

Susanne Keuchel,  
Viola Kelb (Hg.)

# Wertewandel in der Kulturellen Bildung

**[transcript]**

**Perspektivwechsel Kulturelle Bildung**  
Fachdiskurs, Fortbildung, Forschung

**Aus:**

*Susanne Keuchel, Viola Kelb (Hg.)*

## **Wertewandel in der Kulturellen Bildung**

September 2017, 268 Seiten, kart., 39,99 €, ISBN 978-3-8376-3813-4

Der globale Wandel, einhergehend mit Ökonomisierung, Migration, Medialisierung und sozialer Spaltung, stellt uns vor gesamtgesellschaftliche Herausforderungen. Er konfrontiert uns mit der zentralen Frage, wie wir unser Zusammenleben künftig gestalten wollen.

Auch die Kulturelle Bildung steht in enger Wechselbeziehung zu den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie bildete sich in den 1970er Jahren im kritischen Diskurs zur bisherigen kulturpädagogischen Praxis mit einem eigenen pädagogischen Wertekanon. Ist dieser Wertekanon heute noch relevant? Das Buch reflektiert in diesem Sinne kritisch bisherige Positionierungen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und wirft die Frage nach einer Neupositionierung der Kulturellen Bildung auf.

**Susanne Keuchel** (Prof. Dr.) ist Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung und Honorarprofessorin am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim.

**Viola Kelb** (Dipl.-Päd.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3813-4](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3813-4)

# Inhalt

---

**Einleitung** | 9

## **KAPITEL I** **THEMA WERTEWANDEL IM FACHDISKURS**

### **Wertewandel und Kulturelle Bildung**

Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0  
in Zeiten gesellschaftlicher Transformation  
Susanne Keuchel | 17

### **Kulturelle Bildung und die Krise der freiheitlichen Demokratien**

Creativity Culture and Education  
Paul Collard | 65

### **Kulturelle Bildung in der digitalisierten Gesellschaft**

Christian Helbig und Angela Tillmann | 73

### **Die späte, fragwürdige und wenig aussichtsreiche Ökonomisierungskritik der Kulturellen Bildung**

Franz Kasper Krönig | 93

### **Lernziel Lebenskunst: Ein widerspenstiger Prozess**

Max Fuchs | 109

## **KAPITEL II**

### **THEMA WERTEWANDEL IN FORSCHUNG UND MODELLVORHABEN**

#### **„Willkommen im Anthropozän. Unsere Verantwortung für die Zukunft der Erde“**

Eine Ausstellung im Deutschen Museum München und  
der Wertewandel in der Ausstellungs- und Bildungsarbeit  
von Museen

Karin Schad im Gespräch mit Nina Möllers | 125

#### **Von der Zielgruppe zum Gruppenziel?**

Intersektionale Perspektiven in der Kulturellen Bildung

Viola Kelb | 143

#### **Internationalisierung der Kulturellen Bildung in Deutschland**

Reflexionen zur Öffnung eines Diskurses

Sandra Czerwonka | 159

#### **Begrenzte Körper – begrenzte Forschung?**

Potenziale künstlerisch-partizipativer Forschungsansätze am  
Beispiel Kultureller Bildung im Strafvollzug

Fabian Chyle und Henning van den Brink | 173

## **KAPITEL III**

### **THEMA WERTEWANDEL IN METHODIK UND FORTBILDUNG**

#### **Ansätze zur Wertevermittlung im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik**

Horst Pohlmann | 191

#### **Die Zukunft gestalten**

Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung

Günter Klarner | 207

**Das Politische in der Kulturellen Bildung –  
(k)ein Thema?**

Dolores Smith | 231

**Wertevermittlung durch Spiel**

Spielpädagogik als Mittel zur erfolgreichen  
Wertekompetenzentwicklung des Menschen

Gerhard Knecht und Marietheres Waschk | 247

**Autorinnen und Autoren | 263**

# Einleitung

---

Werte definieren, wonach wir als Individuen und als Gesellschaft streben. In der Kulturellen Bildung gibt es seit den 1970er Jahren eine Verständigung über Grundprinzipien und Ziele, die weit über die Auseinandersetzung mit den Künsten stehen, wie *Persönlichkeitsentwicklung*, *Teilhabe*, *Partizipation* oder das Prinzip der *Selbstbildung*. Das Prinzip der Selbstbildung steht dabei in einem gewissen Widerspruch zur Vermittlung von Werten. Können wir Werte wie Gleichberechtigung, Kunstfreiheit oder Demokratie im Zuge kultureller Bildungsarbeit vermitteln, wenn wir auf das Prinzip der Selbstbildung setzen? Und wenn wir das Prinzip der Selbstbildung als primär gesetzt betrachten, wie positionieren wir uns gegenüber jungen Zielgruppen, die aufgrund anderer kultureller Hintergründe und Erfahrungen, ein anderes Werteverständnis haben und beispielsweise Gleichberechtigung als Wert ablehnen? Aktuell erleben wir eine starke gesellschaftliche Transformation, die von Migration, Flucht, Globalisierung, Medialisierung, Alterung der Gesellschaft oder auch durch soziale Spaltung beeinflusst wird.

Welche Wechselwirkung hat die aktuelle gesellschaftliche Transformation auf die Kulturelle Bildung? Kann an den in den 1970er Jahren entwickelten Grundprinzipien festgehalten werden? Oder müssen diese neu überdacht werden? Wie sieht es hier beispielsweise mit dem Prinzip der Freiwilligkeit in Zeiten des Ausbaus der Ganztagschulen aus?

Einen der aktuell zentralen und beispielhaften gesellschaftlichen Wandlungsprozesse stellt die fortschreitende Digitalisierung dar. Die „digitale Transformation“ unserer Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf jugendliche Lebenswelten, Bildungssysteme und pädagogische Handlungsfelder werden innerhalb der Medienpädagogik intensiv reflektiert. Es stellt sich hier jedoch die Frage, inwieweit die wahrnehmungspsychologischen Ver-

änderungen, die mit der fortschreitenden Digitalisierung einhergehen, künftig die Vermittlungskonzepte der künstlerischen Einzeldisziplinen noch stärker beeinflussen werden, als wir das aktuell erahnen können. Und wie sieht es mit weiteren Veränderungsprozessen wie dem ökonomischem Wachstum und der fortschreitenden sozialen Spaltung aus? Sind dies auch Themen der Kulturellen Bildung? Können solche gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auch Einfluss auf die Konzeption der Kulturellen Bildung haben?

Die Schriftenreihe „Perspektivwechsel Kulturelle Bildung – Fortbildung, Fachdiskurs, Forschung“ greift aktuelle Fragestellungen auf, um notwendige Aktualisierungen der kulturpädagogischen Praxis zu prüfen. Die in diesem Band gestellte Frage nach dem Einfluss wandelnder Werte auf Kulturelle Bildung ist eine weitreichende und sehr grundsätzliche Frage. Das vorliegende Buch debattiert zwischen „Instrumentalisierung“ und „Modernisierung“ einige Facetten des gesellschaftlichen Wandels und wird sich nicht auf eindeutige Antworten festlegen. Vielmehr will es eine Debatte darüber anregen, ob und inwiefern sich Kulturelle Bildung im Zuge aktueller gesellschaftlicher Transformationen und eines gesellschaftlichen Wertewandels verändert bzw. verändern sollte. Sind altbewährte Ansätze der Kulturellen Bildung mit Blick auf aktuelle Themen wie Flucht und Migration, demografischer Wandel, soziale Spaltung und Ökonomisierung noch passfähig? Welche neuen Ansätze haben diese Veränderungen hervorgebracht? Inwiefern spiegeln sie sich in Modellvorhaben, Fortbildungskonzepten und Forschungsansätzen wider? Und führen uns Werteveränderungen in der Gesellschaft zu einer veränderten oder gar neuen kulturellen Bildungspraxis?

Das erste Kapitel dieses Buchs liefert Fachdiskursbeiträge zum Thema „Wertewandel“. In ihrem einleitenden Beitrag fasst *Susanne Keuchel* zunächst ganz allgemeine Erkenntnisse zum Stand der Werteforschung zusammen und betrachtet das Wechselspiel von „Zeitgeist“, Werten und normativer Pädagogik. Dieses sowie die damit verbundene gesellschaftliche Transformation seit den 1970er Jahren setzt sie in Beziehung zu der Entstehungsgeschichte der Kulturellen Bildung und ihrer Weiterentwicklung bis heute. Auf dieser Grundlage reflektiert sie die grundsätzliche Frage, ob sich das Feld der Kulturellen Bildung vor diesen Hintergründen neu positionieren und aufstellen muss? Als Fazit dieser umfänglichen Analyse gibt sie elf konkrete Empfehlungen zur Weiterentwicklung einer Kulturellen Bildung 3.0.

Mit seinem Beitrag „Kulturelle Bildung und die Krise der freiheitlichen Demokratien“ („Creativity Culture and Education“) bereichert *Paul Collard* diesen Band um eine gesamteuropäische Perspektive auf aktuell brisante gesellschaftliche Themen und politische Entwicklungen. Unter dem Eindruck des sich aktuell ausbreitenden Rechtspopulismus in Europa reflektiert er den Zusammenhang von gemeinsamen Werten, demokratischen Institutionen und kulturellen Erfahrungen. Dabei hinterfragt er kritisch, ob und inwiefern Kulturelle Bildung überhaupt einen Beitrag zur Lösung solch grundsätzlicher Probleme zu leisten vermag.

*Christian Helbig* und *Angela Tillmann* tragen diesem Kapitel ihre medienpädagogische Expertise bei. Mit Blick auf die fortschreitende gesamtgesellschaftliche Digitalisierung zeigen sie auf, wie sich im Zuge der Datafizierung (Stichwort *Big Data*) die Kultur des Aufwachsens, die Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung und die damit verbundenen Werte wandeln. In der Kulturellen Bildung mit ihren kreativen Methoden wird hier viel Potenzial gesehen, „den Abstraktionsgrad, die Intransparenz und die Komplexität der Datenverarbeitung und ihre soziokulturelle Wirkkraft zu übersetzen und erfahrbar zu machen“.

*Franz Kasper Krönig* setzt sich in seinem Beitrag kritisch mit ökonomisierungskritischen Diskursen innerhalb der Kulturellen Bildung auseinander. Aus systemtheoretischer Perspektive zeigt er auf, auf welche Weise sich Kulturelle Bildung durchaus selbst ökonomisiert. Einen besonderen Fokus legt er dabei auf den Bereich der Qualitätssicherung, in dessen Rahmen förderpolitisch anschlussfähige Ökonomisierungssemantiken reproduziert werden. In diesem Sinne warnt Krönig vor einer zu kurz gegriffenen Neoliberalismuskritik als wirksames Mittel gegen eine fortschreitende Ökonomisierung der Kulturellen Bildung.

Unter Bezugnahme auf Erkenntnisse der philosophischen Anthropologie beschreibt *Max Fuchs*, inwiefern das Konzept der „Lebenskunst“ Anregungen dazu liefert, innerhalb der kulturellen Bildungsarbeit zur Entwicklung eines „starken Subjekts“ beizutragen. Fuchs benennt als Fazit seines Beitrags klare Herausforderungen und Widersprüche, die sich innerhalb der Kulturellen Bildung vor dem Hintergrund eines durch fortschreitende Neoliberalisierung von Künsten und Wissenschaft hervorgerufenen Wertesystems ergeben.

Im zweiten Kapitel widmen sich die Autoren und Autorinnen dem Thema „Wertewandel“ im Kontext von „Forschung und Modellvorhaben“.



Eröffnet wird dieser Buchteil durch ein Gespräch von *Karin Schad* mit *Nina Möllers* über die Ausstellung „Willkommen im Anthropozän. Unsere Verantwortung für die Zukunft der Erde“. Die Ausstellung im Deutschen Museum München (2014 bis 2016) betrachtete zukunftsrelevante Themen, wie zum Beispiel den Klimawandel, aus der Perspektive des „Menschen als geologischen Akteur“. Unter diesem Blickwinkel zeigt das Gespräch auch mögliche Aspekte von sich wandelnden Werten in der kulturellen Bildungsarbeit von Museen auf.

Unter dem Motto „Von der Zielgruppe zum Gruppenziel?“ fokussiert der Beitrag von *Viola Kelb* die Frage nach sich wandelnden Perspektiven in der Kulturellen Bildung auf den Bereich der Zielgruppen. Am Beispiel zielgruppenbezogener Förderprogramme wird die gezielte Definition und Adressierung von sogenannten benachteiligten Kindern und Jugendlichen reflektiert und anhand des intersektionalen Ansatzes eine in der Kulturellen Bildung bisher wenig beachtete Blickrichtung auf die vielfach diskutierte Teilhabefrage aufgezeigt.

*Sandra Czerwonka* plädiert in ihrem Beitrag für mehr Internationalisierung der Kulturellen Bildung in Deutschland und beschreibt Fortschritte und Barrieren dieses Prozesses. Letztere sieht sie unter anderem in der Tatsache, dass es sich bei Kultureller Bildung nicht nur um ein akademisches, sondern auch ein „interessengeleitetes und ideell vorgeprägtes Politikfeld“ handelt.

*Fabian Chyle* und *Henning van den Brink* beleuchten Potenziale künstlerisch-partizipativer Forschungsansätze am Beispiel Kultureller Bildung im Strafvollzug. In diesem Zusammenhang sprechen sie sich für partizipative Forschungsansätze aus. Deren Notwendigkeit zeigen sie an der Vielschichtigkeit von körper- und bewegungsbasierten Angeboten der Kulturellen Bildung auf und nehmen dabei mit Teilnehmenden aus dem Strafvollzug eine bisher allenfalls am Rande bedachte Zielgruppe der Kulturellen Bildung in den Blick.

Im dritten Kapitel „Wertewandel in Methodik und Fortbildung“ beschreibt *Horst Pohlmann* Ansätze zur Wertevermittlung im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik. Anhand von Beispielen aus dem Bereich der Computerspiele beleuchtet er, wie Wertevermittlung über digitale Medien vonstattengeht und wie eine handlungsorientierte Medienpädagogik mit ihren partizipativen Ansätzen diese thematisieren kann. Abschließend stellt er die Frage, ob kulturelle Medienpädagogik nicht als Augmented-

Reality-Ansatz betrachtet werden kann, der die Realitäten durch Überlappung miteinander verbindet.

*Günter Klärner* nimmt mit dem Thema „Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die Belange der nächsten Generationen in den Blick. Er beschreibt die Anschlussfähigkeit der Dimensionen Kultureller Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und gibt konkrete methodische Umsetzungsvorschläge dazu, wie das Thema „Nachhaltigkeit“ in der kulturellen Bildungspraxis aufgegriffen werden kann.

Wie direkt oder indirekt soll Kulturelle Bildung politisch bilden? Mit dieser Frage setzt sich der Beitrag von *Dolores Smith* ebenso auseinander wie mit der Frage, ob der gesellschaftliche Wandel neue Aufgaben für die Kulturelle Bildung mit sich bringt und somit neue Fortbildungsformate erfordert. Auch widmet sie sich der Frage, ob die Tatsache, dass ein steigender Anteil der bundesrepublikanischen Bevölkerung keine sogenannten „Bildungsinländer“ sind, die Fokussierung auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen überholt erscheinen lässt.

Die Bedeutung des Spiels für eine erfolgreiche Werteentwicklung des Menschen zeigen *Gerhard Knecht* und *Marietheres Waschk* in ihrem Beitrag aus dem Bereich der Spielpädagogik auf. Anhand exemplarischer Spiele und Settings beschreiben sie die Notwendigkeit, Spiel als elementaren Bestandteil der menschlichen Entwicklung auch in institutionellem Rahmen konsequent zu ermöglichen und zu fördern. Spiel beschreiben sie als einen Rahmen, in dem Werte ausgehandelt, erprobt und reflektiert werden können.

# Wertewandel und Kulturelle Bildung

## Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0 in Zeiten gesellschaftlicher Transformation

---

SUSANNE KEUCHEL

Welchen Stellenwert nehmen Werte in unserer Gesellschaft ein? Können hier Veränderungen beobachtet werden? Und wenn ja, welchen Einfluss haben solche „Wertewandel“ auf die Pädagogik, und hier speziell auf die Kulturelle Bildung?

Nach einer ersten Eingrenzung des Begriffs *Wert* und Erkenntnissen zum Stand der Werteforschung wird in einer kurzen Betrachtung das Wechselspiel von *Zeitgeist*, *Werten* und *normativer Pädagogik* betrachtet. In einem zweiten Schritt werden speziell die Erkenntnisse der Werteforschung und die damit verbundene gesellschaftliche Transformation seit den 1970er Jahren in Beziehung gesetzt zu der Entstehungsgeschichte der Kulturellen Bildung und ihrer Weiterentwicklung bis heute. Damit wird die Frage verbunden: Muss sich Kulturelle Bildung heute aufgrund eines Wertewandels und der Veränderung der Gesellschaft neu positionieren und aufstellen? Oder kann Kulturelle Bildung, wie sie sich in den 1970er Jahren etabliert hat, in ihrer Kontinuität fortgeführt werden?

Im Zuge der medialen Veränderungen, insbesondere bezogen auf neue digitale Räume, wurde punktuell in den letzten Jahren von einer „Kulturellen Bildung 2.0“ (vgl. Zacharias 2011) gesprochen. Diese bezieht sich auf notwendige Veränderungen in der Kulturellen Bildung, die „expansive medial-digitale Durchdringung des Alltags und der informationellen Kommunikationen“ adäquat in der Vermittlung miteinzubeziehen (vgl. Schuster 2013), zum Beispiel die neue Rolle des „Prosuments“ in den Medien (Kilian/

Hass/Walsh 2008: 16). Die folgende Betrachtung setzt tiefer an und möchte einen Diskurs anregen, ob ein gesellschaftlicher Wertewandel immer auch die Notwendigkeit mit sich bringt, normative pädagogische Fragestellungen und Grundprinzipien kritisch zu reflektieren. Es geht letztlich darum, wie beim Web 3.0, „die Inhalte und ihre Bedeutung in Beziehung zueinander zu stellen“ (Goderbauer-Marchner/Büsching 2015: 12). Auch die begonnene Entwicklung zum Web 3.0 und der „grenzenlosen Freiheit im Internet“ wirft aktuell neue Wertefragen zu „Ethik und Moral“ (ebd.) auf. An dieser Stelle soll jedoch die umgekehrte Frage beleuchtet werden: Bringt eine Werteveränderung in der Gesellschaft die Notwendigkeit einer veränderten kulturellen Bildungspraxis 3.0 mit sich?

## **ZU DER DEFINITION DES BEGRIFFS *WERTE***

Der Begriff *Wert* wird „in allen Humanwissenschaften verwendet und uneinheitlich definiert“ (Klages 1989: 807). Nach einer sozialpsychologischen Definition kann der Begriff Wert auf drei Bedeutungsbereiche festgelegt werden: „Wert als Gut, Wert als Maßstab und Wert als Ziel“ (Waschulewski 2002: 9). Bei dem Bedeutungsbereich des Gutes wird der Wert „im Objekt selbst gesehen“ oder „unmittelbar an ihm haftend“ (Scholl-Schaaf 1975: 49). Damit wird der Wert zu einem Objekt. Beim Wert als Maßstab werden die Werte an das Subjekt geknüpft. Diese dienen als subjektiver Maßstab für Wertungen und werden damit zu Werthaltungen. Bei der Bedeutungskomponente des Ziels wird die Dimension der „Gerichtetheit des Subjekts auf ein materielles oder immaterielles Objekt“ (ebd.: 55) beschrieben. Damit werden Werte zu Handlungszielen. Kulturelle Werte sind demgemäß „in einer Gesellschaft dominante Präferenzmodelle“ (ebd.: 61). Dem gegenüber stehen können subkulturelle oder gegenkulturelle Werte einzelner Gruppen und Individuen.

Wie vorausgehend schon definiert, kann sich ein Wert auf ein materielles oder immaterielles Objekt beziehen. Die Philosophie, hier vor allem der Teilbereich Ethik, beschäftigt sich dementsprechend mit ideellen Werten und „kann [...] in einer ersten Ausprägung als Wissenschaft vom moralischen Handeln“ (Tokarski 2009: 47) definiert werden. Es geht also um die „Bewertung menschlicher Handlungen [...], bei der das ‚gute‘ Handeln bzw. das ‚Gute‘ des Lebens im Betrachtungsfokus liegt“ (ebd.). In der Wer-

tephilosophie bzw. Werteethik ergeben sich die Normen gesellschaftlichen Handelns durch Werte (Horster 2007: 202). Und auch hier haben die Wertvorstellungen der Gesellschaft einen wichtigen Einfluss.

Allgemein kann die Festlegung von Werten in den verschiedenen Disziplinen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft verortet werden. So definiert Clyde Kluckhohn 1951 den Begriff Wert als „eine Auffassung vom Wünschenswerten, die explizit oder implizit sowie für ein Individuum oder für eine Gruppe gekennzeichnet ist und welche die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel oder Ziele des Handelns beeinflusst“ (Kluckhohn zitiert in Klages 1989: 807). Die „Menge der Werte einer Person, einer Gruppe oder einer Gesellschaft, sofern die einzelnen Werte in einem strukturierten Zusammenhang stehen“ (Fuchs-Heinritz 2011: 861), wird in der Soziologie auch als *Wertesystem* bezeichnet. Heinz Abels (2009: 15) vertritt in diesem Sinne die Meinung, dass „man unter Werten die bewusste oder unbewusste Vorstellung der Mitglieder einer Gesellschaft verstehen (kann), was man erstreben und wie man handeln soll.“ Damit ist auch die Gemeinschaft bei der Konstitution von Werten von Bedeutung. So sind Werte auch Ausdruck der „Kultur [...] wie auch des durch kulturelle Sinn- und Bedeutungsgehalte mitbestimmen Sozialsystems“ (Klages 1989: 807). So wird in der Soziologie davon ausgegangen, dass sich „offene“ von „geschlossenen“ Gesellschaften im Wesentlichen durch einen ausgeprägten „Wert-Liberalismus“ (ebd.: 808) unterscheiden. Wird dabei eine Wertordnung einer Gesellschaft mit einem alleinigen Anspruch auf Wahrheit versehen, spricht man auch von einer *Ideologie*. Diese kann der „Durchsetzung von Machtinteressen in der Gesellschaft“ (Fuchs-Heinritz 2011: 328) dienen.

## ZUM STATUS QUO DER WERTEFORSCHUNG

Forschungen zu gesellschaftlichen Werten bzw. zum Wertewandel sind eng verknüpft mit der empirischen Forschung. Die empirische Werteforschung hat ihren Ursprung in den 1950er Jahren, basierend auf Theorieansätzen von Talcott Parsons, der mit empirischen Studien „Basic Values“ (Parsons/Shils 1951: 161) ermitteln wollte, unter der Annahme, dass Werte „stabile und wandlungsresistente oder allenfalls ganz langfristig veränderliche Be-

stimmungsgrößen sozialer Einstellungen, Erwartungen und Handlungsdispositionen“ (Klages 1989: 809) seien.

„Zu Beginn der 70er Jahre entfaltete sich [...] eine zweite Phase der empirischen Werteforschung, die von einem gänzlich anderen und eigentlich entgegengesetzten Paradigma beherrscht war und ist, von dem des Wert- oder Wertewandels.“ (Ebd.: 809) Dabei entwickelten sich unterschiedliche Theorien zur Ursache des Wertewandels.

Neuere Studien zur Werteforschung verabschieden sich vielfach von der eindimensionalen Veränderung einer Gesellschaft hin zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen mit „unabhängig voneinander variierenden Wertdimensionen“ (ebd.: 810). Eine Zukunftsaufgabe der Werteforschung ist dabei, beide Perspektiven – die „Erforschung individueller Wertorientierungen und [die] im Sozialsystem institutionalisierten Werte [...]“ (ebd.) – wieder stärker in den Blick zu nehmen.

Es gibt aber auch grundsätzliche Kritik an der Werteforschung. Diese bündelt sich vor allem in zwei Aspekten: zum einen in der Methodik (vgl. Graf/Priemel 2011: 486ff.) – hier vor allem in der Messung von Werten in weitgehend standardisierten Antwortvorgaben, die in der Art der Frageformulierung schon das Antwortverhalten beeinflussen können und dabei auch nur die Werte thematisieren, die der Forscher oder die Forscherin selbst für gesellschaftlich relevant hält und somit bereits eine Vorselektion stattfindet. Zum anderen finden sich in der Wissenschaft tendenziell auch Zweifel an dem Befund eines „Wertewandels“, da sich die Forschung zum Wertewandel auf eine sehr „zeitgebundene Deutung der Sozialwissenschaften aus den 1960er- und 1970er-Jahren“ (Heinemann 2012) bezieht. Entsprechend wird der Wunsch formuliert, das Phänomen Wertewandel auch stärker mit qualitativen Methoden und über einen längeren historischen Zeitraum zu untersuchen, um so „den Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Veränderungen und dem Wandel der rechtlichen Rahmenbedingungen menschlichen Zusammenlebens wie auch Mentalitäten neu bestimmen“ zu können, „– insbesondere vor dem Hintergrund von Modernisierungs-, Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen“ (ebd.).

## ZUM WECHSELSPIEL VON ZEITGEIST, WERTEN UND EINER NORMATIVEN PÄDAGOGIK

Welchen Einfluss haben der Zeitgeist, wandelnde Gesellschaftssysteme und die damit verbundenen Werte auf pädagogische Haltungen und Bildungssysteme?

### Zum Einfluss sozioökonomischer Faktoren

Sozioökonomische Veränderungen und Veränderungen rechtlicher Rahmenbedingungen haben innerhalb von Gesellschaftssystemen immer einen Einfluss auf das Bildungssystem einer Gesellschaft. So ist es beispielsweise ein elementarer Unterschied, ob eine Gesellschaft nur Privilegierten einen Zugang zur Bildung ermöglicht oder, im Sinne von Chancengleichheit, allen einen gleichberechtigten Zugang schaffen möchte. Solche Zielsetzungen sind immer eng mit Wertevorstellungen verknüpft. Dabei stellen sich natürlich in der Folge auch ökonomische Fragen des Machbaren, die auch innerhalb der Erziehungswissenschaft kritisch diskutiert werden. Auf das oft auch ambivalente Wechselverhältnis von Ökonomie und Bildung verweisen beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Martin Heinrich und die Bildungsökonomin Barbara Kohlstock (2016: 4) und sehen zugleich mit dem Menschenrecht auf Bildung, „das Interdependenzverhältnis von Ökonomie und Bildung systematisch als unlösbar aufeinander verwiesen“ an.

### Zum Einfluss kulturgeschichtlicher Phänomene

Es sind aber nicht nur die sozioökonomischen Faktoren innerhalb einer Gesellschaft, die Bildung beeinflussen. Innerhalb der Historischen Erziehungswissenschaft wird die Entwicklung des Bildungswesens, neben den ökonomischen auch unter politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen betrachtet:

„Pädagogisches Denken und Handeln sind [...] *kulturelle Phänomene und damit geschichtliche*. Die Probleme der Pädagogik, ihre Ziele und Methoden ändern sich im Verlaufe der Geschichte [...], das heißt präzise [...], dass Pädagogik als Praxis und als Theorie gebunden ist *an die realgeschichtliche Entwicklung*: an die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse, an die ökonomischen Bedingungen, an die herrschen-

den Ideologien, an die jeweilige soziale Schichtung usw. [...] Die pädagogischen Ideen entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, nicht aus sich selbst heraus, sondern sind in dem Sinne geschichtliche Ideen, da sie bewusst oder unbewusst Partei ergreifen innerhalb der politischen und sozialen Auseinandersetzungen ihrer Zeit.“ (Giesecke 2004: 39)

Auch der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1970: 30) betont, dass Erziehungsziele immer „Antworten bestimmter Menschen oder Menschengruppen auf bestimmte geschichtliche Situationen unter dem Gesichtspunkt seien, wie sich die nachwachsende Generation gegenwärtig oder zukünftig verhalten soll.“

Dieses wird in negativer Weise besonders deutlich bei totalitären Staaten mit herrschenden Ideologien, wie beispielsweise dem Nationalsozialismus, dessen Bildungswesen nach Peter Dudek ohne eine historische Bildungsforschung, die eine Analyse des damals bestehenden Gesellschaftssystems miteinbezieht, nicht nachvollziehbar sei:

„Erst mit dem Aufgreifen sozial- und strukturgeschichtlicher Ansätze in der Bildungsforschung und in Verbindung mit allgemeinen sozialgeschichtlichen Leitkonzepten (sozialer Wandel, Modernisierung) gelang die Verknüpfung von Bildung mit Gesellschaftsgeschichte und damit der Blick auf die strukturellen Funktionen von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus.“ (Dudek 1995: 20)

Dabei gilt es auch zu beachten, dass neben den realgeschichtlichen Bedingungen durchaus die Historie selbst ein Einflussfaktor im Sinne der Tradition ist, der Einfluss haben kann auf unterschiedliche Entwicklungen im Bildungswesen verschiedener Gesellschaften:

„Alle Gesellschaften schaffen sich ihr eigenes Bildungssystem, das (überwiegend) im Konsens der Gesellschaftsmitglieder eingerichtet und aufrechterhalten wird. Dabei gibt es gewisse Ähnlichkeiten, aber auch deutliche Unterschiede über verschiedene Gesellschaften hinweg. Meist haben die jeweiligen Bildungssysteme eine lange Tradition, die den Wertebestand dieser Gesellschaften mit aufgebaut haben und wiederum selbst darauf beruhen.“ (von Below 2002: 10)



## **Zur Kritik an eindimensionalen und dualistisch ausgerichteten historischen Bewertungen**

Die Abhängigkeit des pädagogischen Handelns vom Zeitgeist, den jeweiligen gesellschaftlichen Systemen, wird durchaus auch kontrovers diskutiert. Die Frage stellt sich zunächst nach der Ein- oder Mehrdimensionalität des pädagogischen Handelns innerhalb einer Zeit. So sieht Hermann Giesecke beispielsweise einen geschichtlichen Zusammenhang, lässt aber gemäß dem „bewussten oder unbewussten Parteiergreifen“ offen, in welche Richtungen das „Parteiergreifen“ geht (vgl. Giesecke 2004: 39). Einzelne Forscherinnen und Forscher sehen zudem Schlussfolgerungen der historischen Bildungsforschung grundsätzlich als bedenklich an, da Bewertungen der Historie immer aus der Perspektive des aktuell Bestehenden vorgenommen werden und die Historikerin oder der Historiker das „Heute“ als Ausgangspunkt nimmt, um Historisches in den Kontext zu setzen. Die Gefahr liegt hierbei in dem Versuch, das Heute logisch abzuleiten als veränderte Entwicklung der Vergangenheit und so unbewusst künstliche Differenzen in der Darstellung zu schaffen, wie dies Johannes Bellmann und Yvonne Ehrenspeck (2006: 255) kritisieren:

„Die gesamte Geschichte zerfällt dann in Vormoderne und Moderne. Das Ordnungsschema ist nicht das eines anhaltenden Paradigmenwechsels, also nicht ein im engeren Sinne ‚geschichtliches‘, sondern das eines paradigmatischen Paradigmenwechsels, der wie Kants Revolution der Denkungsart nur einmal stattfinden kann. Die sattelzeitlichen Differenzerfahrungen bekommen dadurch freilich den Charakter einer unüberholbaren Maßstäblichkeit. Die Vormoderne muss entsprechend zu einer einheitlichen Folie stilisiert werden, vor deren Hintergrund wir uns des Charakters unserer modernen Denk- und Wahrnehmungsmuster vergewissern können. Diese werden damit zwar aus einer historischen Differenzerfahrung zugänglich gemacht, selbst aber von einer über sie hinausführenden Historisierung ausgenommen.“

Dabei wird grundsätzlich kritisiert, ob der Ansatz, historische Entwicklungen in duale Ordnungsmuster zu setzen, insbesondere in heutigen Zeiten nicht längst überholt sei, „ob wir uns nicht in einer historisch neuen Konstellation befinden, der unter ‚globalisierten‘ Bedingungen das ‚ganz Andere‘ zunehmend abhandengekommen ist, was zur Folge hätte, dass dualisierende Kritikmuster möglicherweise zugunsten neuer Formen von Kritik

überwunden werden müssen“ (ebd.: 256). Damit soll der Ansatz einer historischen Bildungsforschung nicht grundsätzlich infrage gestellt werden. Bellmann und Ehrenspeck geben jedoch zu bedenken, dass es schon hilfreich wäre, diese Problematik konsequent in die eigenen historischen Betrachtungen einzubeziehen: „Was wäre aber so falsch daran zuzugeben, dass wir uns immer auch für eine bestimmte Geschichte der ‚historischen Fakten‘ und eine bestimmte Systematisierung ‚pädagogischer Prinzipien‘ entscheiden müssen?“ (Ebd.: 257)

### **Zur Rolle von wechselnden oder universalen Werten in der Pädagogik**

Unabhängig von der Einschätzung der Rolle des aktuellen Zeitgeschehens für die pädagogische Praxis wird ein Zusammenhang zwischen Werten und Bildung gesehen:

„Werte und ihre Vermittlung bilden den fundamentalen Auftrag von Bildung und Erziehung, ja Erziehung ist eigentlich identisch mit Werteerziehung. Dem Wandel der Werte, der eigentlich ein Wandel der Einstellung zu Werten und ihrer Bedeutung für die Menschen im Wandel der Zeiten ist, entspricht ein Wandel der Erziehungsziele und -stile, der Bildungsziele und Bildungsinhalte.“ (Bueb 2008: 49)

Durchaus gestritten wird jedoch, ob dem pädagogischen Handeln wechselnde Werte oder universale unterliegen: Dabei wird schon die Setzung von universalen Werten im Sinne pädagogischer Prozesse zu einem selbstständig handelnden Subjekt als schwierig erachtet. So fordert Michael Winkler beispielsweise die grundsätzliche Thematisierung von universalistisch begründeten Werten innerhalb der pädagogischen Arbeit:

„Das verlangt freilich auch, dass Werte, die prinzipiell als universalistisch begründet gelten, Thema und Gegenstand einer bewussten pädagogischen Arbeit werden. Sie verlieren ihren Grund in einer kollektiven Tradition, werden mithin auf eine schmerzhaft beliebige Weise beliebig, da sie kontingent und individualisiert erscheinen. Die Verfechter einer Werterziehung haben daher prinzipiell recht, wenn sie darauf insistieren, dass diese einer besonderen Aufmerksamkeit in pädagogischen Prozessen bedürfen.“ (Winkler 2006: 260)

In diesem Sinne warnt Winkler auch generell vor einer Universalisierung von Pädagogik:

„In dem Moment, in welchem Pädagogik universalisiert wird, wird sie als Ganze, werden wenigstens aber ihre Reflexionsformen delegitimiert. Sie werden gleichsam aus dem Bewusstsein genommen, weil Erziehung in einer technischen Form als Apparat der normalen Selbstbearbeitung des Menschen zur Anwendung kommt [...]“. (Ebd.: 247)

Dabei gibt es auch klare Positionen, die die Existenz von universalen Werten in der Pädagogik gänzlich leugnen, mit der Begründung eben eines kontinuierlichen Wertewandels und der Abhängigkeit der Werte von Zeitgeist und gesellschaftlichen Systemen:

„Die allgemein akzeptierten Werte werden im öffentlichen Diskurs ausgehandelt, dabei beeinflusst durch die soziale Praxis. Die wiederum durch das gültige Werte- und Normensystem bestimmt wird. So verschiebt sich auch in pluralistisch demokratischen Gesellschaften das als Normalität Akzeptierte, das normative Gefüge von falsch und richtig, oft unmerklich und zugleich kollektiv handlungsleitend, aber ohne Garantie für die Richtung. [...] Das heißt: Es gibt historisch-empirisch keine verlässlich vorgängigen, universellen, überzeitlich verbindlichen, unverrückbar gültigen Werte. Und dies wiederum führt zur dritten Schlussfolgerung: Die allgemein verbindlichen Werte müssen gesetzt werden – im Grunde eine postmodern-konstruktivistische Position [...]“. (Rödter 2008: 18)

Dabei kann immer wieder das Bemühen beobachtet werden, eine universale Aufgabenstellung für die Pädagogik losgelöst von konkreten Werten zu formulieren, wie beispielsweise bei Rudolf Lassahn (1974: 100), der die normative Aufgabe der Pädagogik in der Befähigung sieht, das eigene „Handeln und Beurteilen an freigewählte Grundsätze zu binden“ und „moralische Begründungen für sein Tun angeben [zu] können“. Heinz-Elmar Tenorth spricht sich tendenziell ebenfalls gegen eine Universalisierung von Werten aus, hebt aber beispielsweise als grundsätzlich notwendig hervor, die Wahrnehmungsfähigkeit der Differenz zu stärken:

„Der einzige Wert, den wir in der Erziehung universell setzen können und sollen, ist – nach aller historischen Erfahrung – nur der, den Sinn für Heterogenität und Diffe-

renz zu schärfen, eine Politik der Anerkennung angesichts einer Vielfalt der Werte und Kulturen zu pflegen.“ (Tenorth 2008: 62)

Der Definitionsversuch von Tenorth verdeutlicht zugleich den Einfluss des Zeitgeists in der Betrachtungsebene: Denn Differenzfähigkeit setzt ein pluralistisches Gesellschaftssystem voraus. Auch ist die grundsätzlich positive Konnotation von kultureller Differenz möglicherweise ebenfalls ein Zeitgeistphänomen, das aus heutiger Erfahrung und aus dem aktuellen Diskurs heraus durchaus differenzierter betrachtet werden kann, beispielsweise bezogen auf die aktuelle Suche nach einem neuen gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Versuche, einzelne universale Werte in der Pädagogik aufzuzeigen, können letztlich immer kritisch hinterfragt werden. Möglicherweise empfiehlt es sich hier, analog zur vorausgehenden Forderung in der historischen Bildungsforschung, keine eindimensionale Betrachtungsweise von Werten in einer Gesellschaft zu setzen, sondern eine ähnlich differenzierte mehrdimensionale Betrachtungsweise für die Pädagogik einzufordern, wie dies beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Bernhard Bueb (2008: 49) formuliert:

„Aus dem Wandel der Einstellung zu Werten resultiert eine Veränderung moralischer Auffassungen. Die Werte selbst wandeln sich nicht, sie werden auch nicht angezweifelt, es wandelt sich aber ihre Rangordnung und die Bedeutsamkeit einzelner Werte für das Handeln der Menschen.“

Diese komplexere Vorstellung, statt Wertewandel handele es sich um Werteverstärkungen in Abhängigkeit von Traditionen, Zeitgeist und unterschiedlichen Gewichtungen einzelner Bevölkerungsgruppen, könnte das vorausgehend dargestellte Unbehagen und die Kritik an dem eindimensionalen Bild des Wertewandels innerhalb der Werteforschung aufheben und in diesem Sinne als attraktives, alternatives Theoriemodell für weiterführende Betrachtungen herangezogen werden.

## **ZUR ENTWICKLUNG VON WERTEN SEIT DEN 1970ER JAHREN UND IHR EINFLUSS AUF GESELLSCHAFT UND KULTURELLE BILDUNG**

Im ersten Kapitel zur soziologischen Werteforschung wurden schon unterschiedliche Positionen hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklung von Werten deutlich. Wurde beispielsweise zu Beginn der Werteforschung in den 1950er Jahren eher von einer Stabilität der Werte in einer Gesellschaft ausgegangen, wird seit den 1970er Jahren eher die These eines Wertewandels vertreten.

Die Kulturelle Bildung hat sich als neues Handlungsfeld in den 1970er Jahren etabliert. Im Folgenden werden daher die Beziehungen untersucht zwischen der Entwicklung von Werten in der Gesellschaft, ihrer Transformation und der Entwicklung der Kulturellen Bildung seit den 1970er Jahren. Ziel ist es, der Frage nachgehen zu können: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Wertediskurs und pädagogischen Haltungen sowie Positionierungen in der Kulturellen Bildung, wie dies das vorausgehende Kapitel zum Einfluss von Werten und Zeitgeist auf allgemeine pädagogische Fragestellungen nahelegt?

### **Zur Entwicklung von Werten und der „Kulturellen Bildung“ in den 1970er Jahren**

Die Existenz eines Phänomens des gesellschaftlichen Wertewandels manifestiert sich, wie vorausgehend erwähnt, in den „Sozialwissenschaften in den 1960er- und 1970er-Jahren“ (Heinemann 2012). Einer der maßgeblichen Vertreter, der in den 1970er Jahren das Phänomen eines Wertewandels in der Gesellschaft diagnostizierte, ist Ronald Inglehart. Dieser führte den Wertewandel auf eine Mangelhypothese zurück: „Den größten subjektiven Wert misst man den Dingen zu, die relativ knapp sind.“ (Inglehart 1989: 92) Auch in der Kulturpädagogik wird mit der Etablierung der Kulturellen Bildung ein Wandel eingeläutet, weg von der „alten“ hin zu einer „neuen“ Kulturpädagogik (Zacharias 2001b: 20).

## **Zur Annahme einer materiellen und postmateriellen Phase**

Im Sinne der Mangelhypothese geht Inglehart von einer materiellen und einer postmateriellen Phase in der Gesellschaft aus. In seinen Thesen ordnet er diesen Wertewandel als ein generationsspezifisches Phänomen ein, da die Jugendphase nach Inglehart (1989: 92) besonders prägend sei für die grundsätzliche Werteorientierung eines Menschen. Bis zu den 1970er Jahren wirkten seiner Meinung nach die Bedingungen der Nachkriegszeit in der Gesellschaft nach. Der Mangel an Gütern führte bei der Nachkriegsgeneration zu einer materiellen Werteorientierung. Die Jugendgeneration in den 1970er hatte nach Inglehart dagegen erstmals keinen Mangel an Gütern oder beispielsweise Arbeitsplätzen wie die Nachkriegsgeneration. Daher entwickelte diese Generation eine postmaterielle Werteorientierung, indem sie sich bewusst von diesem materiellen Wertestreben löste und als Orientierung geistige und ästhetische Werte als oberstes Ziel setzte. Eine eindeutige Konkretisierung dieser „neuen Werte“ in den 1970er Jahren fehlt jedoch. So hebt der Zeithistoriker Konrad Hugo Jarausch (2007) hervor, dass „trotz intensiver Kommentierung [...] die soziologische Makroperspektive keine eindeutige Bezeichnung der siebziger Jahre hervorgebracht [hat], da ihr ein Fluchtpunkt fehlt, der eine klare Gewichtung erlauben würde.“

## **Postmaterialistisch als Abkehr von „Bürgerlichem“**

Der Wandel des „soziokulturellen Umbruchs“ in den 1960er und 1970er Jahren ist „von den unmittelbaren Zeitgenossen wie in der rückblickenden Reflexion oft in den Kategorien des ‚Bürgerlichen‘ perzipiert und bewertet worden – ob er nun als Befreiung von repressiver Bürgerlichkeit“ oder „als Verfall bürgerlicher Werte beklagt [...] wurde“ (Schäfer 2013: 122). Damit stellt sich die Frage nach einer Konkretisierung der bürgerlichen Werte. In einer Beschreibung der bürgerlichen Werte der Soziologin Elisabeth Noelle-Naumann werden unter anderem folgende Punkte hervorgehoben: „der hohe Wert von Arbeit und Leistung“, die „Überzeugung, dass sich Anstrengung lohnt“, die „Bejahung von Unterschieden und ihrer Lage“, „Sparsamkeit“, „Respekt vor Besitz“, „Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung“, „Anerkennung der geltenden Normen von Sitte und Anstand“ oder „Konservatismus, um das Erworbene zu behalten“ (Noelle-Naumann 1978: 15; Schäfer 2013: 122). Entsprechend könnten die neuen Werte der 1970er-

Jugendbewegung in Umkehr der bürgerlichen Werte von Noelle-Neumann wie folgt skizziert werden: Freizeit, Spontaneität, Auflösung von Statusunterschieden, Loslösung bestehender Normen, Relativierung von Besitzständen, Selbstverwirklichung und Liberalismus. Auch Jarausch beschreibt die „Aufbruchsstimmung“ in den 1970er Jahren in einer ähnlichen Richtung. So sei der Wunsch nach einer „Befreiung von traditionellen Normen und rechtlichen Beschränkungen“ ausschlaggebend: „Der generationelle Wertewandel, die neuen sozialen Bewegungen, die Ausbreitung von Medien und Popkultur führten im Westen zu einer Individualisierung der Lebensentwürfe.“ (Jarausch 2007)

Auch die Etablierung der Kulturellen Bildung, einer „neuen Kulturpädagogik“, in den 1970er Jahren kann in gewisser Weise als „Befreiung von repressiver Bürgerlichkeit“ (Schäfer 2013: 122) eingestuft werden. So betont der Kulturpädagoge Wolfgang Zacharias, dass „die ‚neue Kulturpädagogik‘ [...] in den 70er Jahren, weitgehend unabhängig vom Entwurf einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen ‚alten Kulturpädagogik‘ der 20er und 30er Jahre, experimentell sowie mit zeitkritischem Innovationsinteresse entstanden“ (Zacharias 2001b: 20) ist. Hier tauchen schon Wertebezeichnungen auf, wie sie als neue Wertorientierungen der 1970er Jahre herausgearbeitet wurden, wie experimentell, zeitkritisch oder innovativ.

In der Argumentation und Beschreibung der Kulturellen Bildung als „neue Kulturpädagogik“ wird vielfach auf den Gegensatz zur „alten Kulturpädagogik“ referiert, die Jörg Zirfas (2015: 21) auch als „geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik“ bezeichnet. Mit der Ausrichtung dieser Pädagogik als „historisch-systematische Kulturwissenschaft“ sieht Zirfas diese Pädagogik in „einem Verständnis von Kultur als Hochkultur verhaftet.“ Nach Eckart Liebau und Zirfas (2004: 579) erzieht die „alte Kulturpädagogik“ zur Kultur, im Unterschied zur „neuen Kulturpädagogik“ der 1970er Jahre, die sich als Bildung in Kultur vollziehe, abhängig von deren aktueller Ausprägung in ihrer ganzen Vielfalt. Kultur der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist nach Zirfas „allgemein-humane, durchaus historisch und national differenzierte, aber vor allem klassisch-idealistische Kultur. Damit folge sie nach Zirfas „einem bürgerlichen Verständnis von (Kultureller) Bildung, das den Idealen des Wahren, Guten und Schönen verpflichtet“ (Zirfas 2015: 24f.) sei.

Parallel zur Abkehr von bürgerlichen Werten in der Gesellschaft wird also auch die „neue Kulturpädagogik“ als Gegenbewegung – als Abkehr –

zur „neuen Kulturpädagogik“ – verstanden. Ein konservativer Ansatz in der Kulturvermittlung wird zugunsten eines liberalen verworfen. Statt einem klassisch-idealistischen Kulturverständnis wird die „Aktualität des Ästhetischen“ (Zacharias 1997: 12) hervorgehoben. Statt sich historisch zu orientieren, werden die aktuellen Jugendkulturen in den Mittelpunkt einer ästhetischen Betrachtung gerückt.

Die neue Fokussierung auf Jugendkulturen, -ästhetiken und jugendliche Lebenswelten, die zugleich einherging mit einer bewussten Ausrichtung auf außerschulische Handlungsfelder, führte zu einer engen Anbindung der Kulturellen Bildung an den Kinder- und Jugendhilfeplan als „integraler Bestandteil der Eigenständigen Jugendpolitik (EJP)“ (BKJ 2015). So bezeichnet Zacharias (2014: 116) die Jugendkulturen auch als „informelle Sozialisationsinstanz“ der organisierten Kulturpädagogik. Zugleich betont Dieter Baacke die Vorteile, die aus der Jugenddebatte durch eine enge Anbindung der Kulturellen Bildung an die Jugendarbeit entstehen können. Seiner Ansicht nach lassen sich durch „kulturbezogene Aspekte [...] in der Jugenddebatte [...] viele Entwicklungen beschreiben und verstehen, die auch gesamtgesellschaftlich wirksam sind“ (Baacke 1987: 6).

Es zeigt sich also in der Kulturellen Bildung eine deutliche Nähe zu den Modernisierungstendenzen der 1970er-Jugendbewegung. Im Vordergrund steht das Neue, Aktuelle und nicht das Traditionelle, das kulturelle Erbe und damit letztlich die Aufhebung „werthafter, objektiver Kulturgüter“ (Müller, H.-R. 2012: 259). Dabei sieht Gerd Selle (2004: 13) beispielsweise nicht nur eine Nähe, sondern explizit „Ästhetische Erziehungs- und Bildungslehren“ als „Produkte der Modernisierungsgeschichte der Industriekultur, auch dort, wo sie gegen diese Kultur gerichtet erscheinen.“ Seiner Meinung nach gibt es „kein neutrales Interesse an ästhetischer Erziehung und Bildung an sich, es wäre denn eine Illusion des professionellen Bewusstseins“ (ebd.).

### **Widersprüchliche Tendenzen: Individualismus zwischen Idealismus und Hedonismus**

Jarusch sieht bei dem Wandel zu „Werten individueller Selbstverwirklichung“ unterschiedliche Entwicklungen und Konsequenzen, so „post-materiellen Altruismus“, „neue soziale Bewegungen“, aber auch „disziplinlose Beliebigkeit“ und „hedonistische Selbstbefriedigung“. Nach Jarusch



(2007) ist daher, wie vorausgehend schon angedeutet, die „allgemeine Gestalt der siebziger Jahre [...] durch die Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Tendenzen bestimmt, die sich wegen ihrer gegenläufigen Implikationen einer eindeutigen Charakterisierung entziehen.“

Hedonistische Ansätze finden sich in der Kulturellen Bildung im Sinne der Selbsterfahrung: So wird in der „neuen Kulturpädagogik“ die sinnliche Erfahrung des Selbstgestaltens in den Vordergrund gestellt und nicht ein analytisch-reflexives Verständnis, das mit wenigen Ausnahmen, wie der Randerscheinung der Kunsterziehungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Academic o.J.), im Vermittlungsfokus der „alten Kulturpädagogik“ stand.

Hedonistische und zugleich idealistische Ansätze finden sich auch in der Infragestellung von Schule als Vermittlungsfeld der Kulturpädagogik. Stattdessen werden Lebensweltorientierung und außerschulische Handlungsstrukturen eingefordert. Statt fachspezifischer Vermittlung durch Musik- und Kunstunterricht in der Schule wird ein ganzheitlicher künstlerischer Vermittlungsansatz gefordert, der sich [...] „in einer kunstspartenspezifischen Segmentierung [...] und einer einzelnen zugerichteten Methodik (Schulunterricht)“ nicht „ernsthaft entfalten“ (Zacharias 1997: 12) könne. Entsprechend wurde der Begriff *Kulturelle Bildung* etabliert, als neuer „[...] Gegenstand der kulturpädagogischen Vermittlung“, der „die ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung in den Blick nimmt“ (Müller-Rolli 1988: 21) und „kulturelle Teilhabe“ der oder des Einzelnen fördert. Entsprechend nannte sich beispielsweise 1968 die „Bundesvereinigung Musikische Bildung“ in „Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung“ (BKJ) um. Im Sinne eines breiten lebensweltorientierten Erfahrungsspektrums wurden neue Handlungsfelder etabliert, wie „Jugendkunstschulen, Theater- und Museumspädagogik, Spielräume, Medienwerkstätten, Kindermuseen, Zirkuskünste und vieles mehr“ (Zacharias 2014: 116).

Allgemein gilt für die Kulturelle Bildung in ihrer Entstehungszeit wie für die Werteanalyse der 1970er-Jugendbewegung, dass hier vielfältige Anknüpfungspunkte und Perspektiven einfließen. Dies ist möglicherweise auch ein Grund, warum es schwierig ist, eine verbindliche Definition von Kultureller Bildung festzulegen. Es waren laut Zacharias vor allem verschiedene

„gesellschaftskritische Impulse dessen, was man mit ‚68er‘ etikettiert, mit der positiven Hinwendung zur Moderne, zum Ästhetischen und zum Sozialen, Politischen, die zu Paten für eine neue ‚Kulturpädagogik‘ wurden. Von der Ablehnung kommerzieller kulturindustrieller Kulturprodukte (Adorno) als kulturkritisches Diktum über die ‚Wiedergewinnung des Ästhetischen‘ (Glaser, Kerbs) als kulturpolitische Programmatik zum rational-didaktischen schulischen Kunstunterricht (Otto) und der ‚visuellen Kommunikation‘ als Vermittlungsgegenstand (Ehmer, Hartwig) bis zur positiven Akzeptanz von Kinderkulturen und Jugendästhetiken (Baacke, Ziehe, Hengst) reichte die Diskurspalette der 70er.“ (Ebd. 2001a: 57)

Hervorzuheben ist in diesem Kontext auch die „Programmatik ‚Kultur für alle und Kultur von allen‘“ (ebd.). Entsprechend wurden im Sinne eines eigenen pädagogischen Wertekanons der Kulturellen Bildung auch politische Werte und Ziele formuliert wie die „demokratische Kulturarbeit“ (vgl. Fuchs 1990: 18) oder das Prinzip der Selbstbildung (vgl. Zacharias 2001b: 21). Brigitte Schorn (2009: 70) fasst die Grundprinzipien der Kulturellen Bildung aus heutiger Sicht wie folgt zusammen:

„Ganzheitlichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit professionellen Künstler/innen und die Herstellung von Öffentlichkeit.“

Die Vielfältigkeit der Ansätze, teils auch widersprüchliche Tendenzen in den inhaltlichen Ausrichtungen der Gesellschaft in den 1970er Jahren, spiegelt sich also in der Entstehungsphase der Kulturellen Bildung wider. Entsprechend verweist Zirfas darauf, dass die „neue Kulturpädagogik“ der 1970er, die er auch als „emanzipatorische Kulturpädagogik“ bezeichnet, sich „bis heute noch nicht systematisch konsolidiert“ hat. Das praktische Feld weise hier beispielsweise auch „eine Fülle von Überschneidungen mit anderen pädagogischen Teilbereichen, etwa der Kinder- und Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung, der Kunstpädagogik, der Freizeit- und Erlebnispädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Sozialarbeit, der Gesundheitspädagogik etc. auf“ (Zirfas 2015: 31).