

Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage

von **Max Fuchs**

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

Konjunktur Kultureller Bildung | Kreativität | Neoliberale Bildungspolitik | Neoliberalismus

Kulturelle Bildung hat Konjunktur, aber um welchen Preis: als „neoliberale Formung des Subjekts?“ und mit Wirkungserwartungen, die die kulturelle Bildungsarbeit entweder überfordern oder in Kollision geraten zu bisherigen, eher humanistisch konnotierten Zielen? Max Fuchs hinterfragt gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und die Motivation der „neuen Freunde“, die die Kulturelle Bildung in den letzten Jahren gewonnen hat. *„Diese Entwicklungen bedeuten nicht, dass man nunmehr kulturelle und ästhetische Bildung als trojanisches Pferd neoliberaler Vereinnahmungstendenzen zu verstehen hat. Sie stellen allerdings meines Erachtens eine Herausforderung für erneute Denkanstrengungen dar, bei denen dekonstruktivistische und poststrukturalistische Warnsignale ernst genommen werden sollten.“*

1. Vorbemerkung

Kulturelle Bildung hat Konjunktur. Alle diejenigen, die sich seit Jahren dafür verantwortlich fühlen, dass sich die Möglichkeiten zum Erwerb kultureller Bildung verbessern, kann dies nur freuen. Was soll daher an dieser Stelle eine kritische Nachfrage nach der Motivation der „neuen Freunde“, die offensichtlich kulturelle Bildung in den letzten Jahren gewonnen hat? Und wieso verwendet die Überschrift eine Formulierung wie „Formung des Subjekts“, die man geradezu als Widerspruch zu einem Verständnis von Bildung verstehen kann, das diese als Selbstbildung in einem Prozess einer ständigen Verbesserung der Welt- und Selbstverhältnisse begreift? (Brüggen/Benner 2010) Und dass eine solche abzulehnende Formung dann auch noch das Attribut „neoliberal“ erhält, steht geradezu in Widerspruch zu allen gängigen Wirkungsbehauptungen, die man im Kontext kultureller Bildungsarbeit verwendet. (Fuchs 2008)

Nun hat die Verwendung der Formulierung „neue Freunde“ durchaus einen bestimmten historischen Bezug: In den späten achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat man nämlich mit Erstaunen festgestellt, dass plötzlich gesellschaftliche Bereiche, die das bislang nicht getan haben, anfangen, sich für Kulturpolitik zu interessieren. Es ging um Betriebe, um Verbände aus der Wirtschaft, es ging um

wirtschaftswissenschaftliche Forschungsinstitute, es ging um Unternehmensberatungsbüros, die alle plötzlich ihre Liebe zur Kultur entdeckten. Vorangegangen war eine Debatte über die „volkswirtschaftliche Bedeutung von Kultur“, über die große Bedeutung von Kultur als Arbeitsmarkt und über die beachtliche Rolle, die die Kulturwirtschaft und ihre Umsätze im Bruttosozialprodukt spielen. Es waren Argumente und Denkweisen, die man im Kulturbereich durchaus mit Begeisterung aufgenommen hat, weil man sich dadurch eine neue Akzeptanz und Legitimation versprochen hat. Vor diesem Hintergrund kam die skeptische Rede von „neuen Freunden der Kultur“ auf und man fragte danach, ob wirklich diese neuen Interessenten ausschließlich die humanistischen Ziele vertreten wollten, die man zur Legitimation von Kulturausgaben bislang verwendete und die der Grundüberzeugung der meisten Kulturakteure entsprachen. Man musste dann feststellen, dass bestimmte Argumentationen zugunsten der Kultur andere Aspekte ins Spiel brachten, als diejenigen, die man bislang gewöhnt war. Man sprach nunmehr von Kultur als Standortfaktor, von Kultur als Arbeitsmarkt, von Kultur als einer Möglichkeit, den Strukturwandel von einer Industrie- in eine Dienstleistungsgesellschaft zu bewältigen. Man sah Kultur in ihrer Rolle als Möglichkeit der Stadtentwicklung, wobei insbesondere das Argument eine Rolle spielte, dass gute kulturelle Angebote in der Stadt wichtig für eine hochqualifizierte Belegschaft von Betrieben wären. Flankiert wurde das Ganze durch die Einführung einer betriebswirtschaftlichen Sprache und Denkweise, die die meisten Kulturakteure sich dann mit einem gewissen Widerwillen aneigneten. Man sprach von Evaluation, von Produktbeschreibungen, von Zielvereinbarungen. Das Ganze war dabei eingebettet in ein neues Verständnis der Stadt und des Staates, die man nunmehr gerne als Unternehmen und Dienstleister in einem ökonomischen Sinne verstehen wollte, weswegen man auch betriebswirtschaftliche Kriterien von Wirtschaftlichkeit anlegen konnte. (Cornel/Knigge 1990)

Nach einer ersten Euphorie über die Anerkennung des eigenen Arbeitsfeldes legte sich bei vielen die Begeisterung, da man sich daran erinnerte, dass eine Stadt eben kein Unternehmen, sondern ein Lebensraum von Menschen ist, sie eben daher auch eine politische Einheit darstellt, an deren Gestaltung sich die Menschen beteiligen sollen. Im Hinblick auf die neuen Freunde der Kultur war seinerzeit festzustellen, dass diese durchaus andere Zielstellungen als genuin kulturpolitische Ziele verfolgten. Auch die Hoffnung, dass diese neuen Freunde auch neue Gelder in die Kulturförderung einbrächten, zerschlug sich relativ schnell. Man musste nämlich feststellen, dass der Anteil der privaten Kulturförderung an der gesamten Kulturförderung sich kaum erhöhte (er befand sich immer schon im niedrigen einstelligen Prozentbereich, was bis heute gilt), dass aber der Preis der neuen, kulturfernen Denkweise hoch war.

Was hat dies mit der heutigen Konjunktur kultureller Bildung zu tun? Es ist festzustellen, dass es vor allen Dingen im Hinblick auf die Schule neue Freunde gibt. Diese wollen die Schule mit Hilfe von Kunst und Kultur verändern. Es gibt neue Freunde in dem durchaus verwandten Feld der Kulturpolitik. Hier gibt es das Interesse, ein neues Publikum zu gewinnen. Es zeigen Stiftungen, die mit privaten Geldern arbeiten, größtes Interesse an Fragen der kulturellen Bildung. Auch die Wissenschaft und die Hochschulen zeigen nach Jahren und Jahrzehnten einer Zurückhaltung ein verstärktes Interesse an diesem Arbeitsfeld. Es lohnt sich also daher, ein wenig genauer danach zu fragen, worin die – sicherlich sehr unterschiedlichen – Motivationen der neuen Akteure im Feld der kulturellen Bildung bestehen, welche Ziele formuliert werden (und welche Ziele es vielleicht gibt, die allerdings nicht öffentlich formuliert werden). Man kann fragen, ob bestimmte Formen kultureller Bildung in besonderer Weise gefördert werden, wohingegen andere Felder weniger attraktiv sind – und warum dies so ist. Man kann danach fragen, ob sich die Sprache ändert, in der nunmehr über kulturelle Bildung verhandelt wird.

Man wird sicherlich noch weitere solcher Fragestellungen finden, die man aus einer wissenschaftlichen Perspektive als Herausforderung für entsprechende Forschungsvorhaben betrachten kann. Dabei könnte ein Ergebnis sein, dass durchaus neue Facetten kultureller Bildung entdeckt werden, die man bisher vernachlässigt hat. Es ist auch nicht sofort im Rahmen einer Verschwörungstheorie daran zu denken, dass nunmehr ein etabliertes Feld für fachfremde Zwecke instrumentalisiert werden sollen. Allerdings könnte es auch sein, dass sich neue Wirkungserwartungen ergeben, mit denen die kulturelle Bildungsarbeit entweder überfordert wird oder die in Kollision geraten zu bisherigen, eher humanistisch konnotierten Zielen.

Im Folgenden kann es nicht darum gehen, ein vollständiges Tableau solcher Fragen zu entwickeln; schon gar nicht wird es möglich sein, akzeptable Antworten auf solche Fragen zu geben. Das Ziel besteht vielmehr darin, einige wenige Fragestellungen zu konkretisieren und einen möglichen Antworthorizont zu beschreiben, um auszutesten, ob diese Fragerichtung von den Akteuren in diesem Feld - alten und neuen - überhaupt als relevant angesehen wird

2. Die Formung des Subjekts

Zu dem Kern eines Denkens in Kategorien der Moderne gehört die Vorstellung eines autonomen Subjekts. Mit einem Subjekt ist dabei der einzelne Mensch gemeint, der die Gestaltung seines Lebens kompetent und souverän in die eigenen Hände nimmt. Rahmenbedingung eines solchen Subjektverständnisses ist ein Leben in Freiheit, weshalb man über Subjektivität nicht reden kann, ohne zugleich Gesellschaft und Politik zu thematisieren. Diese Vorstellung einer geradezu grenzenlosen Gestaltungsmacht des Einzelnen, der man zu Beginn der Neuzeit durchaus anhing, wurde allerdings im weiteren Verlauf der Moderne zunehmend obsolet. Der Zweifel an einer solchen gelebten Autonomie wurde so groß, dass man sogar Abschied von der Idee eines handlungsmächtigen Subjektes nehmen wollte. Diese Debatte hält bis heute an und muss natürlich insbesondere die Pädagogik interessieren, da der Gedanke einer subjektiven Handlungsfähigkeit eine sehr große Verwandtschaft mit einem Konzept von Bildung hat, so wie es im Rahmen des Neuhumanismus rund um die Jahrhundertwende 1800 entwickelt worden ist. (Meyer-Drawe 1990)

Auch wenn heute kaum noch jemand die Vorstellung eines heroischen Subjektes aus der Frühzeit der Moderne vertritt, so wollen doch die wenigsten auf die Vorstellung eines (in Grenzen) handlungsfähigen Individuums verzichten. Allerdings muss man sehen, dass sich diese Vorstellung nicht vereinbaren lässt mit dem Gedanken einer „Formung“. Doch zeigt die Geschichte der Pädagogik, wobei hier nicht nur die Ideengeschichte, sondern auch die Realgeschichte des Bildungswesens gemeint ist, dass es kein Staat dem Zufall überlässt, wie seine Bürger beschaffen sind. (Berg 1987) Vielmehr hat sich im Zuge der Moderne ein immer weiter ausgebautes Bildungssystem ergeben, das bei aller Rhetorik, es ginge nur um die Entwicklung der Persönlichkeit, auch dafür Sorge zu tragen hat, dass bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllt werden (Allokation/Selektion, Qualifikation, Legitimation, Enkulturation).

Ein weiteres ist festzustellen: In jeder Gesellschaft sind Formen von Macht und Gewalt zu erleben. Allerdings ändern sich die Formen der Ausübung von Macht und Herrschaft. Spätestens seit den Studien zur Entwicklung der Zivilisation von Norbert Elias (1982) weiß man, wie sich im Laufe der Geschichte Formen äußerer Gewaltanwendung zur Erzwingung erwünschter Verhaltensweisen verwandelt haben in einen inneren Zwang. Hierbei spielt das Bildungs- und Erziehungswesen eine entscheidende Rolle. Die Verfahrensweisen einer Formung der Subjekte wurden zunehmend subtiler, wie es nach Norbert Elias

insbesondere Michel Foucault (2006) in seinen Studien gezeigt hat. Die Frage stellt sich nunmehr, welche Rolle kulturelle Bildungsarbeit im Rahmen einer heute stattfindenden Formung des Subjektes spielen kann. Bevor dieser Gedanke weiterverfolgt wird, ist allerdings zu klären, was mit dem in der Überschrift verwendeten Attribut „neoliberal“ gemeint ist.

3. Was heißt Neoliberalismus?

Der Liberalismus ist aufs engste mit der Entwicklung der Moderne verbunden, er ist geradezu die erste Theorie der Moderne (Hobbes, Locke). Er hatte stets zwei Dimensionen, nämlich eine politische und eine ökonomische. In politischer Hinsicht ging es darum, dass sich eine bürgerliche Gesellschaft konstituiert, bei der die Bürgerinnen und Bürger selber die Entscheidungsgewalt über die politische Gestaltung ihres Gemeinwesens in der Hand haben. Thomas Hobbes und später John Locke legten die philosophischen Grundlagen. Hierbei spielte insbesondere der individuelle Besitz eine entscheidende Rolle, weil er die Basis dafür zu bieten schien, dass der Einzelne unabhängig von anderen agieren kann. Daraus erklärt sich auch die besondere Rolle des Ökonomischen, wobei der politische Liberalismus im Wesentlichen die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen hat, dass sich das Ökonomische frei entfalten kann. Es geht hierbei gerade nicht um die aktuelle Kultivierung von Gier, sondern darum, dass ein gesundes Eigeninteresse, das das Eigeninteresse anderer akzeptiert, in sozialverträglicher Weise der Schaffung eines Gemeinwesens dienen soll. Das Grundanliegen des Liberalismus war daher eine politische Gestaltung der Gesellschaft in Freiheit, die für eine optimale Entfaltung ökonomischer Interessen geeignet war. Der Staat im Liberalismus hält sich weitgehend mit Einmischungen zurück. Er ist wesentlich ein Staat, der Sicherheit garantiert. Die anthropologische Basis, so wie sie MacPherson (1973) in seiner einflussreichen Studie analysiert hat, ist der so genannte Besitzindividualismus.

Interessanterweise ergab sich eine erste Schule von „Neoliberalen“ im Anschluss an die Weltwirtschaftskrise in den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts. Diese Ökonomen sprachen offen von einem Versagen einer reinen Marktwirtschaft und forderten einen starken Staat, der ordnend in das Wirtschaftsleben eingreift. Aus diesem Kreis der Neoliberalen entstand dann das ökonomische Modell der späteren Bundesrepublik Deutschland, nämlich die Soziale Marktwirtschaft (Fuchs 2011, Kap.5: Kapitalismus als Kultur).

Spricht man heute jedoch von Neoliberalismus, so ist gerade dies nicht gemeint. Es geht vielmehr darum, die Staatsaufgaben sehr stark einzuschränken und in möglichst vielen gesellschaftlichen Bereichen ein reines Marktdenken durchzusetzen. Dies bedeutet insbesondere, dass der Sozialstaat mit seinen Leistungen und der dafür vorzunehmenden Umverteilung zurückgedrängt werden muss: „Neoliberalismus bezeichnet einen umfassenden, von ökonomischer Selbstregulierung durch den Staat ausgehenden Ordnungs- und Entwicklungsentwurf, er basiert auf der Unterordnung weiterer gesellschaftlicher Bereiche unter die Dominanz des Marktes und die enge Begrenzung staatlicher Aufgaben. Der Staat hat sich den Marktkräften zu unterwerfen und lediglich deren Rahmenbedingungen zu sichern. Vor allem der Schutz des Privateigentums und vertraglicher Rechte stehen hierbei im Vordergrund.“ (Michalitsch 2006, 49; vgl. auch Butterwegge 2008).

Diese Sichtweise von Politik und Wirtschaft ist seit etwa 20 Jahren die dominante Auffassung quer durch (fast) alle Parteien national und international. Selbst klassische Wohlfahrtsstaaten wie die skandinavischen

Staaten oder die Niederlande haben inzwischen einen neoliberalen Kurs eingeschlagen und ihre staatlichen Ausgaben für öffentliche Einrichtungen oder Unterstützungsmassnahmen erheblich eingeschränkt. Es geht zudem um eine Privatisierung ehemals öffentlicher Leistungen im Bereich der Gesundheit, der Kultur und auch in der Bildung. Es geht darum, die oben bereits angesprochene Denkweise aus der Betriebswirtschaftslehre in weiteren Gesellschaftsfeldern zur Anwendung zu bringen. Damit ist verbunden eine möglichst umfassende quantitative Erfassung aller Lebensäußerungen zu dem Zweck der Überprüfung, ob verabredete Ziele durch entsprechende Maßnahmen auch erreicht worden sind (Evaluation).

4. Neoliberale Bildungspolitik

Bildung und Kultur sind von dieser Denkweise nicht ausgenommen. Es ist vielmehr so, dass national, auf europäischer Ebene und im internationalen Bereich diese Denkweise nicht nur dominant ist, sondern sogar durch entsprechende Verträge und Konventionen verbindlich vorgeschrieben wird. So findet sich diese Denkweise in dem Vorgehen der Europäischen Union, in der inzwischen bis zu 80 % der für die Mitgliedstaaten verbindlichen Regelungen verabredet werden, nationale Parlamente also entmachtet werden. Es gilt für internationale Handelsabkommen wie etwa das Gats-Abkommen der Welthandelsorganisation WTO, ein Freihandelsabkommen für Dienstleistungen, dessen Dienstleistungsbegriffs Bildung, Kultur, Gesundheit und Medien einschließt. In der Logik dieser Regelsysteme gelten staatliche Unterstützungen in den genannten Feldern als eigentlich nicht zulässige Subventionen, weil sie das reine Marktgeschehen verfälschen. Daher gibt es seit Jahren einen politischen Kampf gegen die Einbeziehung dieser Felder in die neoliberale Logik dieser Verträge.

Im Bereich der Bildungspolitik gibt es dabei sogar Bemühungen, das ehemals öffentlich getragene Bildungssystem zu privatisieren. Einige Länder sind mit einem katastrophalen Ergebnis diesen Weg gegangen (zum Beispiel die USA). Aber auch die zahlenmäßige Erfassung von Bildungsprozessen mit dem Ziel der Erstellung von Rankings zur Steigerung des Wettbewerbs der beteiligten Länder untereinander gehören zu dieser Denkweise. Man muss sich nur daran erinnern, dass PISA von der Wirtschaftsorganisation OECD organisiert wird. Hervorzuheben ist zudem der Bologna Prozess als einer unmittelbaren Folge dieser Politik. Wenn heute von einer „evidenzbasierten Politik“ gesprochen wird, so ist damit genau dieser Versuch einer totalen Quantifizierung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einer Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft gemeint. Denn auch auf die Festlegung der Aufgaben des Bildungssystems hat diese Denkweise einen Einfluss. Wenn nämlich in der Bildungspolitik überhaupt noch von Persönlichkeitsentwicklung die Rede ist, dann geht es um solche Persönlichkeiten, die in einer neoliberal organisierten Wirtschaft möglichst gut zurechtkommen. Neue Bildungsziele sind daher Flexibilität, Kreativität oder employability. Erreicht werden soll die Bereitschaft zur Aneignung solcher Ziele durch einen "aktivierenden Staat" unter dem Motto "Fördern und Fordern".(Bröckling 2007)

Es geht um die Produktion einer neoliberalen Arbeitskraft, so dass es nötig ist, sich den dazugehörigen Arbeitsmarkt einmal anzuschauen. Das „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling u.a. 2004) nennt die dazu passenden Stichworte, einige Beispiele: Aktivierung, Empowerment, Flexibilität, Kontrakt, Monitoring, Projekt, Selbstverantwortung, Wissensmanagement. Es geht letztlich um ein Menschenbild, das den Einzelnen ohne soziale Bindungen und weitgehend ohne soziale Absicherung selbstverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Lebens sieht. Es geht um eine „neoliberale Domestizierung des Subjekts“ (Michalitsch 2006).

Überraschend ist nun, dass sich in diesem neoliberalen Sprachspiel durchaus Begrifflichkeiten finden, die auch in der Pädagogik verwendet werden. So finden sich in dem oben zitierten Glossar Begriffe wie Partizipation, Kreativität, Intelligenz, lebenslanges Lernen, Erlebnis oder Beratung. Eine mögliche Irritation darüber wird noch verstärkt, wenn man sich das parallel zu diesem Glossar erschienene „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ mit dem Untertitel "Von Autonomie bis Wissensmanagement" (Dzierzbicka/Schirlbauer 2006) anschaut. Hier finden sich neben den genannten Begriffen auch Begriffe wie Bildungsforschung, Bildungsstandards, Chancengleichheit, Plausibilität, Exzellenz, Humankapital, Integration, Netzwerk, Reform, Softskills oder Vereinbarungskultur.

Eine Irritation ergibt sich vermutlich deshalb, weil man in beiden Glossaren, die offensichtlich eine kritische Haltung gegenüber dem Neoliberalismus einnehmen, Begriffe wiederfindet, die man auch in der alltäglichen praktischen Kulturpädagogik und/oder ihrer theoretischen Begründung verwendet. Es könnte also sein, dass ein Enteignungsprozess derart stattgefunden hat, dass man eingeführte Begrifflichkeiten einfach umgedeutet hat. Dies wäre keine neue Strategie. Denn das Besetzen von Begriffen gehört seit Jahren zur bewährten Strategie in Politik und Werbung. Es könnte allerdings auch sein, dass man ohne Umdeutung der Begriffe diese gegen ihre ursprüngliche Intention liest und dabei herausfindet, dass ihr Anliegen durchaus passfähig zu einer neoliberalen Sichtweise ist. Dann verweist dies auf eine zu große Naivität derer, die diese Begriffe verwenden, oder auf eine gewisse Schludrigkeit in der Definitionsarbeit. Die Möglichkeit einer Einvernahme ursprünglich kritisch gemeinter Konzepte in den jeweils vorhandene Kapitalismus wäre nicht verwunderlich, da eine viel diskutierte Studie über den „Neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2006) zu dem Ergebnis kommt, dass es dem Kapitalismus in seiner Geschichte immer wieder gelungen ist, ursprüngliche Kritiken an seinen Auswirkungen in einer aktualisierten Variante zu integrieren.

Genau dies ist der Tenor zahlreicher Arbeiten sowohl aus der Pädagogik als auch aus der Arbeitssoziologie: Was ursprünglich zur Vision eines autonomen Subjekts gehört hat, nämlich die Selbstgestaltung des eigenen Lebens, wird im Rahmen der neoliberalen Denkweise zur vollständigen Überantwortung der Lebensrisiken auf den Einzelnen. In dieser Denkweise wird aus dem autonomen Subjekt eine Ich-AG, ein Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Eine partizipative Einbindung von Lernenden, etwa realisiert durch einen Lernverträge zwischen Lehrenden, Lernenden und den Eltern, wird so zu einem Geschäft, bei dem die Risiken einseitig verteilt sind.

5. Das Mantra des Neoliberalismus: Kreativität

„Kreativität“ hat als Leitbegriff sowohl in der Pädagogik als auch in der Wirtschaft in den letzten Jahren eine enorme Konjunktur erlebt. Dies sollte Einiges an Verwunderung auslösen. Wieso dies? Von seiner Ursprungsbedeutung gehört Kreativität in einen religiösen Kontext. Denn man hat es hierbei mit dem Akt der Schöpfung zu tun, wobei es Gott vorbehalten war, eine „creatio ex nihilo“ vorzunehmen. In der Renaissance hat dann der Mensch für sich beansprucht, in dieser Weise kreativ zu sein. Dies war Teil des oben angesprochenen Menschenbildes eines heroischen Subjekts. Insbesondere waren es die Künstler, die auf diese Weise gottgleich sein wollten.

Auch der Kreativitätsbegriff hat allerdings eine Geschichte. Wie vieles andere ist diese mit dem Militär verbunden. So war es das amerikanische Militär, in dessen Kontext die gegenwärtige Kreativitätsforschung neu begründet wurde. Relativ rasch wurde Kreativität dann zu einem Kernbegriff der Werbewirtschaft. Auch

aus diesem Grunde entwickelte sich ein durchaus kritischer pädagogischer Diskurs über die Relevanz des Kreativitätsbegriffs in Bildungsprozessen (Hentig 1998). Insbesondere wurde kritisch gefragt, welche Form von Kreativität überhaupt wünschenswert war und gefördert wurde: Ging es bloß um immer neue und schickere Oberflächengestaltungen oder ging es auch um eine soziale und politische Kreativität, bei der Alternativen zu dem bestehenden politischen und ökonomischen System entwickelt werden durften?

Eine neue Etappe in der Entwicklungsgeschichte dieses Begriffs ergab sich im englischsprachigen Raum und insbesondere in Großbritannien, als man vor dem Problem stand, eine vom Abstieg bedrohte Industriegesellschaft in eine moderne Dienstleistungsgesellschaft zu verwandeln. Dies war das erklärte Ziel der Labour-Regierung unter Tony Blair am Ende des letzten Jahrtausends. Hoffnungsträger einer positiven gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung waren dabei die creative industries.

Eine Kommission unter Leitung des renommierten Pädagogen Ken Robinson entwickelte das entscheidende Grunddokument: All Our Futures. Kreativität ist der Schlüsselbegriff dieses Papiers, der aufgrund seiner unterstellten ökonomischen Bedeutsamkeit zum Leitbegriff des Bildungssystems erklärt wurde. Insbesondere war es das Flaggschiffprogramm des Arts Council England (ACE), nämlich das Programm Creative Partnerships, das in dieser Weise Kreativität zu seinem Leitziel gewählt hat: Es ging um Schulentwicklung, wobei „creative agents“ mithilfe von "creative practitioners" Schulen zu "schools of creativity" entwickeln sollten. Entsprechend nannte man das deutsche Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Immerhin muss man dem englischen Programm eine durchaus kritische Haltung gegenüber ihrem zentralen Begriff zugestehen. Denn im Rahmen dieses Programmes hat man sich auch mit den "rhetorics of creativity" auseinandergesetzt und die Ambivalenzen dieser Begrifflichkeit, ihrer Geschichte und ihrem Gebrauch benannt. Diese kritische Debatte über creativity findet sich dann auch in dem „International Handbook on Creative Learning“ (Sefton-Green u.a. 2011), das auf der Basis des im Rahmen des Programms Creative Partnerships entstandenen Materials entwickelt wurde.

6. Kulturpädagogik als Pädagogik des Neoliberalismus?

Was bedeuten nun die hier nur – cursorisch angesprochenen – gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen für die Kulturpädagogik? Um es vorweg zu nehmen: Sie bedeuten nicht, dass man nunmehr kulturelle und ästhetische Bildung als trojanisches Pferd neoliberaler Vereinnahmungstendenzen zu verstehen hat. Sie stellen allerdings meines Erachtens eine Herausforderung für erneute Denkanstrengungen dar, bei denen dekonstruktivistische und poststrukturalistische Warnsignale ernst genommen werden sollten. Im Folgenden will ich einige Hinweise dazu geben, was dies im Einzelnen bedeutet und um welche Fragestellungen und Themen es dabei gehen könnte.

a) Als erstes scheint es mir sinnvoll und notwendig zu sein, für eine dreifache Rückkehr zu plädieren: eine Rückkehr bzw. Verstärkung des kritischen Elements in der Erziehungswissenschaft, eine Rückkehr des historischen Bewusstseins und eine Rückkehr des politischen Denkens in der Kulturpädagogik. Im Hinblick auf die Rückkehr des Kritischen lassen sich Anschlussmöglichkeiten an einige Initiativen im Rahmen der Erziehungswissenschaft finden, in denen für eine kritische Erziehungswissenschaft – auf der Basis unterschiedlicher philosophischer, gesellschaftstheoretischer oder erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen – plädiert wird. (z.B. Bernhard/Rothermel 2001) Hierbei geht es unter anderem darum, sich

kritisch mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Pädagogik insgesamt (speziell an die Schule) und mit deren Verhältnis zu der pädagogischen Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung auseinander zusetzen. Notwendig ist hierfür aus meiner Sicht eine Vorstellung von Bildung, die die Entwicklung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit unter Berücksichtigung der sozialen Rahmenbedingungen als Zielstellung nicht aus dem Auge verliert. Ein wesentliches Element einer zeitgemäßen Subjektivität ist dabei der ehrwürdige Gedanke der Herstellung von Mündigkeit, zu der wesentlich auch die Entwicklung einer kritischen Widerstandsfähigkeit gehört. Gesellschaft bedeutet nämlich immer beides: die Bereitstellung von Ermöglichungsbedingungen für Entwicklungsprozesse, aber auch die Erwartung von Anpassung. Es kommt daher darauf an, die Wahrnehmungsfähigkeit und die Urteilskraft des Einzelnen so zu schulen, dass er für sich selbst sein Projekt des guten Lebens in einer wohlgeordneten Gesellschaft realisieren kann. (Fuchs 2014) Wenn also ein ambitioniertes und gut dotiertes Förderprogramm unter dem Motto „Kultur macht stark“ läuft, so muss es auch darum gehen, Subjekte in ihrer Widerständigkeit gegen inhumane Zumutungen der Gesellschaft und der Politik zu stärken. Ob und wie dies - auch im Rahmen dieses Programms - gelingt, ist eine offene Forschungsfrage.

Mit einer „Rückkehr des Historischen“ ist gemeint, dass sich gerade diejenigen, die mit dem Medium des Ästhetischen arbeiten, sich über die ambivalente Rolle dieses Mediums in der Geschichte vergewissern. Angesichts grassierender kunstreligiöser Auffassungen, die die Künste und die Künstler auf ein Podest jenseits des Alltags stellen wollen, muss daran erinnert werden, dass sich immer wieder Künstler und Künste in der Geschichte für jedes noch so barbarische Regime zur Verfügung gestellt haben. Ein Umgang mit den Künsten alleine genügt offenbar nicht für die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins. Insbesondere hatte eine erste Kulturpädagogik in der Weimarer Zeit sehr klare politische und ideologische Funktionen, so dass es naiv wäre zu glauben, eine heutige Kulturpädagogik könne sich aus dem Spiel um Macht und Einflussnahme heraushalten. (Fuchs 2013)

Damit ist zugleich die Rückkehr des Politischen angesprochen: Spätestens seit den Studien von Bourdieu (1987) sollte jedem, der es mit den Künsten und dem Ästhetischen zu tun hat, klar sein, wie eng ästhetische Praktiken und Präferenzen mit dem sozialen Status und den Möglichkeiten politischer Einflussnahme verbunden sind. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus interessant festzustellen, dass die erste umfangreichere Stellungnahme des von privaten Stiftungen getragenen und finanzierten Rates für kulturelle Bildung zwar vielfältige gefühlte oder auch tatsächlich vorhandene Defizite anspricht, aber gleichzeitig jede Form von gesellschaftstheoretischer und politischer Einordnung vermeidet. Man möge sich daran erinnern, dass gelegentlich Dinge, die man nicht anspricht, aussagekräftiger sind als die angesprochenen Themen.

b) Mit dem letztgenannten Aspekt ist die Frage von Macht und Herrschaft angesprochen. Dass Kultur, Künste und das Ästhetische noch nie in ihrer Geschichte politisch neutral waren, wird angesichts eines hochideologischen Autonomiediskurses in den letzten 200 Jahren häufiger vergessen. Dabei ist es heute relativ leicht, sich über die Verwobenheit von Macht und Kultur zu informieren. Bereits Jacob Burckhardt (2007) hatte in seinen Weltgeschichtlichen Betrachtungen die Beziehungen zwischen den drei Kräften Religion, Kultur und Staat ausgelotet. Auch die erste explizit so genannten „Kulturpolitik“ kann neben Gewalt, Ökonomie und Diplomatie als wichtiges Machtmittel einer machtorientierten Politik verstanden werden (Reinhard 1993, IV). Der Titel des schönen Buches von Blanning (2006) „Macht der Kultur – Kultur der Macht“ weist ebenfalls auf die innige Verstrickung beider Felder hin. Nicht zuletzt haben die

historischen und systematischen Studien von Michel Foucault (2006, Stichwort: Gouvernementalität) gezeigt, wie sich bei der Entwicklung der modernen Gesellschaft auch die Form der Machtausübung verfeinert hat. Ästhetische Inszenierungen spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Aus pädagogischer Sicht bedeutet dies meines Erachtens, dass man sich im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit nicht auf eine bloß ästhetische Praxis in einem (vermeintlich) herrschaftsfreien Raum zurückziehen kann, sondern dass es vor dem Hintergrund des Bildungszieles der Herstellung von Bewusstheit auch notwendig ist, diesen Zusammenhang von Kunst und Macht aufzuzeigen. Tut man dies nicht, so wird man es schwer haben, dem Vorwurf einer Ideologisierung etwas entgegenzusetzen.

Literatur

Benner, D./Brüggen, F.: Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim usw.: Beltz 2010

Berg, Chr. u.a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: Beck 1987ff.

Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz/UTB 2001

Boltanski, L./Chiapello, V.: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK 2006

Blanning, T.C.W.: Das Alte Europa 1660 – 1789. Darmstadt: WBG 2006

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987

Bröckling, U.: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007

Bröckling, U. u.a. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004

Butterwegge, Chr. u.a.: Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS 2008

Cornel, H./Knigge, V. (Hg.): Das neue Interesse an der Kultur. Hagen: KuPoG 1990

Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker 2006

Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982

Foucault, M.: Die Geburt der Biopolitik. Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I und II. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006 (2 Bände)

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München: Kopaed 2008

Fuchs, M.: Kampf um Sinn. München: Utz 2011

Fuchs, M.: Pädagogik und Moderne. München: Utz 2013

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München: Utz 2014 (i.E.)

Hentig, H. v.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München: Hanser 1998

MacPherson, C. B.: Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973

Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. München: Kirchheim 1990

Michalitsch, G.: Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Frankfurt/M.: Campus 2006

Reinhard, W.: Geschichte der Staatsgewalt. München: Beck 1999

Sefton-Green, J. u. a. (eds.): The Routledge International Handbook of Creative Learning. London/New York: Routledge 2011

Zitieren

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

Max Fuchs (2014): Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage>
(letzter Zugriff am 09.12.2021)

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>