

Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt - Kitt oder Korrektiv?

von **Susanne Keuchel**

Erscheinungsjahr: 2019

Abstract

Der Text analysiert in einem ersten Schritt aktuelle mögliche negative Einflussfaktoren auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Dabei werden gesellschaftliche Entwicklungen, wie Individualisierung, Ökonomisierung, Technokratisierung und Globalisierung, aber auch aktuelle Trends, wie Migration, Fluchtbewegung, Populismus oder auch Digitalisierung in den Blick genommen. In einem zweiten Schritt werden Chancen und Grenzen der Kulturellen Bildung auf diese negativen Einflussfaktoren untersucht und in einer abschließenden Betrachtungen Überlegungen angestellt, wie sich Kulturelle Bildung künftig aufstellen müsste, um den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen als Kitt und/oder Korrektiv für mehr gesellschaftlichen Zusammenhalt gerecht zu werden.

Seit den 1990er Jahren „fühlt“ sich Kulturelle Bildung aufgrund des wachsenden Stellenwerts der Verwertbarkeit von Bildung für den Arbeitsmarkt im Vergleich zu den sogenannten MINT- und Sprachfächern innerhalb der Bildungspolitik marginalisiert (vgl. Deutscher Kulturrat 2005). Mit Hilfe von Transferwirkungsstudien (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013 und Bastian 2000/2002) wurde versucht, diesem Trend entgegenzuwirken und aufzuzeigen, dass es neben fachlichen Inhalten auch viele gute Gründe für den Arbeitsmarkt gibt, Kulturelle Bildung zu fördern, da sie auch einen positiven Einfluss habe auf so genannte Schlüsselkompetenzen wie beispielsweise emotionale Intelligenz, Durchhaltevermögen, Konzentration oder Sozialkompetenzen.

In jüngster Zeit kann jedoch eine Kehrtwende sowohl in der Förderpolitik als auch in der Argumentation zur Notwendigkeit der Förderung von Kultureller Bildung beobachtet werden: Angesichts einer zunehmend gespaltenen Gesellschaft (vgl. Achour 2018) wird mit Kultureller Bildung die Hoffnung verbunden, dass diese das Potenzial hat, den Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft wieder zu stärken.

Im Folgenden werden mögliche negative Einflussfaktoren auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt analysiert. In einem kurzen Aufriss werden Chancen und Grenzen der Kulturellen Bildung, auf diese

Einflussfaktoren einzuwirken, aufgezeigt und ein abschließendes Fazit gezogen, wie sich Kulturelle Bildung künftig aufstellen müsste, um den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen als Kitt und/oder Korrektiv für mehr gesellschaftlichen Zusammenhalt gerecht zu werden.

Analyse zu negativen Einflussfaktoren auf gesellschaftlichen Zusammenhalt

Als ein Grund für die zunehmende Spaltung der Gesellschaft wird die seit den 1968er Jahren fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft (vgl. Jaraus 2007; Inglehart 1989; Beck 1986) wie auch die zunehmende Globalisierung der Gesellschaft verantwortlich gemacht, die zudem stark von Ökonomisierungs- und Technokratisierungstendenzen geprägt ist, die die Gesellschaft sozial in „Gewinner“ und „Verlierer“ (vgl. Neckel 2008) spaltet. Bezogen auf Globalisierungsprozesse sind es vor allem auch Migration- und Fluchtbewegungen in Deutschland, die die Debatte um eine Fragmentierung der Gesellschaft zusätzlich anfeuern.

Individualisierung, Ökonomisierung und Technokratisierung

Die Individualisierung und Liberalisierung der Gesellschaft kann vor allem auf zwei Ebenen beobachtet werden: in der Freiheit der Lebensgestaltung (vgl. Beck 2007) und der Freiheit von Zugängen (vgl. Foucault 1979/80). Ersteres führt zu einer Abnahme normativer Verbindlichkeiten im gesellschaftlichen Zusammenleben. Traditionelle Formen des Zusammenlebens, wie die der Familie oder klassische Geschlechterrollen, werden kritisch hinterfragt. Parallel vollzieht sich im Zuge der Liberalisierung eine Öffnung von Zugängen bei Bildung, Märkten, etc.

Da materielle Ressourcen innerhalb einer Gesellschaft begrenzt sind, so beispielsweise auch die Finanzierung von Bildung, werden limitierte Zugänge in liberalen Gesellschaften im Sinne der Chancengleichheit technokratisch über Wettbewerbsprinzipien gesteuert.

In diesem Sinne weist Ulrich Beck in seinem theoretischen Modell der Risikogesellschaft (1986) nicht nur auf Chancen hin, die die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft und die Auflösung verbindlicher gesellschaftlicher Normen mit sich bringt. Nach Beck führt die zunehmende Individualisierung auf der einen Seite zur Wahlfreiheit des Einzelnen, zugleich verschiebt sich jedoch damit die gesellschaftliche Verantwortung für den Einzelnen auf das Individuum, das im Zuge der Wahlfreiheit für das Gelingen der eigenen Biografie selbst verantwortlich gemacht wird. In diesem Sinne betont Anthony Giddens, dass „traditionelle Kulturen [...] keinen Risikobegriff“ (Giddens 2012:35) hätten, da hier Lebenswege weitgehend vorgezeichnet sind.

Diese Selbstzuschreibungen des Gelingens von Biografien können durchaus einen negativen Einfluss auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt haben. So kann der*die Einzelne die berechtigte Frage stellen, warum er*sie sich für das Wohl Dritter in der Gesellschaft engagieren soll, wenn er*sie selbst für das eigene Scheitern verantwortlich gemacht wird.

Auch politische Entscheidungen werden zunehmend durch Technokratie begrenzt, aufgrund der Annahme, dass komplexe Zusammenhänge der Moderne nicht mehr von politischem Sachverstand getroffen werden können, sondern wissenschaftliche Fachexpertise benötigt würde, unter der Annahme der Existenz richtiger Lösungswege. Helmut Schelsky zeichnet ein Modell auf, das davon ausgeht, dass „mit steigender

wissenschaftlicher Erkenntnis und ständiger Modernisierung der Technik [...] Spielräume für politische Entscheidungen, die auf Werten oder Ideologien beruhen, immer kleiner [werden]. Die Expertokratie ersetzt hier zunehmend die Demokratie (vgl. Böcher 2007:17). Diese Negierung demokratischer Prozesse können den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden, wird doch vielfach ein enger Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Zusammenhalt und „einem durch unsere freiheitlich demokratische Grundordnung geprägten Werteverständnis“ (Jaschke 2009) gesehen. Das zunehmende Gefühl, auf der einen Seite selbst für das eigene Schicksal verantwortlich zu sein und auf der anderen Seite wenig politischen Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungen nehmen zu können, da Expert*innen „alternativlose“ Lösungswege für selbige entwickeln, führt zu kritischen Haltungen gegenüber dem bestehenden Gesellschaftssystem. So können in den letzten Jahren auch politische Gegenbewegungen zur Technokratisierung und Ökonomisierung beobachtet werden, in denen wieder normative Argumente und Ziele im Vordergrund stehen, wie beispielsweise bei der weltweiten Beteiligung an der Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsagenda 2030 (United Nations 2015), die sich nicht ökonomischen Wettbewerbsprinzipien, sondern ethisch-moralischen Zielen verpflichtet. Ein abnehmendes Interesse in der jungen Bevölkerung an Leistungskriterien und ein wachsendes Interesse an ethisch-moralischen Werten, so eine zunehmende Sehnsucht nach festen Bindungen, Familie und Sicherheit, wurde jüngst auch innerhalb einer Zeitreihenanalyse der Jugend-Shell-Studie diskutiert. Der Jugendforscher Thomas Gensicke vermutet hier, aufgrund der historischen Werteentwicklung der Jugend, möglicherweise ein „übergreifendes Muster“ in Form eines Dreischritts von „politisch“, über „hedonistisch“ zu „ökonomisch“. Dann wäre im Gefolge der gegenwärtig wieder „ökonomisch“ geprägten Generation erneut eine „politische“ zu erwarten (vgl. Gensicke 2009:582ff.).

In jüngster Zeit wird auch die Digitalisierung für eine Spaltung der Gesellschaft verantwortlich gemacht (siehe [Thomas Damberger „Herausforderungen der Kulturellen Bildung im Digitalzeitalter“](#) oder [Max Fuchs „Das Internet als sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Raum. Überlegungen im Anschluss an Shoshana Zuboff: Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus“](#)). Hier greift nicht nur die Angst einzelner Bevölkerungsgruppen, mit dem rasanten technischen Fortschritt nicht mehr Schritt halten zu können, sondern die Angst um den „Wegfall“ von Arbeitsplätzen. So veröffentlichten Frey und Osborne von der Oxford University 2013 eine Studie („The Future of Employment“), in der sie zu dem Ergebnis kommen, dass im Verlauf der nächsten zehn bis 20 Jahre rund 47% aller Arbeitsplätze in den USA durch künstliche Intelligenz, maschinelles Lernen oder mobile Roboter ersetzt werden könnten (vgl. Frey/Osborne 2013). Und dieser Wegfall träfe vor allem technische Berufe. So gäbe es nach einem Bericht aus der Zeitschrift „Die Zeit“ 2018 (Die Zeit online 02.02.2018) laut Bitkom in der Kommunikationstechnik derzeit 20.000 Arbeitsplätze. Noch Mitte der 1990er Jahre seien 200.000 Menschen in dem Bereich beschäftigt gewesen. Eine solche Entwicklung drohe als Nächstes Banken und Versicherungen, aber auch der Chemie- und Pharmabranche.

Noch wird in diesem Diskurs von Seiten der Politik sehr technokratisch diskutiert: Menschen müssen „fit“ gemacht werden für die Digitalisierung. Es fehlt hier jedoch im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts an kulturellen Diskursen, die die humane Perspektive und einen gestalterischen Ansatz in den Blick nehmen: Wie muss Digitalisierung gestaltet werden, um die Lebenswelt der Menschen zu verbessern?

Globalisierung, Migrations- und Fluchtbewegungen

Zunehmende Mobilität, Migration oder jüngst Fluchtbewegungen tragen dazu bei, kulturelle Gepflogenheiten der Herkunftsregionen in verschiedenste Aufnahmeregionen hineinzutragen. Auch ein solcher „clash of civilization“ (Huntington 1996) kann zu einer Spaltung und Fragmentierung der Gesellschaft führen. So vertreten Stuart Hall und Paul du Gay die Ansicht, dass es in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr möglich sein wird über große Sinnsysteme Gemeinschaft zu stiften, sondern dass stattdessen die Abweichung von der kulturellen Norm zur Grundlage von kultureller Identität wird (vgl. Hall/du Gay 1996), so beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer Minderheitenreligion innerhalb einer Gesellschaft.

Der Kulturwissenschaftler Jan Assmann betont in diesem Kontext den wichtigen Stellenwert von gemeinsamen kulturellen Symbolsystemen und Werten für den gesellschaftlichen Zusammenhalt einer Gesellschaft wie Sprache, Essen, Tänze, Bilder, Geschichten etc. Um diesen kulturellen Symbolsystemen einen „kulturellen Sinn“ zu geben, bedarf es nach Assmann einen "Vorrat gemeinsamer Werte, Erfahrungen, Erwartungen und Deutungen" (Assmann 2005:140). „Kulturelle Werte“ sind in diesem Sinne dominierende Präferenzwerte in einer Gesellschaft. Ihnen können subkulturelle oder gegenkulturelle Werte einzelner Gruppen und Individuen gegenüberstehen. Je pluralistischer eine Gesellschaft ist, desto schwieriger wird es, im Sinne Halls, gemeinsame kulturelle Präferenzwerte zu definieren. Schwierig wird es für den gesellschaftlichen Zusammenhalt immer dann, wenn einzelne subkulturelle Gruppen, im Kontext von Religion und Herkunft, einen sehr engen Kanon gemeinsamer Werte pflegen, die möglicherweise, aufgrund starker Unterschiede zu anderen Subgruppen, auch als gegenkulturelle Werte interpretiert werden könnten.

Globalisierungsprozesse fördern jedoch nicht nur Pluralität innerhalb einer Gesellschaft, sondern können auch zu einer Vereinheitlichung von Lebensstilen beitragen, beispielsweise durch weltweit agierende Handelsketten wie Zara, Starbucks oder H&M, oder Medienkonzerne, die dazu beitragen, dass sich grenzüberschreitend ähnliche ästhetische Präferenzen in Mode, Musik oder Essen entwickeln. Wolfgang Welsch operiert in diesem Sinne auch mit dem Begriff der „Transkulturalität“, der sich gegen die Annahme einer Homogenität von Kulturen richtet (Welsch 1995). Es gibt nach diesem Begriffsverständnis keine „Reinkulturen“, die nebeneinander wahrgenommen werden oder miteinander in Kommunikation treten, sondern vielfältige Durchmischungen (vgl. Conti 2011).

Ein besonderes Phänomen im Sinne von Transkulturalität und der eben erwähnten Globalisierungsprozesse ist das Konzept des Kosmopolitismus (vgl. Albrecht 2011; Antweiler 2011), das schon in der Antike existierte und als Weltbürgertum im Gegensatz zum Nationalismus interpretiert werden kann. Der*die heutige Kosmopolit*in profitiert von der zunehmenden Mobilität durch Globalisierung, die auch zu einer Vereinheitlichung der Lebensstrukturen in den unterschiedlichen Metropolen weltweit im Zuge der überall sich etablierenden Diversität des Urbanen führt. Dies ermöglicht dem*r Kosmopolit*in die Auswahl individualistischer, „ganz bewusst ausgesuchten, authentischen Konsumgütern und Lebensgewohnheiten (Taijiquan, Qigong, Yoga und Co.)“ (Soboczynski 2018). Dieser Lebensstil, der teilweise auch kritisch als „globaler Kulturkapitalismus“ (Reckwitz 2017) bezeichnet wird, „nimmt im Kern die Form einer expansiven Ästhetisierung [...] der Lebensstile an, einer Ästhetisierung des Berufs und der persönlichen Beziehungen,

des Essens, Wohnens, Reisens und des Körpers, die sich vom Ideal eines ‚guten Lebens‘ leiten lässt“ (Rechwitz 2017). Entsprechend ist dieser Lebensstil neben der Urbanität auch mit einem gewissen Wohlstand und Bildung verbunden, in gewisser Weise an eine akademische kulturelle Elite, einer „globalisierten Klasse“ (vgl. z.B. Rechwitz 2018), die sich mit ihrem Lebensstil bewusst von der Mehrheit unterscheidet und so ebenfalls bewusst oder unbewusst zu einer gesellschaftlichen Spaltung beiträgt. Es sind insbesondere nationalistische, populistische Tendenzen, die diese Gruppe als eine „urbane Elite“ kritisiert, „die sozial unter sich bleibe, aber eine kulturelle Buntheit propagiere“ (Soboczynski 2018).

Als Kern des Populismus, der sich innerhalb der Bevölkerung in den letzten Jahren ebenfalls in Europa ausbreitet (vgl. Schellenberg 2017) und gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährdet, gilt grundsätzlich eine demagogische Argumentation, die „den kleinen Mann“ oder „das einfache Volk“ gegen „das Establishment“ oder „die da oben“ stellt (vgl. bpb online, Glossar Rechtspopulismus). Derartige Reden sind sowohl von Links wie von Rechts denkbar. Rechtspopulist*innen aber grenzen die „Wir-Gruppe“ nicht nur nach oben, sondern auch strikt nach außen ab, beispielsweise gegen andere ethnische oder religiöse Gruppen (bpb online, Glossar Rechtspopulismus) und befördern so Spaltungen innerhalb der Gesellschaft.

Chancen und Grenzen der Kulturellen Bildung

Welches Potenzial kann Kulturelle Bildung angesichts oben skizzierter aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen wie Individualisierung, Globalisierung, Migration, Ökonomisierungs- und Technokratisierung für eine Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts entfalten? Und wo liegen ihre Grenzen?

Der vorausgehend diskutierte wichtige Stellenwert von kollektivem Gedächtnis, kulturellen Identitäten, Symbolen und Werten (vgl. Assmann 2005) für den gesellschaftlichen Zusammenhalt berührt direkt künstlerische und ästhetische Ausdrucksformen, die das Medium der Kulturellen Bildung sind. Auch referiert Kulturelle Bildung Grundprinzipien, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Zusammenhalt stehen wie Inklusion oder kulturelle Vielfalt (vgl. Schorn/Braun 2012).

Kulturelle Bildung zeichnet sich aber auch durch einen subjektorientierten und emanzipatorischen Ansatz aus, der als Ziel nicht die Stärkung der Gemeinschaft, sondern die des Subjekts, der*des Einzelnen definiert. Ebenso verpflichtet sich der emanzipatorische Ansatz der Kulturellen Bildung, kulturelle Identitäten, Praktiken und Symbole im Kontext existierender kultureller Eliten (vgl. Bourdieu 1987) herrschafts- und ideologiekritisch zu hinterfragen. Damit kann eine kritische Distanz zu kulturellen Identitäten gefördert werden.

Im Spannungsfeld von Individualisierung, Globalisierung, Migration und Diversität

Der eben skizzierte Ansatz der Subjektorientierung in der Kulturellen Bildung steht ebenso wie der Trend zur Individualisierung in einem engen Zusammenhang mit der sogenannten 1968er Bewegung, die „postmaterialistische Werte“, hier „Lebensqualität“, und damit das Hinterfragen kultureller Werte und Normen einforderte (vgl. Inglehart 1989). In diesem Sinne hat sich das in den 1970er Jahren etablierte Konzept der „Kulturellen Bildung“ bewusst von einer „Kulturpädagogik alter Prägung“ distanziert, die „als Einführung und Einweisung in je herrschende, geltende Symbolsysteme und rituelle wie kommunikative Lebensregelungen“ (Zacharias 2001:71) gesehen und so als Einschränkung kultureller Lebensgestaltung

erlebt wurde. Die Aufgabe der neuen Kulturpädagogik wurde daher zum einen mit einem emanzipatorischen Anspruch versehen, kulturelle Normen und ihre Dominanz kritisch zu hinterfragen, und zum anderen aktuelle ästhetische und künstlerische Ausdrucksformen junger Menschen innerhalb des Fachdiskurses aufzuwerten und in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Daraus leiteten sich für die Kulturelle Bildung neben dem subjekt- und stärkenorientierten Ansatz auch Grundprinzipien wie Lebensweltorientiertheit, Partizipation und Selbstbildung ab. Die als Lebensqualität eingeforderte Selbstgestaltung von Lebensentwürfen kann aber, wie vorausgehend am Beispiel des Modells der Risikogesellschaft von Beck diskutiert (Beck 1986), einen negativen Einfluss auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt haben. So greift auch Ralf Dahrendorf in seinem Konzept der Lebenschancen (vgl. Dahrendorf 1979) das Spannungsverhältnis zwischen selbstbestimmten Lebensoptionen auf der einen Seite, aber auch der Notwendigkeit „sinnstiftender Bindungen an kulturelle Werte und soziale Gemeinschaften“ (vgl. Schimank bpb 31.05.2012) auf der anderen Seite auf.

Damit wird deutlich, dass Kulturelle Bildung durchaus ein hohes Potenzial hat, die Selbstbestimmtheit von Lebensentwürfen zu unterstützen, da sie beim Subjekt ansetzt und dieses in der Kommunikation und einer eigenen Positionierung stärkt. Um neben der Qualität einer selbstbestimmten Lebensgestaltung jedoch auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, bedarf es nach Dahrendorf besagter „sinnstiftender Bindungen an kulturelle Werte“. Auch Assmann betont, wie vorausgehend diskutiert, den wichtigen Stellenwert von kulturellem Erbe, kollektivem Gedächtnis, gemeinsamen kulturellen Symbolen und Werten. Kulturelle und künstlerische Ausdrucksformen sind das Medium der Kulturellen Bildung. Hier ergibt sich ein Potenzial der Kulturellen Bildung zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. In einer zunehmend heterogenen Gesellschaft müssen jedoch neue Methoden und Konzepte für die Kulturelle Bildung entwickelt werden, wie sie auf der einen Seite einem emanzipatorischen Anspruch gerecht werden kann, der sich innerhalb von kultureller Vielfalt deutlich komplexer gestaltet, und auf der anderen Seite Zugang zu vielfältigen neuen kulturellen Perspektiven und Identitätsmöglichkeiten schafft.

Angesichts des Diskurses um die Risikogesellschaft stellt sich zudem die Frage, wie Kulturelle Bildung neben einem subjektstärkenden Ansatz immer auch die gesellschaftliche Verantwortung für gesellschaftliche Rahmenbedingungen ihrer Zielgruppen in den Blick nehmen kann und sollte.

Im Sinne der Subjektstärkung und des emanzipatorischen Anspruchs hat Kulturelle Bildung ein besonderes Potenzial, bezogen auf das Aufbrechen bzw. Hinterfragen von gegenkulturellen Gruppenidentitäten, die Identität, Zusammenhalt und „Wir-Gruppe“-Gefühl im Wesentlichen nur im Geflecht von Gruppenbeziehungen generieren, indem sie sich gegenüber „dem Establishment“, anderen ethnischen oder religiösen Gruppen, wie dies beim „Populismus“ (Spier 2014) beobachtet werden kann, abgrenzen. Wenn die*der Einzelne für sich selbst ein stimmiges kulturelles Identitätskonzept entwickelt, in dem sie*er ihre*seine unterschiedlichen Identitätsrollen als selbstbestimmte eigene Gestaltungsoptionen begreift, verliert die ausschließliche Identität über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe an Bedeutung. Eine neue Herausforderung für die Kulturelle Bildung besteht jedoch in der Entwicklung von Konzepten, mit Jugendlichen, deren Werthaltungen sich deutlich von dem des Kulturpädagogen unterscheiden, überhaupt ins Gespräch zu kommen. Orientierungshilfen bedarf es ferner im Umgang mit Teilnehmer*innengruppen, die sehr unterschiedliche Werthaltungen haben. Wie positioniert sich die*der Vermittler*in beispielsweise bei einem Dissens innerhalb eines kulturellen Bildungsprojekts zwischen der Religionsfreiheit und der Geschlechterdiskriminierung?

Eine besondere Stärke der Kulturellen Bildung besteht im Umgang mit kultureller Vielfalt und Diversität aufgrund des stärkenorientierten Ansatzes auf der einen Seite und der perspektivischen Mehrdimensionalität der Künste auf der anderen Seite, innerhalb derer es keine richtigen oder falschen Lösungen gibt und der Regelbruch fester Bestandteil künstlerischer Praxis ist. So liegt ein wesentlicher Vorteil in einer diversitätsbewussten kulturellen Bildungspraxis (vgl. Keuchel/Rousseau 2018 und Keuchel/Dunz 2015) im Vergleich zu anderen Fortbildungskonzepten, beispielsweise aus der Wirtschaft oder Entwicklungshilfe, darin, dass neue ressourcen- und stärkenorientierte Perspektiven auf das manchmal „anstrengende“, weil sehr komplexe und herausfordernde Themenfeld der Diversität geschaffen werden. Bestehende interkulturelle Trainingskonzepte, Anti-Bias- bzw. Antidiskriminierungsmethoden machen eher defizitorientiert bestehende Vorurteile der Teilnehmenden sichtbar. Auch verpflichten sich bestehende Fortbildungskonzepte aus anderen Handlungsfeldern oftmals einem einzigen theoretischen Ansatz, wie der der Interkulturalität oder Transkulturalität. Die Multiperspektivität der Künste, die nicht differenzieren zwischen „richtig“ oder „falsch“, sondern verschiedene Perspektiven auf Phänomene eröffnen, bieten nicht nur Freiräume, sich selbst – bezogen auf verschiedene Theoriekonzepte – zu positionieren, sondern zugleich interessante alternative Ansätze, Diversität als positive und nicht negative Ressource erfahrbar zu machen. Zusätzlich eröffnet die Kulturelle Bildung die Möglichkeit, dies nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern auch ästhetisch erfahrbar zu machen und mit unterschiedlichen kulturellen Symbolen künstlerisch gestalterisch zu experimentieren. Diversität als positive Ressource für Gesellschaft nutzbar machen zu können, ist ein wesentlicher Beitrag für gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Im Spannungsfeld von Ökonomisierung, Digitalisierung und Technokratisierung

Innerhalb einer technokratisierten und ökonomisierten Gesellschaft werden die „Künste“ weniger im Kontext des kulturellen Erbes, von Symbolen, Traditionen, Werten oder des kollektiven Gedächtnisses geschätzt, als vielmehr im Sinne der Kreativwirtschaft als Transformationskraft, als Zukunftsmotor der technischen Weiterentwicklung einer Gesellschaft. Dabei wird die Transformationskraft von Kunst und Kultur auf gesellschaftliche Weiterentwicklung innerhalb technokratisierter und ökonomisierter Systemkriterien beschränkt und nicht geschätzt, wenn diese Transformationskraft technokratische Prinzipien in Frage stellt.

Wenn jedoch, wie vorausgehend diskutiert, eine kontinuierliche Weiterentwicklung in Richtung von Technokratisierung und Ökonomisierung die Gesellschaft spaltet und damit einen negativen Einfluss auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ausübt, stellt sich die Frage nach neuen gesellschaftlichen Orientierungen und Ordnungsprinzipien, wie beispielsweise Nachhaltigkeit als neue Wertorientierung. Kulturelle Bildung, die sich dem Medium der Künste bedient, kann von der Transformationskraft der Künste für alternative Wege der Zukunftsgestaltung profitieren, da diese, wie schon bei der Diversität hervorgehoben, einer gänzlich anderen Logik folgen als die der Technokratisierung. Innerhalb der Technokratisierung (vgl. Schelski 1961) gibt es, wie vorausgehend dargelegt, klare Handlungsrichtlinien, wie die der Gewinnmaximierung, Angebot und Nachfrage, Freiheit der Märkte oder dem wichtigen Stellenwert der Expertokratie, der hier wichtiger in der Entscheidungsfindung bewertet wird als die Demokratie (vgl. Böcher 2007:17). Der hohe Stellenwert der Expertokratie suggeriert „richtige“ oder „falsche“ Lösungswege. Die Ziele, die hinter den Lösungswegen stehen, werden jedoch nicht in Frage gestellt. Mit dem in den Künsten angelegten Regelbruch, der richtige oder falsche Lösungsansätze negiert, kann Kulturelle Bildung vielfältige Perspektivwechsel für zukünftige alternative Gesellschaftsgestaltung anregen und neue Wege aufzeigen, die gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken.

Diese unterschiedlichen Logiken einer kulturellen und einer technokratischen Perspektive können sehr gut am Beispiel des Diskurses um Digitalisierung veranschaulicht werden, der aktuell – ebenfalls aufgrund der Angst um den Arbeitsplatz von Morgen –, wie vorausgehend ausgeführt, die Gesellschaft spaltet. Innerhalb einer technokratischen Sichtweise entwickelt sich die Technik der Digitalisierung kontinuierlich weiter und der Mensch hat sich dieser Entwicklung anzupassen. Ein künstlerisch gestalterischer Ansatz kann eine humane Perspektive einnehmen und diese Sichtweise umkehren: Wie kann Digitalisierung den Bedürfnissen der Menschen angepasst werden? Eine kulturelle und nicht ausschließlich technische Perspektive thematisiert die Gestaltung von digitalen Welten, die eben nicht ausschließlich als technisches Werkzeug in ihren Funktionen festgelegt sind. Wo wollen wir beispielsweise Künstliche Intelligenz einsetzen und wo nicht? Warum werden digitale Wissensbestände, wie die Digitalisierung von Buchbeständen, dem Markt, den Konzernen, überlassen und nicht, wie im Analogen als öffentliche Aufgabe verstanden? Ähnliches gilt auch für die Gestaltung von digitalen Zugängen: Straßenschilder, die die Wege für analoge Welten öffnen, sind öffentliche Aufgabenfelder. In digitalen Welten überlassen wir jedoch Zugänge zu Wissensbeständen und Plattformen kommerziellen Suchmaschinen.

Perspektivwechsel helfen bei der gesellschaftlichen Weiterentwicklung im Sinne der Gestaltung von humanen Welten. Hier hat Kulturelle Bildung in ihrer Prozessoffenheit ein hohes Potenzial.

Fazit - Neue Herausforderungen für die Kulturelle Bildung im Zuge des gesellschaftlichen Wandels

Die vorausgehende Betrachtung verdeutlicht: Kulturelle Bildung hat Potenziale, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Max Fuchs verweist hier auf die klassische Denkfigur, dass „das soziale und politische Gefüge der Gesellschaft aufs Engste mit einem sozial kompetenten Einzelnen korrespondiert und eine Stärkung des Einzelnen auch eine entsprechende Wohlordnung der Gesellschaft zur Folge hat“ (Fuchs 2009: o.S.). Der emanzipatorische Anspruch der Kulturellen Bildung kann jedoch auch Gegenteiliges bewirken und kulturelle Gruppenidentitäten durchaus kritisch hinterfragen. Dass Kunst und Kultur ebenso „wirkungsvolle Mittel der Unterscheidung und Trennung von Menschen“ (ebd.) sein können, auch darauf verweist Fuchs, und dies veranschaulicht beispielsweise auch der umstrittene Diskurs um Huntingtons „Clash of Civilization“ (vgl. Huntington 1996).

Um ihre Potenziale bestmöglich entfalten zu können, ist es für die kulturelle Bildungspraxis angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels unumgänglich, die eigenen Methoden, Vermittlungskonzepte und Prinzipien im Kontext der Aktualität kritisch zu reflektieren.

Im Kontext der Subjektorientiertheit der Kulturellen Bildung stellt sich beispielsweise angesichts aktueller Diskurse, wie die zur Risikogesellschaft, die Frage nach einer stärkeren gesellschaftspolitischen Haltung der Kulturellen Bildung. So sollte Kulturelle Bildung künftig nicht nur ihre Aufgabe in der Subjektstärkung sehen, sondern parallel immer auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ihrer Zielgruppen in den Blick nehmen. Dieser Blick wird aufgrund der zunehmenden Ökonomisierung der Gesellschaft immer notwendiger, in der Wettbewerb stärker zählt als gesellschaftlicher Zusammenhalt, und war in vergangenen Konstellationen aufgrund einer stärkeren Sozialstaatsorientierung möglicherweise weniger notwendig.

Neue Methoden und Konzepte bedarf es auch bezogen auf die zunehmende Heterogenität in der Gesellschaft. Anders als in der Vergangenheit müssen sich Kulturpädagog*innen heute mehr denn je darüber bewusst sein, dass sich die eigenen ästhetischen Prägungen und Wahrnehmungsperspektiven deutlich von denen ihrer Zielgruppen unterscheiden können. Dies gilt auch für die Wahrnehmungsperspektiven innerhalb der Zielgruppen. Nicht zuletzt deshalb kann in einer zunehmend heterogenen und fragmentierten Gesellschaft sowohl die Auswahl von Inhalten als auch die Ausrichtung an Zielgruppen und Begegnungsorten innerhalb der kulturellen Bildungsarbeit als Positionierung bzw. politisches Statement gedeutet werden. In einer sehr heterogenen Gesellschaft kann beispielsweise eine einseitige Orientierung der Kulturellen Bildung hin zu Projekten in urbanen Räumen oder Projekten in Flüchtlingsunterkünften, ohne gleichzeitige Hinwendung zu Projekten in strukturschwachen ländlichen Regionen, Schützenvereinen, Heimatvereinen oder Fußballfanclubs als eine wertende Haltung missinterpretiert werden, beispielsweise in Richtung einer kosmopolitischen Weltbildhaltung.

Auch kann der Musikunterricht mit Blick auf die zunehmende heterogene Schülerschaft zum Politikum werden, wenn hier beispielsweise nur die europäische Halbton-Technik, nicht aber die Viertelton-Technik thematisiert wird und so unterstellt werden könnte, dass damit die Dominanz eines westlich-europäischen Kulturkanons unterstrichen werden soll. Werden beide Techniken vermittelt, könnte dies ebenso als politisches Statement gedeutet werden, beispielsweise in Richtung der viel diskutierten Aussage: „Der

Islam gehört zu Deutschland“ (vgl. Detjen 2015). Dies veranschaulicht das Spannungsfeld der Kulturellen Bildung bezogen auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Grundprinzips der Lebensweltorientierung in der Kulturellen Bildung. In Zeiten der massiven Kommerzialisierung von Jugendkulturen und der Fragmentierung und zunehmenden Separierung von Herkunftsmilieus könnte eine Lebensweltorientierung in der kulturellen Bildungsarbeit zu einer Verfestigung von Milieus und kommerziellem Mainstream führen. Neben der Lebensweltorientierung, die ein Ausgangspunkt der Vermittlung sein kann, ist es heute im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts möglicherweise viel entscheidender, unterschiedliche kulturelle Perspektiven und Lebenswelten aufzuzeigen, um jungen Menschen Wahloptionen zu ermöglichen.

In diesem Sinne sollte auch die kritisch-emanzipatorische Haltung der Kulturellen Bildung, die vielfach immer noch unverändert seit ihrer Entstehungsgeschichte in den 1970er Jahren auf bestehende Machtverhältnisse im Sinne von Bourdieu (1987) referiert, bezogen auf den gesellschaftlichen Wandel aktualisiert werden, und sich beispielsweise intensiver mit den ökonomischen und globalen Machtstrukturen bezogen auf kulturelle Teilhabe auseinandersetzen. Hier gilt es insbesondere die von Medienkonzernen oftmals sehr einseitige, westlich-angloamerikanische Perspektive in den Blick zu nehmen.

In diesem Sinne sollte Kulturelle Bildung mehr methodisch-didaktische Konzepte entwickeln, die der zunehmenden Heterogenität ihrer Zielgruppen gerecht werden. Dies gilt nicht nur für zeitgemäße kulturelle Ausdrucksformen, sondern auch bezogen auf die Vermittlung des kulturellen Erbes. Wie kann beispielsweise Kulturgeschichte deutscher Gedenkstätten oder nationaler Denkmäler mehrperspektivisch für heterogene Zielgruppen mit unterschiedlichen kulturellen Herkunftserfahrungen vermittelt werden, beispielsweise die Spuren des Islams im urbanen Raum einer deutschen Großstadt? (vgl. Wagner 2015:241). Hier gilt es einen dynamischen Blick auf Kulturgeschichte zu entwickeln. So hat die Genderdebatte die Kulturgeschichte um eine weibliche Perspektive des künstlerischen Schaffens bereichert. Hier gilt es weitere, beispielsweise nicht westlich-angloamerikanische Perspektiven zuzulassen.

Nicht zuletzt haben die Herausforderungen der jüngsten Fluchtbewegung in Deutschland dazu geführt, dass innerhalb des kontinuierlich fortschreitenden Liberalisierungsprozesses eine möglicherweise längst überfällige Diskussion zu Werten und Regeln des gemeinsamen Zusammenhalts erfolgt (vgl. Deutscher Kulturrat 2017). Diesen Dialog prozessorientiert, partizipativ und offen im Sinne der Kulturellen Bildung zu gestalten, kann nicht nur eine hohe Akzeptanz und Beteiligung ermöglichen, sondern auch neue Perspektiven des gemeinsamen Zusammenlebens jenseits ökonomisierter und technokratisierter Prinzipien eröffnen.

In der „Road map for arts education“, entwickelt auf der ersten UNESCO-World Conference 2006 in Lissabon, heißt es: „In vielen Kulturen werden die Ausdrucksformen, die Erkenntnisse kommunizieren und in den Köpfen der Menschen einen Raum für Reflexion schaffen, Kunst genannt“ (Deutsche Unesco Kommission 2014).

Kulturelle Bildung kann das Subjekt stärken, eine eigene Haltung zu Zukunftsfragen und Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu entwickeln. Eine eigene Haltung ist eine wichtige Grundvoraussetzung, um in Aushandlungsprozesse mit anderen zu treten und zu erkennen: Es gibt Gestaltungsoptionen zwischen den Polen der Individualisierung und des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Verwendete Literatur

- Achour, Sabine (2018):** Die "gespaltene Gesellschaft". Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APUZ 13-14/2018).
- Albrecht, Andrea (2011):** Kosmopolitismus: Weltbürgerdiskurse in Literatur, Philosophie und Publizistik um 1800. Berlin: DeGruyter.
- Antweiler, Christoph (2011):** Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung. Bielefeld: transcript.
- Assmann, Jan (2005):** Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H. Beck.
- Bastian, Hans Günther et. al (2000/2002):** Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott
- Beck, Ulrich (2007):** Risikogesellschaft. In: Pongs, Armin (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftsvertrag 3. Aufl. (39-74). München: Dilemma-Verlag,
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jaschke, Hans-Gerd (2009):** Bedingungsfaktoren des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums des Innern.
- Böcher, Michael (2007):** Wissenschaftliche Politikberatung und politische Prozesse. In: Krott/Suda (Hrsg.). Macht Wissenschaft Politik? (14-42). Wiesbaden: Bourdieu, Pierre (1987) [1982]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bpb Bundeszentrale für politische Bildung:** Glossar Rechtspopulismus. Online abrufbar unter <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=51> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).
- Braun, Tom/Schorn, Brigitte (2012):** Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (128-134). München: kopaed. Conti, L. (2011): Vom interkulturellen zum transkulturellen Dialog. Ein Perspektivenwechsel. In: Hühn, M./ Lerp, D./ Petzold, K./ Stock, M. (Hrsg.): *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokaltät (173-190)*. Münster: LIT.
- Detjen, Stephan (14.01.2015)** „Der Islam gehört zu Deutschland“ Die Geschichte eines Satzes. In: Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-geschichte-eines-satzes-der-islam-gehört-zu-deutschland.1895.de.html?dram:article_id=308696 (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).
- Deutsche Unesco Kommission (Hrsg.) (2014):** UNESCO Road Map Zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: DUK.
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2005):** Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin: DK.
- Deutscher Kulturrat Initiative kulturelle Integration (2017):** Zusammenhalt in Vielfalt. 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt. <https://www.kulturelle-integration.de/thesen/> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).
- Die Zeit (online 02.02.2018):** „Studie sieht Millionen Jobs durch Digitalisierung gefährdet“ Online abrufbar unter <https://www.zeit.de/wirtschaft/2018-02/arbeitsmarkt-digitalisierung-roboter-arbeitnehmer-stellenverlust>.
- Foucault, Michel (Vorlesungen 1979/80):** Vorlesungen am Collège de France 1979-1980 Frankfurt/Main: Suhrkamp (2014).
- Frey, Carl Benedikt/Osborne, Michael A. (2013):** The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation? Oxford Martin Programme, University of Oxford, 17.09.2013 https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).
- Fuchs, Max Fuchs (2009):** Sozialer Zusammenhalt und kulturelle Bildung. Bpb online (06.11.2009). Dossier soziale Gerechtigkeit. <http://www.bpb.de/apuz/31616/sozialer-zusammenhalt-und-kulturelle-bildung?p=all> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).
- Gensicke, Thomas (2009):** Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 580-595.
- Giddens, Anthony (2012):** Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart/du Gay, Paul (Eds.) (1996):** Questions auf Cultural Identity. London: Sage.
- Huntington, Samuel P. (1996):** Der Kampf der Kulturen (The Clash of Civilizations). Munich/Vienna: Europaverlag.
- Inglehart, Ronald (1989):** Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt/Main: Campus.
- Jarusch, Konrad Hugo. (2007) (online):** Die 70er Beginn eines tiefgreifenden sozio-ökonomischen Strukturwandels. 16.6.2007 in: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article6069154/Die-70er-Beginn-eines-tiefgreifenden-sozio-oekonomischen-Strukturwandels.html>

(zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).

Keuchel, Susanne/Maria Dunz (2015): Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung (DiKuBi). In: Susanne Keuchel/Viola Kelb (Hg.) Diversität in der Kulturellen Bildung (185-204). Bielefeld: transcript.

Keuchel, Susanne/Rousseau, Nadine (2018): Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung. Kulturpädagogische Grundlagen für neue Herausforderungen in einer heterogenen Gesellschaft in: Keuchel, Susanne/Werker, Bünyamin (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse (229-251). Band 1 Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Neckel, Sighard (2008): Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft. Frankfurt/Main und N.Y.: Campus.

Ralf Dahrendorf (1979): Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2017) online: Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus (17.01.2017). In bpb Dossier: Rechtspopulismus . Abrufbar unter <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240826/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus> [letzter Zugriff 09.01.2018].

Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der *Moderne*. Bpb. Schriftenreihe Gesellschaft Bd. 10213. Bonn: bpb.

Schelsky, Helmut (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schimank, Uwe (31.05.2012) online: Individualisierung der Lebensführung in: bpb Dossier Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Online abrufbar unter <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).

Soboczynski, Adam (2018) online: Die verhassten Weltbürger In Zeit online. DIE ZEIT Nr. 47/2018, 15. November 2018. Online abrufbar unter <https://www.zeit.de/2018/47/akademiker-weltbuerger-populismus-feindbild-afd> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).

Spier, Tim (25.09.2014) online: „Was versteht man unter Populismus?“ in bpb Dossier Rechtspopulismus, abrufbar unter <http://www.bpb.de/192118/was-versteht-man-unter-populismus> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2019).

United Nations (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. A/RES/70/1.

Wagner, Ernst (2015): Transkulturelle urbane Räume. In Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.) Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript. 235-253.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel (39-44), 45. Jg. 1995/ 1..Stuttgart.

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013): Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>. **Zacharias, Wolfgang (2001):** Kulturpädagogik: kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Leverkusen: Leske und Budrich.

Anmerkungen

- **BMZ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.):** Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Berlin, 2017.
- **Küpper, Beate/Krause, Daniela (Hrsg.) (2016):** Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn.
- **Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (2006):** Frankfurt/Main & N.Y.: Campus.

Zitieren

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

Susanne Keuchel (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv>

(letzter Zugriff am 20.01.2022)

Veröffentlichen

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

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