„Die einzig revolutionäre Kraft
ist die Kraft der menschlichen Kreativität!“
Joseph Beuys

Stephan Löbbert, Lisa Stoschek

Zum Potenzial von Ästhetik für eine sozioökonomische Bildung – exemplarisch diskutiert anhand der künstlerischen Erzeugungsform „Kulturelles Happening“

1 Einleitung

Die Welt, in der wir leben, unterliegt ständigen gesellschaftlichen Veränderungen, die eine reflexive Lebensführung, gerahmt durch individualisierte Lebenswelten, erforderlich machen. Gesellschaftliche Prämissen wie Kollektivität und nationale Identität zerfallen und „jeder muss im Schleudersitz der eigenen Biografie selbst die Frage beantworten: Wer bin ich?“[1] Zudem verschränken sich die Mechanismen einer zunehmenden Individualisierung mit dem Phänomen der Globalisierung, der politischen Öffnung von Märkten und einer raschen Entwicklung technischer Möglichkeiten, die kulturellen und wirtschaftlichen Austausch sowie gesellschaftliche Diversität fördern. Wir befinden uns in einem ungewissen Prozess der Entwicklung und Veränderung individueller Strukturen eines komplexen Weltverhältnisses. „Eine im Spaß überhitzte und im Fakten- und Funktionsdenken erkaltete Gesellschaft stellt die Identitätsarbeit der Individuen unter erhöhte Anforderungen. Das Gegensätzliche und Unverträgliche muss als Vieles in Einem zu einer erträglichen und lebbaren Gestalt verfugt werden“, wie Hasse bereits zur Jahrtausendwende feststellte.[2]

Aus diesem gesellschaftlichen Dualismus haben sich – beinahe unbemerkt voneinander – zwei bildungstheoretische Diskurse entwickelt, deren Erkenntnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufeinander angewendet werden sollen. Zum einen ein Diskurs über die Anwendbarkeit ästhetischer Bildung in außerästhetischen Lernbereichen; dessen Grundlage bildet die Obsoleszenz der Reproduktion linearen Wissens und die Notwendigkeit eines erhöhten Maßes an „Selbstständigkeit, theoretischer Reflexion, Kreativität und Engagement“.[3] Dieser Diskurs impliziert gleichsam die Forderung nach bildungsinstitutionell gerahmten Prozessen, die einen kreativen und reflexiven Objektumgang nicht nur zulassen, sondern diesen durch das Erlernen einer sinnlichen Wahrnehmung aktiv fördern. Zum anderen ein Diskurs, der aufgrund der zunehmenden Divergenz sozialer, ökologischer und wirtschaftlicher Interessen die Notwendigkeit konstatiert, dass sich der vormals fakultative Charakter der Verpflichtung, andere Wissenschaften zu berücksichtigen, hin zu einer obligatorischen Einbettung relevanter Thematiken *fremder* Domänen in einen gesamtheitlichen Kontext verschieben muss. Dieses Bestreben ist Ausgangspunkt einer kritisch reflexiven, pluralistischen und holistischen ökonomischen Bildungsvorstellung, der sogenannten sozioökonomischen Bildung.[4]

In der vorliegenden Arbeit wird nun der Frage nachgegangen, inwieweit die Erkenntnis-

[1] HBS (o. A.), S. 1.
[2] Hasse (2001), S. 5, Rechtschreibung im Original.
[3] Spöttl/Windelband (2012), S. 81.
[4] Der Begriff „sozioökonomischen Bildung“ wird im Folgenden synonym für ein Bildungsverständnis verwendet, dem die kategorialen Ausprägungen des Kapitels 2.3.2 zugrunde liegen.

se des Diskurses über ästhetische Bildung förderlich für eine multilaterale sozioökonomische Bildung genutzt werden können. Die Untersuchung erfolgt literaturgestützt und für die ästhetische Bildung exemplarisch am Beispiel der künstlerischen Erzeugungsform „Kulturelles Happening“. Dazu wird zunächst eine kategoriale Darstellung einer sozioökonomischen Bildung in Abgrenzung zur wirtschaftswissenschaftlichen Bildung vorgenommen. Im Anschluss folgt, als Grundlage für die anschließenden Erläuterungen der Eigenschaften des Kulturellen Happenings, eine Darlegung der Mechanismen von ästhetischer Bildung. Diese Vorgehensweise dient der anschließenden heuristischen Analyse, im Rahmen derer die Eigenschaften des Kulturellen Happenings auf die entwickelten Kategorien einer sozioökonomischen Bildung angewendet werden.

2 Sozioökonomische Bildung

Sozioökonomische Bildung als bildungstheoretisches Konstrukt bezeichnet die regulative Leitidee einer kritisch reflexiven und pluralistischen ökonomischen Bildung,[5] die losgelöst vom monodisziplinären wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream vor allem die kritische Analyse- und Urteilsfähigkeit der Lernsubjekte stärken will, um ihnen letztlich eine sozial verantwortungsvolle und reflektierte Partizipation am Gesellschafts- und Wirtschaftsleben zu ermöglichen.[6] Grundlage von Bildungsprozessen sind hierbei weniger die Kategorien der Wirtschaftswissenschaften, sondern vielmehr die realen Probleme der Lernenden im alltäglichen Wirtschafts- und Sozialleben, die aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen analysiert und bearbeitet werden.[7]

Vor dem Hintergrund unserer polykontextualen Lebenswelten geht es darum, spezifische fachlogische Heuristiken wie die Ökonomik zu reflektieren[8] und im Kontext multidisziplinärer Spannungsfelder zwischen Demokratie, Gesellschaft und Kapitalismus bzw. zwischen wirtschaftssystematischer Autonomie und politischer Streuung zu begreifen.[9] Die verschiedenen Bezugswissenschaften und methodischen Kompetenzen erfüllen in diesem Sinne nur eine dienende Funktion, mittels derer sich die Lernenden ihre gesellschaftliche Mündigkeit in wirtschaftlichen Zusammenhängen erschließen sollen.[10] Unter Mündigkeit – in all ihrer Komplexität – werden in diesem Sinne gesellschaftliche Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz verstanden.

Gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit als fundamentales Element gesellschaftlicher Mündigkeit meint dabei, „sich in den Regeln- und Institutionensystemen der Gesellschaft zurechtzufinden und in der Lage zu sein, sich ein grundlegendes Verständnis der Positionen zu erarbeiten, die in den Diskussionen über die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens vertreten werden.“[11] Gesellschaftliche Urteilsfähigkeit baut auf der Orientierungsfähigkeit auf und bedeutet, „sich zu gesellschaftlichen Fragen kompetent (d. h. unter Nachvollziehen der maßgeblichen Perspektiven, unter denen das jeweilige Thema diskutiert wird) und selbstbestimmt (i. S. der Fähigkeit, die entsprechenden Perspektiven kritisch auf die eigenen Interessen und Werte beziehen zu können) positionieren zu können.“[12] Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit schließlich meint in diesem Sinne die Kompetenz, sich auf Grundlage der zuvor erarbeiteten Position sozial reflektiert und selbstbestimmt die gesellschaftlichen Handlungsräume erschließen zu kön-

[5] Vgl. Hedtke (2014), S. 81.
[6] Vgl. Famulla (2014), S. 390; und Fischer/Zurstrassen (2014), S. 27.
[7] Vgl. Famulla (2014), S. 391.
[8] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 27.
[9] Vgl. Hedtke (2014), S. 100.
[10] Vgl. Famulla (2014), S. 391; und Haarmann (2014), S. 208.
[11] Haarmann (2014), S. 208.
[12] Haarmann (2014), S. 208.

nen.[13] „Das setzt insbesondere die Fähigkeit voraus“, so Haarmann, „Ansprüche an die Ausgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung zu entwickeln und demokratiekonforme Formen zu finden“ und „für die Verwirklichung dieser Ansprüche einzutreten.“[14]

Prägend für die Idee einer sozioökonomischen Bildung[15] ist zudem ihr pluralistisches Selbstverständnis. Dieses begründet sich zum einen im empirischen Faktum einer argumentativen, logischen, politischen und kulturellen Pluralität vieler Gesellschaften und zum anderen in der Tatsache, dass Pluralismus in modernen Demokratie- und Gesellschaftsformen sowie deren Teilbereichen wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Erziehung, Religion oder Medien ein strukturgebendes Merkmal verkörpert.[16] Bezogen auf die Ökonomie spiegelt sich dieses Verständnis für eine sozioökonomische Bildungsvorstellung vor allem in einer pluralistischen Sichtweise auf Wirtschaftskulturen, Organisationsformen, Politikempfehlungen, Rechtfertigungsmuster, Urteilskriterien, Werte, Rationalitäten, Methoden, Modelle, Vorstellungen und Selbstverständnisse.[17] Für die wirtschaftliche Rationalität bedeutet dies beispielsweise, dass jedes Wirtschaften immer auch werturteilend ist. Konzentriert sich ein Individuum oder ein Unternehmen z. B. allein auf monetäre Effizienz bzw. interne Kosten, so werden damit zwangsläufig andere Bewertungskriterien und Externalitäten ignoriert.[18]

Rationalität und Effizienz können demnach nicht als „theoretisch abgeleitete a-priori Annahmen“[19] verstanden werden, sondern sie sind „empirische Größen, die in unterschiedlichen wirtschaftlichen Kontexten, Organisationen, Akteuren und Situationen unterschiedlich interpretiert werden (z. B. Ergebnisrationalität vs. Prozessrationalität, monetäre Effizienz vs. Materielle Effizienz […]).“[20] Durch diesen polykontextualen und pluralistischen Ansatz von gleichzeitiger ökonomischer, sozialer, ethischer, politischer, rechtlicher und ökologischer Bedingtheit ökonomischer Entscheidungen[21] ist die regulative Idee einer sozioökonomischen Bildung lernfeldübergreifend anzusiedeln.[22]

Historisch betrachtet finden sich die Ursprünge sozioökonomischer Bildung bereits in den 1960er-Jahren. In den bildungstheoretischen Begründungsansätzen von Josef Derbolav (1957), Hans Bokelmann (1964) und Herwig Blankertz (1966), die die Potenziale eines allgemeinbildenden Ökonomieunterrichts untersuchten, wurde bereits die Wichtigkeit einer kritischen Reflexion und des Aufzeigens von Grenzen und Gefahren der Ökonomie betont.[23] So sei die entscheidende Voraussetzung für die Forderung und Legitimierung eines Ökonomieunterrichts als allgemeines Bildungsangebot, die Reduktion des Menschen auf den Homo oeconomicus als Herausforderung zu erkennen und im Rahmen einer ökonomisch-sozialethischen Bildung durch die Idee eines mündigen Wirtschaftsbürgers zu überbieten.[24]

In den 1970er-Jahren begründete Hans Kaminski mit der Forderung einer Lernbereichsdidaktik, die sich losgelöst von einer einzelnen Fachdisziplin mit den gesamtgesellschaftlichen Handlungsfeldern der Lernenden auseinandersetzt, die Anfänge des sozialwissenschaftlichen Ansatzes ökonomischer Bildung.[25] In den nächsten Jahren folgten weitere Veröffentlichungen, z. B. des Deutschen Gewerkschaftsbunds (1977) sowie von Hans Klippert (1981) und Hans-Jürgen Albers (1987), in denen die Ökonomi-

[13] Vgl. Kahsnitz (2005), S. 134.
[14] Haarmann (2014), S. 209.
[15] Im Folgenden wird die „Idee einer sozioökonomischen Bildung“ auch als „sozioökonomische Bildung“ abgekürzt.
[16] Vgl. Hedtke (2014), S. 104.
[17] Vgl. Hedtke (2014), S. 104.
[18] Vgl. Hedtke (2014), S. 108.
[19] Hedtke (2014), S. 109, Rechtschreibung im Original.
[20] Hedtke (2014), S. 109.
[21] Vgl. BDA7DGB (2000), S. 1 ff.
[22] Vgl. Famulla (2014), S. 391.
[23] Vgl. Kutscha (2014), S. 66 ff.
[24] Vgl. Bokelmann (1964), S. 67 f.
[25] Vgl. Hedtke (2015), S. 30 f.

sierung der Berufs- und Wirtschaftslehre unter anderem als „isolierte Betrachtung volks- und betriebswirtschaftlicher Grundbegriffe, Modelle und Sachaussagen unter weitgehender Ausklammerung ihrer politischen, sozialen und sonstigen gesellschaftlichen Bezüge“[26] beschrieben und eine soziologische und politische Öffnung wirtschaftlicher Sachverhalte und Probleme gefordert wurden.[27]

Dem stehen monodisziplinär ausgerichtete, fachwissenschaftlich akzentuierte Vorstellungen ökonomischer Bildung entgegen, wie sie beispielsweise von diversen Arbeitgeberverbänden vertreten wurden und werden.[28] Die so offenbarte Konfliktlinie konnte erst im Jahre 2000 durch einen gemeinsamen Konsens über sozioökonomische Bildung beigelegt werden.[29] Darin verständigten sich Eltern, Lehrer, Wissenschaftler, Arbeitgeber und Gewerkschaften auf eine interdisziplinäre und praxisorientierte sozioökonomische Allgemeinbildung, die ökonomische, soziale, ethische, politische, rechtliche, ökologische und technische Zusammenhänge von Arbeit und Wirtschaft thematisiert und reflektiert.[30]

Im Jahre 2010 wurde dieser Konsens jedoch durch ein von Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden beauftragtes Fachgutachten aufgekündigt. Darin wird, entgegen dem bisherigen Konsens, ein eigenständiges Schulfach Ökonomie gefordert, dessen Bezugsdisziplin die Wirtschaftswissenschaften sind.[31] Demnach seien vor allem wirtschaftswissenschaftliche Modelle und Theorien zu thematisieren, die es dem Individuum erlauben, die Welt auf ein System aggregierter rationaler Entscheidungen zu reduzieren.[32] Die seitdem neu aufgeflammte Diskussion über Ziel, Inhalt und Sinn einer ökonomischen Bildung wird seit dem Jahre 2011 auch im wirtschaftsdidaktischen Diskurs kontrovers und zum Teil selbstreferenziell geprägt fortgeführt.[33] Vertrat die Wirtschaftsdidaktik in ihrer fachdidaktischen Kindheit noch die Wissenschaftsorientierung als Leitidee für Lehr-Lernprozesse, sodass die Volkswirtschaft unkritisch als Bezugsdisziplin akzeptiert wurde,[34] plädieren heute diverse Autoren für eine sozioökonomische Ausrichtung, die sich neben der Allgemeinbildung auch auf die Berufsbildung bezieht.[35]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das ökonomieorientierte Feld der Allgemeinbildung bereits seit fast einem halben Jahrhundert durch fundamental unterschiedliche didaktische Denkfiguren geprägt ist. Das bildungstheoretische Konstrukt sozioökonomischer Bildung kann dabei als eine traditionsreiche regulative Idee verstanden werden,[36] die in Zusammenführung der bisherigen Publikationen und Debatten folgende grundlegende Ausprägungen aufweist:

- kontextdifferenziertes kritisch reflexives Handeln als Bildungsziel
- Realbereich unseres Wirtschaftslebens als Bildungsgegenstand
- Subjektorientierung und Problemorientierung als Auswahlkriterium für Wissenschaftswissen
- transdisziplinäre, interdisziplinäre und multidisziplinäre Ausrichtung
- individuell sinnhaftes, kulturell geprägtes Handeln als Grundlage ökonomischen Handelns
- Deutungs- und Handlungswissen als Wissensangebot[37]

[26] Klippert (1981), S. 16.
[27] Vgl. Hedtke (2015), S. 31.
[28] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14 ff.
[29] Vgl. Hedtke (2015), S. 31; und BDA/DGB (2000), S. 1 ff.
[30] Vgl. BDA/DGB (2000), S. 1 ff.
[31] Vgl. Hedtke (2015), S. 31.
[32] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14 f.
[33] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 7.
[34] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 7.
[35] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 11 ff.; und Hedtke (2015), S. 31 f.
[36] Vgl. Hedtke (2015), S. 31 f.
[37] Ausführlicher in Kapitel 2.3.2.

2.1 Begründung für die Notwendigkeit einer sozioökonomischen Bildung

Die Entwicklung der Freiheits- und Selbstbestimmungsrechte von Individuen und die Demokratisierung der Gesellschaft stehen in einem offenkundigen geschichtlichen Zusammenhang mit der Entwicklung ökonomischer Systeme. So ging mit dem zunehmenden Bedeutungsgewinn von Handwerks- und Handelsberufen sowie der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft eine spürbare Erfahrung von Freiheits- und Selbstbestimmungsrechten im ökonomischen Bereich einher, die, verbunden mit gesellschaftlichen Machtgewinnen, in weiterführenden Mitgestaltungsforderungen der gesellschaftlichen Lebensbedingungen mündeten.[38]

Mit dem Wandel der traditionellen feudalen Gesellschaftsstruktur zur protestantischen Berufsauffassung und Wirtschaftsethik und weiter zur heutigen Gesellschaftsform wurden zunehmend Berufsinhalte, Arbeitsbedingungen, Weisungsbefugnisse und die Entlohnung Grundlage individueller Persönlichkeitsstrukturen.[39] Eine den heutigen Identitätsaufgaben der Individuen und dem Stand wissenschaftlicher Persönlichkeitsentwicklung gerecht werdende Allgemeinbildung muss ihren Ursprung daher in der gesellschaftlichen Konstitution der Individuen suchen, die angefangen von der kindlichen Sozialisation umfänglich durch die berufliche Interaktion und das kollektive Zusammenleben beeinflusst wird.[40]

Gesellschaftliche Positionen und die damit einhergehenden unterschiedlichen Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung werden in modernen demokratischen Gesellschaften primär nach dem Kriterium der individuellen Leistung verteilt. „Zentrales gesellschaftliches Handlungsfeld für die individuelle Leistungserbringung, Entfaltung der Leistungsfähigkeit, Leistungsbeurteilung und Leistungshonorierung ist die Erwerbsarbeit“, so Kahsnitz. „Sie hat deshalb eine herausragende Bedeutung für Lebensentwurf, Lebensplanung, Selbstwertgefühl und Selbstverständnis des Einzelnen und seine Integration in die Gesellschaft.“[41]

Jedoch besteht zwischen diesem Streben nach Persönlichkeitsentfaltung sowie den marktwirtschaftlichen Mechanismen und Handlungsprinzipien unserer Gesellschaft ein irreversibles Spannungsverhältnis.[42] Digitalisierung, Globalisierung und zunehmender Wettbewerbsdruck führen immer häufiger zu renditeorientierten Rationalisierungs- und Effizienzsteigerungspraktiken, deren monetärem und mentalem Anpassungsdruck man sich kaum entziehen kann. Individueller Abwägungsmaßstab verschiedener Handlungsalternativen sind in dieser rationalisierten Gesellschaft primär die eigenen Interessen, Bedürfnisse und Werte.[43] Im sozialen Kontext und in der Interaktion mit anderen geht das handelnde Subjekt deshalb nur solche Beziehungen ein, die dem individuellen Kosten-Nutzen-Verhältnis nach rational vorteilhaft erscheinen.[44]

Unsere heutige Gesellschaft ist jedoch deutlich komplexer und vielschichtiger, als solche reduzierenden monodisziplinären Argumentations- und Abwägungsprozesse es „vorleben“. Sie besteht aus unterschiedlichen Erwartungs- und Rechtfertigungsordnungen,[45] in denen plurale Akteure aus bzw. in verschiedenen sozialen Feldern agieren

[38] Vgl. Kahsnitz (1999), S. 36.
[39] Vgl. Marx (1845), S. 5 ff.
[40] Vgl. Kahsnitz (1999), S. 36.
[41] Vgl. Kahsnitz (1999), S. 37.
[42] Vgl. Kahsnitz (1999), S. 37.
[43] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[44] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[45] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.

und unterschiedliche Handlungslogiken und Reflexionsformen zugrunde legen.[46] Diese irreduzible Komplexität und pluralistische Kontextgebundenheit unserer realwirklichen Lebenswelt erfordert demnach primär die Förderung eines auf Deutungs- und Handlungswissen aufbauenden kontextdifferenzierten, kritisch-reflektierten Handelns[47] sowie eine ausgeprägte Toleranz im Umgang mit Ambiguitäten.[48]

Vor dem Hintergrund voranschreitender gesellschaftlicher, medialer und technischer Veränderungen muss das Ziel einer verantwortungsvollen Allgemeinbildung über die reine Wissensvermittlung aktueller Wissenschaftserkenntnisse hinausgehen. Übergreifender Bildungsauftrag sollte die Konstitution gesellschaftlicher Dispositionen sein, die es dem Individuum erlauben, die eigene Lebenssituation gesamtgesellschaftlich zu reflektieren, neue und alternative Lebensentwürfe zu entwickeln und sein Arbeitspotenzial nachhaltig zur Bewältigung eines demokratischen Lebens einzusetzen.[49] Denn ausschlaggebend für die individuelle Freiheit und Selbstbestimmung ist neben dem Einfluss der ökonomischen Marktmechanismen vor allem auch die Ausgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung. Demokratie lebt vom öffentlichen Diskurs und dem stetigen Weiterdenken unserer kollektiven Werte und Normen.[50] Damit der Bürger die ihm in der Demokratie zugedachte als Souverän adäquat ausfüllen zu können, erscheint es evident, dass jeder Einzelne über eine umfassende gesellschaftliche Urteils- und Handlungskompetenz verfügen sollte.[51] Die Förderung entsprechender Fähigkeiten und Kompetenzen kann daher als der der Demokratie immanente Verfassungsauftrag verstanden werden, der damit auch notwendiger Bestandteil einer zeitgerechten Allgemeinbildung sein muss.[52]

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass wir in einer sich stetig wandelnden pluralistischen und polykontextualen Welt leben, die den Einzelnen an hoch differenzierte und arbeitsteilige Gesellschaften sowie an diverse wechselseitige Abhängigkeitsverhältnisse bindet. Persönlichkeit, Werte und Interessen können nur durch gesellschaftliche Interaktion und Anerkennung behauptet bzw. ausgebaut werden,[53] unterliegen in Anlehnung an Artikel zwei des deutschen Grundgesetzes jedoch auch gesellschaftlichen und normativen Einschränkungen.[54] Eine entsprechende Allgemeinbildung muss daher eine verantwortungsvolle Konstitution von Individualität und Persönlichkeit fördern und die Lernenden befähigen, neben dem Umgang mit den Herausforderungen einer sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelt auch neue Lebensentwürfe zu entwickeln und in sozialer Verantwortung aktiv an der Gestaltung unserer Gesellschaft mitzuwirken.[55]

Die bisherigen Überlegungen zeigen die Bedeutung des Wirtschaftssystems bzw. der Erwerbsarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung bzw. -entfaltung und das gesellschaftliche Zusammenleben und verdeutlichen die Notwendigkeit einer gleichzeitigen, sich gegenseitig bedingenden Thematisierung. Es darf dabei nicht vergessen werden, „dass wissenschaftliches Wissen nur im Kontext einer geteilten Lebensform, im Kontext lebensweltlichen Wissens möglich ist.“[56] Insofern sind statt einer Überladung schulischer Bildung mit wissenschaftlichem Detailwissen, lebensweltliche Orientierungskompeten-

[46] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[47] Vgl. Hedtke (2014), S. 81.
[48] Vgl. Fischer/Gerdsmeier (2007), S. 186.
[49] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 26 f.
[50] Vgl. Haarmann (2014), S. 209.
[51] S. Kapitel 2.1; und Haarmann (2014), S. 209.
[52] Vgl. Haarmann (2014), S. 209.
[53] Vgl. Kahsnitz (1999), S. 36.
[54] Vgl. Artikel 2, Grundgesetz.
[55] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 26 f.
[56] Nida-Rümelin (2013), S. 149.

zen zu fördern.[57]

Aufgrund der limitierten schulischen Rahmenbedingungen und der Komplexität und Dynamik von Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem ist es offensichtlich, dass im Schulalltag im Allgemeinen nur eine exemplarische Erarbeitung der zuvor genannten Forderungen erfolgen kann. Umso wichtiger ist es daher, die Lernenden in die Lage zu versetzen, „selbständig theoretische Erklärungsansätze auf (für sie) neue sozioökonomische Sachverhalte anzuwenden, sich Informationen hierüber zu beschaffen, diese auszuwerten, ggf. Defizite in ihren Erklärungsansätzen zu erkennen und diese dann zu differenzieren oder zu modifizieren.“[58]

2.2 Kategoriale Abgrenzung zwischen einer wirtschaftswissenschaftlichen und einer sozioökonomischen Bildung

Wie bereits angedeutet, handelt es sich bei der Idee einer sozioökonomischen Bildung um ein soziales Gedankenkonstrukt, das deutlich vielschichtiger ist, als man es auf den ersten Blick anzunehmen vermag. Um trotz dieser Komplexität und konzeptionellen Verwebung verschiedener ökonomischer Bildungsauffassungen grundlegende Ausprägungen dieser regulativen Idee herausarbeiten zu können, erscheint es sinnvoll, eine kategoriale Abgrenzung vorzunehmen.

Grundsätzlich lassen sich im Rahmen der Kontroverse um eine ökonomische Bildung sechs verschiedene Ansätze identifizieren: der kategoriale, der wirtschaftspolitische, der handlungstheoretische und der institutionalistische Ansatz sowie der lebenssituative und der sozialwissenschaftliche Ansatz.[59] In den kontrovers geführten Diskussionen und diversen Publikationen um die Einführung einer allgemeinbildenden ökonomischen Bildung lassen sie sich aber kaum so klar wiederfinden. Dort finden sich vielmehr zwei übergeordnete Konzepte, die gleich mehrere der eben genannten Ansätze in sich vermischen. Zum einen die – wegen der besseren Trennschärfe – wirtschaftswissenschaftliche Bildung genannte Konzeption, wie sie unter anderem von den Arbeitgeberverbänden gefordert wird;[60] sie schließt die ersten vier genannten Ansätze in sich. Zum anderen die Idee einer sozioökonomischen Bildung, die sich verstärkt an den letzten beiden Ansätzen orientiert.[61]

Um die grundsätzlichen Vorstellungen einer sozioökonomischen Bildung zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst die kategorialen Vorstellungen der wirtschaftswissenschaftlichen (ökonomischen) Bildung vorgestellt. Dies erfolgt exemplarisch entlang der Kategorien „Bildungsziel“, „Bildungsgegenstand“, „Orientierungsbereich“, „disziplinäre Ausrichtung“, „Grundlagen ökonomischen Handelns“ und „angebotenes Wissen“. Im Anschluss erfolgt selbige Untersuchung für die sozioökonomische Bildung. Das Kapitel schließt mit einer grafischen Gegenüberstellung beider Konzepte, die zum einen einer zusammenfassenden Abgrenzung sozioökonomischer Bildung und zum anderen einer späteren bewerteten Einordnung der diesbezüglichen Förderpotenziale der künstlerischen Erzeugungsform „Kulturelles Happenings“ dient.

2.2.1 Wirtschaftswissenschaftliche Bildung

(A) Bildungsziel

Ziel der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung ist es, die Lernenden zu befähigen, „in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenle-

[57] Fischer/Zurstrassen 2014, S. 8.
[58] Kahsnitz (1999), S. 37, Rechtschreibung im Original.
[59] Vgl. Hedtke (2008), S. 1.
[60] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14 ff.
[61] Vgl. Hedtke (2008), S. 1 f.

bens angemessen zu entscheiden und zu handeln sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und weiter zu entwickeln."[62] Angemessen bezeichnet in diesem Zusammenhang eine rationale Abwägung der eigenen Interessen und der gesellschaftlichen Verantwortung auf Grundlage eines sachkundigen Urteils, das auf der Theorie der abstrakten Rationalität des Homo oeconomicus aufbaut.[63] Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Lernenden „befähigt" werden sollen, in gleich welchem Gegenstandsbereich mit den vorhandenen Ressourcen stets rational und effizienzsteigernd zu wirtschaften[64] und somit eine Art **Rationalisierung ihres Denkens und Handelns** vorzunehmen.[65]

(B) Bildungsgegenstand

Der Bildungsgegenstand dieses Konzepts ist dementsprechend nah an den formellen Gegenstandsbereich der universitären Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre angelehnt. Schwerpunkt sind somit Theorien, Instrumente und Modelle,[66] die die reale Wirtschaft und Gesellschaft als ein abstraktes System aggregierter rationaler Handlungen erklären.[67] Den handelnden Subjekten – aufgeteilt in Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger – werden zwar dabei unterschiedliche Interessen zugeschrieben,[68] jedoch ist allen das angestrebte analytische und normative Leitbild des Homo oeconomicus gemein. Somit sind und bleiben die **Theorien und Modelle der Wirtschaftswissenschaften** der grundlegende Gegenstandsbereich wirtschaftswissenschaftlicher Bildung.[69]

(C) Orientierung

Dabei orientiert sich das Konzept der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung hauptsächlich an seiner Disziplin selbst. Zwar wird auf Erkenntnisse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen zurückgegriffen, beispielsweise Lerntheorien der Psychologie oder allgemeindidaktische Konzepte der Pädagogik, dies geschieht jedoch vornehmlich vor dem Hintergrund einer angemessenen „Vermittlung" der eigenen disziplininternen Elemente.[70]

Ihre Theorien, Instrumente und Modelle bilden dabei den Kern jeder weiteren Auseinandersetzung. Es geht somit um den Aufbau disziplinspezifischer kognitiver Strukturen und Kompetenzen,[71] deren wichtigstes Beurteilungskriterium für jegliche Handlungen, Interaktionen und Systeme die Effizienz ist.[72] Die wirtschaftswissenschaftliche Bildung sieht sich daher weniger den individuellen Problemen der lernenden Subjekte verpflichtet, sondern richtet sich **disziplin- bzw. outputorientiert** nach dem erklärten Bildungsziel, dem rational und effizienzsteigernd handelnden Subjekt.[73]

(D) Disziplinäre Ausrichtung

Wie zuvor bereits erwähnt, lässt die wirtschaftswissenschaftliche Bildung zwar Rückgriffe auf andere Disziplinen zu, diese dienen aber lediglich der adäquaten „Vermittlung"

[62] DEGÖB (2004), S. 5.
[63] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 12.
[64] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 17.
[65] Vgl. Hedtke (2014), S. 112.
[66] Vgl. Hedtke (2015), S. 21.
[67] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[68] Vgl. Retzmann; et al. (2010), S. 15.
[69] Vgl. Hedtke (2008), S. 112.
[70] Vgl. Krol et al. (2011), S. 2.
[71] Vgl. Krol et al. (2011), S. 2.
[72] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 17.
[73] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 17.

des eigenen disziplinspezifischen „Wissens“.[74] Dabei soll eine Perspektive eingenommen werden, die über die individuelle und soziale Perspektive hinausgeht und Wirtschaft als abstraktes System kumulierter Handlungen begreift.[75] Bildungsrelevant sind somit Methoden, Instrumente und Theorien, die das urteilende Individuum befähigen, reale Situationen auf Rationalitätsentscheidungen zu reduzieren, um mit knappen Ressourcen ein effizientes Wirtschaften zu ermöglichen. Eine kritische Auseinandersetzung mit Erklärungsansätzen und Theorien anderer Disziplinen mit fachspezifisch ähnlichen Untersuchungsgegenständen findet daher nicht statt. Eine solche kann nur in anderen Fachgebieten bzw. Lernfeldern erfolgen.

Zwar befürwortet das Konzept eine einseitige Übertragung der erlernten Rationalität auf andere Disziplinen, fördert jedoch, wie zuvor beschrieben, keine reflektierte Auseinandersetzung mit deren Theorien, Instrumenten und Modellen. Damit bildet die Struktur bzw. die Eigenlogik der wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin die einzige prioritäre Orientierungsmarke der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung,[76] wodurch diese als **monodisziplinär** einzustufen ist.[77]

(E) Grundlage ökonomischen Handelns

Nach dem Konzept der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung werden ökonomische Handlungen bzw. Entscheidungen hauptsächlich in Verantwortung gegenüber sich selbst getroffen. Die einzelnen Subjekte verfolgen ihre eigenen Interessen prioritär und ziehen daher ihre persönlichen Wünsche, Bedürfnisse und Werte als Abwägungsmaßstab der Handlungsalternativen heran.[78] Umgesetzt wird demnach diejenige Alternative, von der sich das Individuum das beste Kosten-Nutzen-Verhältnis verspricht.[79] Im sozialen Kontext und der Interaktion mit anderen geht das handelnde Subjekt deshalb nur solche wirtschaftlichen Beziehungen ein, die ihm **rational vorteilhaft** erscheinen. Dabei werden die Konsequenzen des eigenen Handelns, also auch die Rückwirkungen der Handlung auf Dritte, nach demselben rationalen Schema berücksichtigt, wodurch ein gesellschaftlich verantwortungsvolles Handeln erreicht werden soll.[80]

(F) Angebotenes Wissen

Im Zusammenhang mit dem Bildungsziel und der starken Disziplinorientierung ist das angestrebte Wissensangebot bereits überwiegend vorbestimmt.[81] Es soll Wissen angeboten werden, das dem Individuum erlaubt, kontextübergreifend rationale und effizienzsteigernde Entscheidungen zu treffen und nach diesen zu handeln. Grundlage dieses Beurteilungsmaßstabs sind jene wirtschaftswissenschaftlichen Theorien, Methoden und Instrumente, die es ermöglichen, reale Situationen auf abstrakte Rationalitätsentscheidungen zu reduzieren.[82] Das angebotene Wissen der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung lässt sich somit als Aufbau **disziplinspezifischer kognitiver Strukturen und Kompetenzen** beschreiben, die sich primär aus Begriffs- und Modellwissen zusammensetzen.[83]

[74] Vgl. Krol et al. (2011), S. 2.
[75] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[76] Vgl. Hedtke (2014), S. 81.
[77] Vgl. Hedtke (2015), S. 27.
[78] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[79] Vgl. Krol et al. (2011), S. 4 f.
[80] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[81] Vgl. Hedtke (2014), S. 81.
[82] Vgl. Retzmann et al. (2010), S. 14.
[83] Vgl. Hedtke (2014), S. 112.

2.2.2 Sozioökonomische Bildung

(A) Bildungsziel

Übergeordnetes Bildungsziel einer sozioökonomischen Bildung ist die Förderung individueller Bildungs- und Lernprozesse, die auf Selbsterkenntnis, **kontextdifferenziertes kritisch-reflektiertes Handeln** und sozial-ökonomische Verantwortung gerichtet sind.[84] In Bezug auf Günther Kutscha lassen sich diesbezüglich drei zu fördernde Basiskompetenzen ableiten:

- „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit)“
- „vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit)“

„die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbständig zu beurteilen (Urteils- und Kritikfähigkeit)“[85]

Mit anderen Worten will sozioökonomische Bildung eine kritische Handlungs-, Urteils- und Analysefähigkeit der Lernenden stärken,[86] um diesen letztlich eine sozial verantwortungsvolle und reflektierte Partizipation am Gesellschafts- und Wirtschaftsleben zu ermöglichen.[87] Damit geht das Bildungsziel über eine reine Befähigung zu einem erfolgreichen Umgang mit den Herausforderungen einer sich ändernden Lebensumwelt hinaus. Der Einzelne soll zudem seine Lebenssituation gesamtgesellschaftlich reflektieren können, um gegebenenfalls neue und alternative Lebensentwürfe zu entwickeln und umzusetzen.[88]

(B) Bildungsgegenstand

Im Gegensatz zur wirtschaftswissenschaftlichen Bildung ist der Gegenstandsbereich einer sozioökonomischen Bildung nur schwer abzugrenzen, da er hauptsächlich den sich stetig wandelnden **Realbereich unseres Wirtschaftslebens** umfasst.[89] Schwerpunkt jener deskriptiven, analytischen, normativen und pragmatischen Auseinandersetzung ist dabei die Relation zwischen Wirtschaft und Gesellschaft.[90] Es geht also unter anderem um Faktoren wie Produktion, Konsum, die Verteilung von Gütern und Dienstleistungen, ökologische Gesichtspunkte und die allgemeine Beschäftigung. Damit sind neben den Konsumenten und Unternehmen auch Institutionen wie Normen und Regeln, Kulturen, Märkte, Netzwerke und viele weitere Akteure einbegriffen, die zusammen letztlich die Reproduktion unserer Gesellschaft sichern.[91]

Neben dieser materiellen Abgrenzung geht es dabei auch um die Anerkennung und Reflexion ökonomischer und gesellschaftlicher Pluralität und somit um Themengebiete wie Diversität, Kontroversität, Wissenspluralität und Kritik.[92] Formale und **wissenschaftliche Aspekte** des Wirtschaftsbegriffs wie Rationalität, Effizienz und Rentabilität bleiben dabei jedoch keineswegs unberücksichtigt.[93] Sie bilden einen großen Teil des Fundaments, auf dem unsere wirtschaftliche Interaktion basiert, und fallen somit in die

[84] Vgl. Famulla (2014), S. 391.
[85] Kutscha (2014), S. 74, Rechtschreibung im Original.
[86] Vgl. Famulla (2014), S. 390.
[87] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 27.
[88] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 26 f.
[89] Vgl. Hedtke (2015), S. 21 f.
[90] Vgl. Hedtke (2015), S. 21.
[91] Vgl. Hedtke (2015), S. 21.
[92] Vgl. Hedtke (2015), S. 26.
[93] Vgl. Hedtke (2015), S. 22.

Kenntnisgrundlagen eines mündigen und kritisch-reflektierten Handelns.[94]

(C) Orientierung

Das Konstrukt einer sozioökonomischen Bildung sieht sich prioritär den lernenden Individuen gegenüber verpflichtet. Es orientiert sich an ihren bisherigen Erfahrungen, Bedürfnissen und Problemen, ihren individuellen Lebens- und Leistungsständen.[95] Sozioökonomische Bildung zielt darauf ab, den Lernenden einen angemessenen Umgang mit den Chancen und Risiken unseres alltäglichen Wirtschaftslebens zu ermöglichen. Dabei ist wissenschaftliches Wissen nur als Mittel zum Zweck zu verstehen und spielt vornehmlich eine dienende Nebenrolle.[96]

Einhergehend mit der starken **Subjektorientierung** ist auch die **Problemorientierung** einer der Ausrichtungsschwerpunkte sozioökonomischer Bildung. Diesbezüglich werden unter anderem Problemfelder wie Haushaltsführung und Beruf bzw. Berufsorientierung thematisiert und mit den individuellen Vorstellungen der Lernenden über ein zufriedenstellendes gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben verbunden.[97] Zusammenfassend ist somit zu sagen, dass die Lernenden und deren Lebenswirklichkeit der Ausgangs- und Endpunkt sozioökonomischer Bildung sind, und nicht etwa die Struktur oder die Methode einer Disziplin.[98]

(D) Disziplinäre Ausrichtung

Zwar bilden die Sozialwissenschaften durch die Thematisierung von gesellschaftlichen, also kollektiven politischen, wirtschaftlichen und sozialen Phänomenen und von sozial bedingten individuellen Problemen einen disziplinären Schwerpunkt, dieser bleibt aber keineswegs in sich geschlossen.[99] So können verschiedene Sachverhalte je nach Bedarf aus verschiedenen Disziplinen isoliert voneinander betrachtet (Multidisziplinarität) oder im methodischen, terminologischen oder konzeptionellen Austausch disziplinübergreifend thematisiert werden (Interdisziplinarität). Bildungsrelevantes Wissen definiert sich in diesem Konzept danach, ob es für die pragmatische Bearbeitung von ausgewählten individuellen oder gesellschaftlichen Schlüsselproblemen wichtige Erkenntnisse bzw. Ergebnisse bietet.[100]

Die Disziplin, der dieses Wissen entspringt, ist dabei nachrangig. Mit anderen Worten wird ein perspektivischer und konzeptioneller Austausch zwischen den Disziplinen ermöglicht, der losgelöst von disziplinären Grenzen auch lebensweltliche Probleme unter Einbezug wissenschaftlichen und praktischen Wissens in den Blick nimmt (Transdisziplinarität).[101] Zusammenfassend kann somit von einer dynamischen Triade aus **Multi-, Inter- und Transdisziplinarität** sozioökonomischer Bildung gesprochen werden, die jederzeit eine situationsgerechte disziplinäre Ausrichtung ermöglicht.

(E) Grundlage ökonomischen Handelns

Gemäß der sozioökonomischen Bildung wird wirtschaftliches Handeln als individuell sinnhaftes, interpretatives Handeln aus einer Vielfalt von Motiven und Wertvorstellungen verstanden.[102] Dahinter steht die Vorstellung, dass unsere Welt nicht aus homoge-

[94] Vgl. Engartner/Krisanthan (2014), S. 156.
[95] Vgl. Famulla (2014), S. 405.
[96] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[97] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[98] Vgl. Famulla (2014), S. 405.
[99] Vgl. Hedtke (2014), S. 95 f.
[100] Vgl. Famulla (2014), S. 405.
[101] Vgl. Hedtke (2015), S. 26.
[102] Vgl. Fischer/Zurstrassen (2014), S. 9.

ner Rationalität besteht, wie es die Vorstellung eines Homo oeconomicus vermuten ließe, sondern aus unterschiedlichen Erwartungs- und Rechtfertigungsordnungen.[103] In dieser agieren plurale Akteure, die in unterschiedlichen sozialen Feldern unterschiedliche Handlungslogiken und unterschiedliche Reflexionsformen zugrunde legen.[104]

Das Denken und Handeln der Wirtschaftssubjekte ist demnach eine multimotivationale, kommunikativ begründbare und kritisch hinterfragbare Aktion bzw. Reaktion,[105] die nicht allein auf die Maximierung von Nutzen reduziert werden kann.[106] Die der Handlung zugrunde liegenden Logiken und Interessen sind zudem Phänomene, die nicht beliebig, sondern durch gesellschaftliche bzw. durch soziale Verhältnisse und kollektive Erzählungen aufgebaut und beeinflusst werden.[107] Damit ist auch das ökonomische Handeln **kulturell geprägt und sozial eingebettet**.[108]

(F) Angebotenes Wissen

Einer sozioökonomischen Bildung geht es weniger um das Angebot von disziplinärem Fachwissen. Vielmehr wird versucht, durch Problem-, Subjekt-, und Situationsorientierung einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung der Selbst-, Fremd- und Welteinschätzung im Feld des wirtschaftlichen Handelns zu leisten.[109] Dabei wird vor allem der Ausbau von transdisziplinären Kompetenzen, z. B. dem kritischen Reflektieren der eigenen Handlungsmöglichkeiten, aber auch der Relevanzkriterien der jeweiligen Disziplinen angeboten.[110]

Des Weiteren können die Lernenden ihre kritische multiperspektivische Analyse-, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit stärken und gegebenenfalls eigenständig alternative, individuell sinnhafte Lösungsstrategien entwickeln.[111] Zusammenfassend bietet eine sozioökonomische Bildung also ein **Deutungs- und Handlungswissen** an,[112] das aus dienlichen Gründen mit fachwissenschaftlichen und pragmatischen Erkenntnissen angereichert ist.[113]

2.2.3 Zusammenfassende Auswertung

Im Folgenden werden die zuvor erarbeiteten kategorialen Ausprägungen der wirtschaftswissenschaftlichen und der sozioökonomischen Bildungsvorstellungen grafisch gegenübergestellt. Die Strahlen A–F des Spinnennetzdiagramms repräsentieren dabei die untersuchten Kategorien (A) Bildungsziel, (B) Bildungsgegenstand, (C) Orientierungsbereich, (D) disziplinäre Ausrichtung, (E) Grundlagen ökonomischen Handelns und (F) angebotenes Wissen. An deren linken Enden finden sich die entsprechenden Ausprägungen der wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsvorstellung, an den rechten Enden die einer sozioökonomischen. Die aufsteigenden Kreise dienen der späteren bewerteten Einordnung der künstlerischen Erzeugungsform „Kulturelles Happening“ und spiegeln den Grad der Förderung bzw. Behinderung der jeweiligen kategorialen Ausprägung wider.[114]

[103] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[104] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[105] Vgl. Hedtke (2014), S. 85 und 87.
[106] Dies schließt nicht aus, dass eine solche Reduktion für spezifische Zwecke z. B. der Modellbildung durchaus sinnvoll und einzusetzen ist. Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[107] Vgl. Hedtke (2014), S. 87 f: S. auch Kapitel 3.2.2.
[108] Vgl. Hedtke (2014), S. 112.
[109] Vgl. Hedtke (2015), S. 26.
[110] Vgl. Hedtke (2015), S. 26.
[111] S. Kapitel 2.1 und 2.3.2.
[112] Vgl. Hedtke (2014), S. 81.
[113] Vgl. Hedtke (2014), S. 85.
[114] Ausführlicher in Kapitel 5.3.

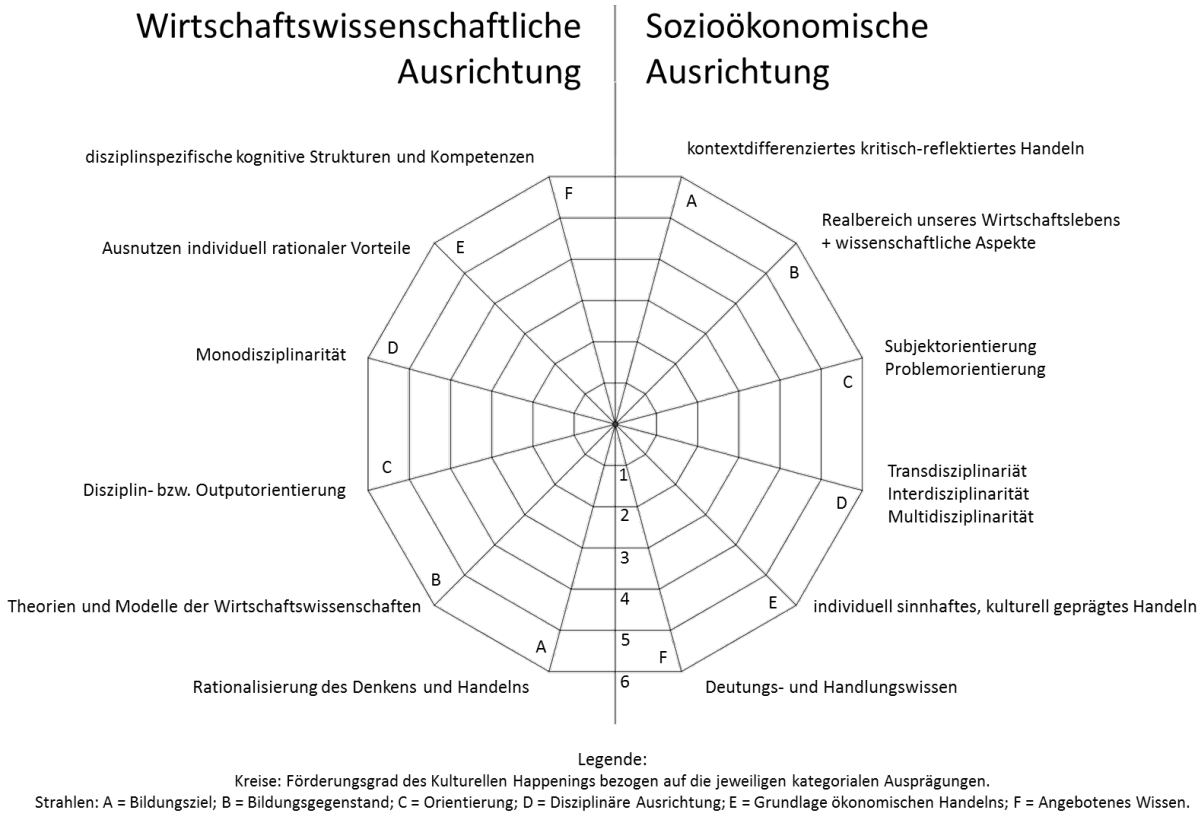

Abb. 1: Kategoriale Abgrenzung sozioökonomischer Bildung

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die jeweiligen Ausprägungen beider Konzepte größtenteils recht gegensätzliche Charakteristiken aufweisen. Dennoch sollten ökonomische und sozioökonomische Bildung nicht als zwei gänzlich diametrale Bildungsvorstellungen verstanden werden.[115]Die sozioökonomische Bildung ist weniger subversives als viel mehr konsolidierendes Element, das die Ökonomik als Teilbereich einer ganzheitlicheren Betrachtungsweise zulässt. Für die Auswertung des Förderungspotenzials des Kulturellen Happenings für eine sozioökonomische Bildungsvorstellung verspricht die Grafik jedoch trotz bzw. genau wegen dieser Polarität der Ausprägungen eine aussagekräftige Visualisierung zu werden.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass aufgrund einer zunehmend widersprüchlichen und komplexen Lebensumwelt eine ansteigende Divergenz sozialer, ökologischer und wirtschaftlicher Interessen zu verzeichnen ist, welche die Theorien und Modelle der neoklassisch geprägten wirtschaftswissenschaftlichen Bildung übersteigen. Die regulative Idee einer sozioökonomischen Bildung greift diese Problematik auf und nimmt für die Thematisierungen ausgewählter individueller oder gesellschaftlicher Schlüsselprobleme ausdrücklich auch auf das Wissen fremder Disziplinen Bezug. Vernetzungen und Widersprüche werden dabei als irreduzible Komplexität unseres realweltlichen Zusammenlebens verstanden und dabei ebenso hervorgehoben wie die kulturelle Prägung und die soziale Einbettung unseres ökonomischen Handelns.

Im Mittelpunkt der sozioökonomischen Bildungsvorstellung steht die gesellschaftliche Mündigkeit eines jeden Individuums, sodass dieses in der Lage ist, trotz einer dynami-

[115] Vgl. Fischer (2007), S. 36.

schen Lebensumwelt selbstbestimmt und reflexiv den eigenen Lebensweg und das gesellschaftliche Miteinander aktiv zu gestalten. Das Bestreben, junge Menschen zu einer solchen Mündigkeit zu befähigen, bündelt sich in der vorliegenden Arbeit in Verbindung mit den kategorialen Verständnissen aus Kapitel 2.3.2 im Begriff „sozioökonomische Bildung“.

3 Ästhetische Bildung

Die Idee ästhetischer Bildung geht auf Friedrich Schiller zurück, der erstmals 1795 in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* Gedanken zum Lernen durch sinnliche Erfahrungen niederschrieb. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“,[116] so Schiller, der damit unter Berücksichtigung der Schriften Kants, die im weiteren Verlauf dieses dritten Kapitels noch näher erläutert werden, jede Form der Instrumentalisierung von Kunst für Bildung zurückwies. Die ästhetische Erfahrung eines Kunstwerkes, schrieb Schiller, habe die Kraft, Sinnlichkeit und Vernunft derart miteinander zu vereinen, dass der Mensch „die höchste aller Schenkungen als Schenkung der Menschheit“[117] erfahren könne. Schiller meinte damit das übergeordnete Ziel der Aufklärung, das Individuum zu Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit zu befähigen.

Ästhetische Bildung legitimiert sich also nicht über die Lehre der Kunst, sondern vielmehr über das Potenzial von sinnlichen Erfahrungen auf den menschlichen Charakter:

> *Die Art und Weise, wie Sinneswahrnehmungen verwendet werden, die Qualitäten, auf die sie sich richten, die Verfeinerung und Differenzierung von Wahrnehmung, die durch ihr Erleben gefördert und unterstützt werden, tragen dazu bei, die Art und Weise zu formen, wie wir denken, und beeinflussen letztendlich den Charakter unserer Erfahrungen*.[118]

Dieser Darstellung liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Mensch ausschließlich mit der biologischen Ressource *Gehirn* zur Welt kommt. Geist und Verstand hingegen sind eine Form der kulturellen Errungenschaft, die durch Erziehung, Sozialisation und Akkulturation entstehen.[119] Ästhetische Erfahrungen bieten dem Menschen dabei die Möglichkeit zu lernen, die eigene Wahrnehmung, eingeengt durch gesellschaftliche Zwänge, nicht verkümmern zu lassen,[120] so Kamper:

Es gibt in der gegenwärtigen Gesellschaft unerhört viele Mechanismen, von denen die Menschen gewissermaßen eingesperrt worden sind, Realabstraktionen, verdinglichte Begriffe, abstrakte Überformen ihrer Sinnlichkeit. Und dagegen, oder beim Versuch auszubrechen aus diesen Apparaturen, aus diesen Gefängnissen, kann die Kunst helfen.“[121]

Dabei ist Kunst in der ästhetischen Bildung nicht als etwas Handwerklich-Technisches zu verstehen, sondern vielmehr als individuelle Befreiung gesellschaftlicher Marginalisierungen.[122] Sie ist damit die transzendente Erhebung über fest verankerte Strukturen hin zu menschlicher Lebendigkeit. Diese bereits angedeutete Bedeutung von Ästhetik für Bildung wird im Verlauf dieses Kapitels weiter ausgeführt. Nach einer Abgrenzung des Begriffs „Ästhetik“ erfolgt mithilfe einer detaillierten Darstellung des anthropologi-

[116] Schiller (2016), S. 35.
[117] Schiller (2016), S. 94.
[118] Eisner (2007), S. 115.
[119] Vgl. Eisner (2007), S. 114.
[120] Vgl. Kamper (1993), S. 42.
[121] Kamper (1993), S. 42.
[122] Vgl. Bilstein (2008), S. 136.

schen Bildungsverständnisses die Legitimation ästhetischer Bildung durch lerntheoretische Zugänge.

3.1 Ästhetik und Aisthesis

Dass die Bedeutung des Begriffs „Ästhetik“ über die Wahrnehmung des als gemeinhin *schön* Empfundenen hinausgeht, zeigt sich im jüngeren Diskurs der ästhetischen Bildung. Während der Ästhetik in anfänglichen Diskussionen die Bedeutung der griechischen Wortbedeutung von *aisthesis* als sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis übertragen wurde, expandierte der Sachgehalt von Ästhetik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts so sehr, dass man sich zunehmend von dieser Vorstellung lösen musste.[123]

Im Allgemeinen immer noch gleichgesetzt mit „schön“, stellt sich die geistes- und kulturwissenschaftliche Bedeutung von ästhetisch als sehr viel nuancierter dar. Sie beschreibt den Begriff als zwischen Natur-, Alltags- und Lebenserfahrungen erweitertes Feld, das stets mit einer Reflexion des Subjekts auf ein Objekt verbunden ist.[124] Diese Neubesetzung des Wortes Ästhetik in den 1980er-Jahren ließ wiederum die ursprüngliche Bedeutung von Aisthesis als sprachlich differenzierte Ergänzung zu, sodass Aisthesis heute als die sinnliche Wahrnehmung per se und Ästhetik als jene Wahrnehmung verstanden wird, die dem Individuum selbst als sinnliche Wahrnehmung oder Tätigkeit bewusst wird.[125] Damit beschreibt Ästhetik einen speziellen Prozess, dessen Zweck in sich selbst zu finden ist, nämlich das Empfinden, Erleben und Erkennen.[126] Bereits Aristoteles schrieb dazu: „Die Freude am Schönen ist nicht in der Wirkung des Objektes auf die Sinne begründet, sondern im Erlebnis des eigenen Umgangs mit dem Objekt.“[127] Demzufolge ist Ästhetik weder auf Kunst per se beschränkt noch besteht die Notwendigkeit, sie auf etwas subjektiv wahrgenommen *Schönes* zu beziehen.

Eine ähnliche Diversifikation findet sich in der Definition der Begrifflichkeit „ästhetische Bildung“. Diese umfasst zum einen alle pädagogischen Praxen der ästhetischen Felder Literatur, Musik, Kunst, Theater und Tanz, zum anderen dient sie als Basisbegriff bildungstheoretischer Diskurse, die sich mit der Menschwerdung durch ästhetische Erfahrungen beschäftigt.[128] Es geht also nicht nur um Kunst und Kultur, sondern gleichsam um die ästhetische Wechselwirkung und deren Bedeutung zwischen Individuum und erfahrbarer Sinnlichkeit.[129]

3.2 Anthropologie und Bildung

3.2.1 Allgemeine Überlegungen

„Bildung“ ist ein Begriff von äußerster Komplexität, unabhängig von seiner jeweiligen sprachlichen, kulturellen oder historischen Kontextualisierung. Er beinhaltet sowohl die Bedeutung von Bildung als Prozess („sich bilden“) als auch den Zustand („gebildet sein“).[130] Eine einheitliche Definition des Begriffs „Bildung“ stellt sich entsprechend schwierig dar. Bildung steht in spezifischer Beziehung zu den Termini „Erziehung“ und „Sozialisation“ und ist von „Wissen“, „Intellektualität“ und „Kultiviertheit“ abzugrenzen, obgleich der Terminus „Bildung“ je nach Kontextualisierung einzelne Aspekte ebendie-

[123] Vgl. Mollenhauer (1996), S. 482.
[124] Vgl. Mattenklott (2012), S. 1.
[125] Vgl. Dietrich et al. (2012), S. 9.
[126] Vgl. Dietrich et al. (2012), S. 16.
[127] Vgl. Krieger (2004), S. 365.
[128] Vgl. Dietrich et al. (2012), S. 9.
[129] Vgl. Dietrich et al. (2012), S. 9.
[130] Vgl. Bernhard (2001), S. 64.

ser Eigenschaften beinhalten kann.[131] Dieser Tatsache wohnt im Deutschen insofern eine sprachliche Einzigartigkeit inne, als beispielsweise im Englischen und Französischen der sehr viel weitere Bildungsbegriff „education" vorherrschend ist.

Das bis zum 18. Jahrhundert hauptsächlich theologisch geprägte Menschenbild weicht im Rahmen der Aufklärung der Vorstellung eines aufgeklärten, in wissenschaftlichen Kategorien denkenden und handelnden Menschen und revolutioniert damit auch den Begriff „Bildung".[132] Der Mensch soll sich nicht mehr dem Abbild Gottes annähern, sondern sich vielmehr um seiner selbst vervollkommnen. Die Bildung, schreibt Kant, „ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann."[133]

Für Kant ist Bildung demnach die Anthropologie des eigenen Wesens. Der Mensch ist ein Geschöpf, das nach Wissen strebt, das hoffen und sich moralisch verhalten kann. Der Mensch hat ein Bewusstsein über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und kann sich durch das eigene Handeln für eine veränderte Zukunft einsetzen. Zudem ist er in der Lage, durch Kommunikation und den Gebrauch selbst geschaffener Symboliken, Modelle zur Erklärung der Welt zu entwickeln.[134] Diese elementaren Dimensionen des Menschseins bilden den Grundstein für die individuelle menschliche Identität. Bildung wohnt also der rekursive Zweck zur Selbsterkenntnis inne.

Diese Vorstellung von Bildung findet sich auch in den Überlegungen von Humboldt wieder, die Hentig, wie folgt, zusammenfasst:

> *Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere*.[135]

Humboldt versteht Bildung also ähnlich wie Kant als Selbstzweck und Mittel zur Menschwerdung. Er beschreibt Bildung als ganzheitliche Ausbildung in der Wissenschaft sowie in der Kunst, was heute die Grundlage der Idee der Einheit von Forschung und Lehre an Universitäten bildet. Er strebte Bildungsinstitutionen an, die autonome Individuen hervorbringen, die durch den gezielten Einsatz von Vernunft zu Selbstbestimmung und Mündigkeit gelangen.[136]

Humboldt prägte zudem den Begriff „Weltbürgertum", eine kollektive Verbundenheit, die jedes autonome Individuum ungeachtet seiner Sozialisation miteinander verbindet. Humboldt schreibt dazu: „So viel Welt als möglich in die eigene Person zu verwandeln, ist im höheren Sinne des Wortes Leben."[137] Humboldt versteht Bildung also ebenso vom Begriff „Individuum" wie vom Weltbegriff her. Diese Überlegung bildet die Grundlage des anthropologischen Bildungsbegriffs.[138]

Unter Anthropologie versteht man die Wissenschaft vom Menschen und seiner Entwicklung. Sie ist eine multilaterale Wissenschaft, die in unterschiedlichsten Kontexten nach der Beschaffenheit des Menschen fragt. Sie versucht, Antworten auf paradigmatische Fragen zu finden: „Ist der Mensch Herr seines Bewusstseins?", „Ist der Mensch Produkt seiner selbst geschaffenen Kultur?" oder „Ist der Mensch ein soziales Wesen?"[139] Eine

[131] Vgl. Bernhard (2001), S. 65.
[132] Vgl. Hentig (1996), S. 18 ff.
[133] Vgl. Eidam/Hoyer (2006), S. 117.
[134] Vgl. Eidam/Hoyer (2006), S. 117 ff.
[135] Hentig (1996), S. 40.
[136] Vgl. Hentig (1996), S. 41 ff.
[137] Steger (1990), S. 248.
[138] Vgl. Zimmer (2000), S. 19 ff.
[139] Vgl. Zimmer (2000), S. 19 ff.

Anthropologie soll demnach informieren, organisieren und strukturieren und im Anschluss daran zu einer empirisch verifizierbaren Theorie transformiert werden.[140] Im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Theorien enthält die bildungstheoretische Anthropologie jedoch normative Sollanforderungen, die nicht empirisch verifiziert werden können.[141] Es ist also das entwerfende Element einer Anthropologie zu konstatieren, die den Versuch des Menschen charakterisiert, den Erkenntnisprozess über sich selbst zu organisieren.

Der anthropologische Bildungsbegriff etablierte sich im 21. Jahrhundert als grundlagentheoretische Kategorie bildungswissenschaftlicher Forschung. Grundlegend hierfür waren die bereits dargestellten Überlegungen von Humboldt und Kant, die Bildung sowohl vom Weltbegriff als auch vom Begriff Individuum“ her verstanden. Durch die Berücksichtigung poststrukturalistischer Vorstellungen erfolgte eine Ergänzung des Bildungsdiskurses um objektivistische Ansätze.[142] Dies ging einher mit einer fragmentarischen Vorgehensweise, die nicht darauf abzielte, die verschiedenen Dimensionen von Bildung unter eine geschlossene Bedeutungsmenge zu bringen, sondern diese vielmehr einzeln in ihrer vollumfänglichen Komplexität zu erschließen.[143]

Bildung im anthropologischen Sinne kennzeichnet weniger die Vermehrung einzelner Wissensfragmente innerhalb vorgegebener Lernschemata als vielmehr die Änderung der Lernvoraussetzungen der Individuen per se. Sie beschreibt also den Veränderungsprozess des Individuums in Relation zur wahrgenommenen Umwelt. Der Vollzug von Bildung im anthropologischen Sinne wird von Wulf als die „Transformation des Weltverhältnisses“ bezeichnet.[144] Er bedient sich dazu der im Habitusbegriff nach Bourdieu impliziten Vorstellung des „Weltverhältnisses“.

3.2.2 Inkorporiertes Weltverhältnis

In Anlehnung an Bourdieu, der den Habitus als „ein Prinzip inkorporierter sozialer Strukturen“ beschrieb,[145] bezeichnet der Begriff „Habitus“ im anthropologischen Bildungsverständnis ebenfalls das jeweilig inkorporierte Weltverhältnis eines Menschen. Er beschreibt das „Wirksamwerden der Einbildungskraft, die ein bestimmtes instrumentelles Körperverhältnis instituiert, in Form der Verkörperung eines habituellen Menschen- und Selbstbildes und der Schaffung bestimmter gewaltförmiger Dispositive oder Atmosphären.“[146] Die „gewalt-förmigen Dispositive“, auf die im weiteren Verlauf des Kapitels noch näher eingegangen wird, sind dabei nicht als physische Kraft zu verstehen, die auf das Individuum einwirken, sondern beziehen sich auf die habituellen Strukturen, denen das menschliche Sein unterworfen ist.[147] Anthropologisch relevant sind die Überlegungen von Bourdieu deshalb, weil er keine klassische analytische Diversifizierung von Psyche und Körper vornahm, sondern vielmehr versuchte, Intersubjektivität und Interobjektivität miteinander in Verbindung zu bringen.[148] Er konzentrierte sich also auf die Körper-Welt-Relation, ohne zwischen Psyche und Körper zu unterscheiden.

Um das Prinzip des Weltverhältnisses besser zu verstehen, ist es ratsam, eine strukturanalytische Differenzierung vorzunehmen. Das inkorporierte Weltverhältnis gliedert sich in (1) das inkorporierte Selbstverhältnis, (2) das inkorporierte Anderenverhältnis und (3) das inkorporierte Dingverhältnis. Dabei wird keine subjekt-, sondern eine körpertheore-

[140] Vgl. Litsche (2016), S. 353.
[141] Vgl. Siebert (2009), S. 2.
[142] Wulf/Zirfas (2014), S. 179 ff.
[143] Rucker (2014), S. 25 ff.
[144] Vgl. Wulf (2005), S. 73 ff.
[145] Bourdieu (1998).
[146] Daryan (2016b), S. 85.
[147] Vgl. Daryan (2016b), S. 86.
[148] Vgl. Harmel (2011), S. 140.

tische Perspektive eingenommen, die eine Fokussierung auf die strukturellen Bedingungen der jeweiligen Körper-Welt-Relation zulässt.[149] Das inkorporierte Selbstverhältnis beschreibt dabei die Beziehung des Individuums zu sich selbst, das inkorporierte Anderenverhältnis die Beziehung zu anderen Individuen und das inkorporierte Dingverhältnis das Verhältnis zu ihn umgebenden Gegenständen. Die aus diesen drei Dimensionen zusammengesetzte körpergewordene Weltaneignung konstituiert sich dann in einem Habitus, der die individuellen Inkorporierungen (1), (2) und (3) eines jeden Menschen widerspiegelt und umfasst:[150] „Durch die Bildungsfähigkeit des Körpers wird die Welt unbewusst wahrgenommen und eine ‚Beziehung' zur Welt erzwungen, in Form des Eindringens der Außenwelt in den Körper."[151]

Interessanterweise kann mithilfe des Weltverhältnisses auch die Abgrenzung des Menschen zum Tier vollzogen werden, da Tieren aus anthropologischer Perspektive die Fähigkeit abgesprochen wird, ein derartiges Weltverhältnis einzunehmen.[152] Menschen hingegen sind sich ihres Weltverhältnisses bewusst und werden durch Bildung zum Menschen. Und der Vollzug von Bildung findet aus anthropologischer Sicht genau dann statt, wenn das beschriebene Weltverhältnis Veränderungsprozessen unterworfen ist.

3.2.3 Mimesis

Wie bereits dargestellt, lässt sich Bildung im anthropologischen Sinne als Transformation des Weltverhältnisses verstehen.[153] Ausgehend von dieser Annahme konstituieren sich bestimmte mimetische Weltzugänge.[154] In der Ästhetik spricht man von Mimesis als Fähigkeit des Menschen zur kreativen Nachahmung. Das Konzept der kreativen Nachahmung beruht auf der anthropologischen Annahme, dass Individuen in der Lage sind, einen Gegenstand, der nicht direkt wahrnehmbar ist, körperlich zu erzeugen.[155] Schon Aristoteles schrieb dazu: Die Mimesis „zeigt sich von Kindheit an und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, daß er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – als auch durch die Freude, die jedermann an Nachahmung hat."[156]

Der Mimesis obliegt damit nicht nur in der Ästhetik eine übergeordnete Funktion, vielmehr spielt sie in nahezu allen Bereichen menschlichen Handelns, Sprechens und Denkens eine zentrale Rolle und stellt eine unerlässliche Bedingung gesellschaftlichen Lebens dar.[157] Beispiele für mimetische Prozesse sind unter anderem neu inszenierte Theaterstücke, Kleidungspraxis oder Rollenspiele in frühester Kindheit. Der stetig dynamische Wandel des Gesellschaftlichen legt auch offen, dass Kultur nicht ausschließlich reproduziert, denn ohne gesellschaftlichen Stillstand existiert keine absolute Wiederholung. Kultur in einem Verständnis reiner Reproduktion erweitert sich infolgedessen. Durch den Mimesisbegriff werden die Bedeutungsebenen der Kunst im Sinne der Schaffung von Nicht-Identischem und der Kultur im Sinne der Schaffung von Identischem miteinander verschränkt. Gegebenes wird neu interpretiert und verändert sich. In diesem Zusammenhang überlagern sich Kunst und Kultur.[158]

Diese kreative Überlagerung von Kunst und Kultur schafft damit die Möglichkeit einer kreativen Nachahmung. Wieder ist allein der Mensch dazu fähig, Gegebenes neu zu sehen und zu verstehen und damit mimetische Prozesse zu vollziehen. Während des

[149] Vgl. Daryan (2016b), S. 88.
[150] Vgl. Wulf (2005), S. 73 ff.
[151] Daryan (2016b), S. 91.
[152] Franke (2001), S. 62 ff.
[153] Vgl. Wulf (2005), S. 73 ff.
[154] Vgl. Gebauer (2003), S. 7 ff.
[155] Vgl. Gebauer (2003), S. 105 und 146 ff.
[156] Aristoteles (1984), S. 11, Rechtschreibung im Original.
[157] Vgl. Wulf (1989), S. 83.
[158] Vgl. Wulf (2005), S. 80 ff.

Vollzugs von Mimesis kommt es „zu einer Erweiterung des Wirklichkeitsbegriffs, die diesen fast überflüssig werden läßt. In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem gestaltet die Einbildungskraft des Rezipienten den Nachahmungsprozeß mit, so daß im Nachahmenden das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnt.“[159]

Das Ergebnis dieser kreativen Nachahmung ist dabei von der individuellen Situation des Nachahmenden beeinflusst. Der rückwärts gerichtet erscheinende Begriff „Nachahmung“ mag zunächst irreführend sein. Denn Mimesis ist nicht die reine Nachahmung, also die Reproduktion von Identischem, vielmehr ist sie als nach vorne gerichteter, offener Prozess zu verstehen, dessen Ziel nicht vorgegeben ist und somit die Produktion von Nicht-Identischem grundsätzlich möglich macht.[160] Wie bereits dargestellt, beruht die menschliche Fähigkeit zur Mimesis auf der Tatsache, dass der Mensch in der Lage ist, Gegenstände zu erzeugen, die nicht unmittelbar wahrnehmbar sind oder es noch nie waren. Diese Vorstellungskraft wird im anthropologischen Sinne als „Imagination“ bezeichnet.[161]

Mithilfe der Imagination kann eine veränderte Wahrnehmung des individuellen Weltverhältnisses erzeugt und das Gegebene anders betrachtet werden. Sie ermöglicht es dem Menschen, sich im Rahmen von mimetischen Prozessen über die alltäglichen Wiederholungen seiner gesellschaftlichen Verhältnisse und damit über sein inkorporiertes Weltverhältnis hinaus zu erheben und etwas zu erschaffen, das Abweichung von seiner gesellschaftlichen Lebensumwelt erzeugt. Neues kann also in das individuelle Weltverhältnis inkludiert werden.[162] Diese durch mimetische Prozesse angeregte Transformation des Weltverhältnisses ist der bereits dargestellte *Vollzug von Bildung* im anthropologischen Sinne.[163]

Jedoch darf die Mimesis nicht zur Mimikry verkümmern, also einer ausschließlich reproduzierenden Nachahmung, ansonsten kann kein echter Vollzug von Bildung stattfinden. Als Beispiel für Mimikry gilt im aktuellen Diskurs die klassische *Wissensvermittlung* in der Schule.[164] Auch wenn sich die Reproduktion von Identischem durch die Notwendigkeit der Konstitution von Gesellschaft und Kollektivität durchaus legitimieren lässt, z. B. das Erlernen von normativen Kategorien Voraussetzung für die Diskursivität des Menschen ist, bleibt unter Berücksichtigung der dargestellten Mimesis-Mechanismen die Frage, inwieweit die Schule ein Ort sein sollte, an dem habituelle Gegebenheiten und damit soziale Ungerechtigkeit reproduziert werden können.

3.2.4 (Unterrichts-)Dispositive

Mimetisches Lernen geschieht nie in einem leeren Raum, sondern immer innerhalb bestimmter Dispositive.[165] Der im Rahmen der Betrachtung von Mimesis notwendige Begriff „Dispositiv“ bezieht sich sowohl auf die materiell wahrnehmbare Situation als auch auf den symbolischen Rahmen der Mimesis.[166]

Im Zuge des schulischen Unterrichts lassen sich drei Dimensionen bildungsinstitutioneller Dispositive unterscheiden. Erstens die *Intersubjektivität*, die sich auf die Tatsache bezieht, dass Bildungsinstitutionen als demokratische Institutionen auf der Mündigkeit der teilnehmenden Individuen basieren und diese immer auch als Subjekte wahrgenommen werden müssen. Die Intersubjektivität konstituiert sich damit durch die Subjekte, die eine jeweilige Rolle einnehmen, d. h. die Rollen der Lehrperson und die der Ler-

[159] Wulf (1989), S. 84, Rechtschreibung im Original.
[160] Vgl. Zuckerkandl (1958), S. 230 ff.
[161] Vgl. Wulf (1989), S. 86 ff.
[162] Vgl. Wulf (2007), S. 43.
[163] Vgl. Wulf (1989), S. 105 ff.
[164] Vgl. Geister (2006), S. 93.
[165] Vgl. Wulf (2007), S. 45.
[166] Vgl. Debray (1994), S. 67 ff.

nenden. Intersubjektiv gehen damit spezifische historisch gewachsene und kulturell legitimierte Rollenerwartungen einher, aufgrund derer die Subjekte wissen, welche Verhaltensweisen von ihnen erwartet werden. Darüber hinaus wird mit dem Konstrukt der Intersubjektivität die Individualität der bewusst handelnden Wesen mit der Fähigkeit zu Entscheidungen legitimiert, sodass sich die Subjekte auf Augenhöhe begegnen können.

Zweitens ist die Dimension der *Interobjektivität* zu nennen, welche die Tatsache berücksichtigt, dass Bildungsinstitutionen immer ein Geflecht aus Menschen und Gegenständen darstellen, die in einer spezifischen Beziehung zueinanderstehen. Diese Beziehung stellt stets auch einen habituellen Zustand dar, der weitestgehend unbewusst ist (z. B.: Ich stelle mich nicht auf einen Stuhl). Und drittens gibt es die *Körper-Welt-Relation*, die sich auf das Verhältnis von Lernenden zur Welt bezieht. Ein solches Unterrichtsdispositiv umfasst beispielsweise die Sitzordnung oder den Frontalunterricht, wodurch ein hierarchisch disziplinierendes Verhältnis deutlich wird.[167]

Die drei Dimensionen bildungsinstitutioneller Dispositive unterliegen wie so viele gesellschaftliche Strukturen historischen sowie kulturellen Prägungen. Durch die dargestellten Dimensionen des Unterrichtsdispositivs werden die bildungsinstitutionellen Verhältnisse widergespiegelt. Ein Dispositiv stellt also die heterogene Gesamtheit alles potenziell Erdenklichen dar (bspw.: Diskurse, Institutionen, Gebäude, Gesetze, Curricula, polizeiliche Maßnahmen, philosophische Lehrsätze). Auch die oftmals vollzogene didaktische Reduktion, die eine Unterkomplexität von Zusammenhängen darstellt, ist Teil des Unterrichtsdispositivs.[168] Damit verkörpert es quasi das Netz, das zwischen all diesen Elementen gespannt wird. Es hat stets eine konkrete strategische Funktion und ist immer in ein Machtverhältnis ein-gebunden. Als solches geht es aus einer Verschränkung von Macht- und Wissensverhältnissen hervor.

Wichtig dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den dargestellten Dimensionen um eine rein analytische Trennung handelt. In der Realität sind die einzelnen Elemente untrennbar miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig. Lernprozesse, egal ob durch Mimesis oder Mimikry vollzogen, sind immer den dargestellten dispositiven Strukturen unterworfen. Lassen die Dispositive kein mimetisches Lernen zu, kommt es zu einem rein nachahmenden Umgang mit Unterrichtsgegenständen, was zur im vorherigen Kapitel angesprochenen Reproduktion habitueller Strukturen der Lernenden führt, da sie ihr individuelles Weltverhältnis nicht verändern können.

Klassischer Unterricht ist ausgerichtet auf die Reproduktion eines bestimmten Schüler-Habitus, der nicht durch einen mimetischen Zugang gekennzeichnet ist.[169] Diese Tatsache lässt Schule im klassischen Sinne zur ebenfalls bereits angedeuteten *gewaltsamen* Verlängerung des Habitus werden.[170] Das klassische Unterrichtsdispositiv ist ausgerichtet auf die Weitergabe von kulturellem Wissen sowie auf das Erzielen messbarer Ergebnisse, die wiederum den *Erfolg* der Bildungsinstitution charakterisieren. Dieser Erfolg ist vor allem ökonomisch motiviert, da die Lernenden in der Schule dazu befähigt werden sollen, ihr erworbenes Wissen im späteren Beruf im Sinne einer ökonomisch geprägten Gesellschaft zu nutzen.[171]

„In unserer Leistungsgesellschaft wird die Leistung von Machtverhältnissen bestimmt. Aber es sind nicht wenige berufen, zu bestimmen, wie die Welt verändert wird. Sondern alle“, so Beuys. „In einer wahren Demokratie bleiben keine anderen Unterschiede als die Fähigkeiten. Erst dann ist sie frei entwickelbar, wenn die Stauungsmechanismen verschwinden. Einer der größten Stauungsmechanismen ist die heutige Schule, weil sie

[167] Vgl. Pawlowski (1982), S. 62.
[168] Vgl. Klafki (1961), S. 130.
[169] Vgl. Luhmann (2002), S. 20.
[170] Vgl. Daryan (2016b), S. 91.
[171] Vgl. Posselt (2013), S. 59.

die Menschen nicht entwickelt, sondern bestimmt“,[172] argumentierte er unter Verweis auf die einengenden Unterrichtsdispositive, die keinen künstlerischen Umgang mit Objekten und damit auch kein mimetisches Lernen zulassen.

Beuys vertrat eine grundlegende Kritik am Kapitalismus und der damit in Zusammenhang stehenden Leistungsgesellschaft, welche die schulischen Bildungsprozesse unterwandert. Beuys war der Auffassung, dass jeder Mensch über die Potenziale zur kreativen und produktiven Selbstbestimmung sowie Selbstverwirklichung verfügen sollte, sodass Kunst außerhalb traditioneller Dispositive und obsoleter Denkschemata vollzogen werden kann.[173] Eine Möglichkeit einer modernen, demokratisierten Kunstform stellt das Kulturelle Happening dar.[174]

3.3 Lerntheoretische Zugänge

Zur theoretischen Kontextualisierung erfolgt im nachstehenden Kapitel die exemplarische Legitimation ästhetischer Bildung durch das didaktische Modell des erfahrungsbasierten Lernens[175] sowie die lerntheoretischen Zugänge des Konstruktivismus.[176]

3.3.1 Erfahrungsbasiertes Lernen

Das didaktische Modell des erfahrungsbasierten Lernens basiert auf der Annahme, dass Individuen nur effektiv und sinnstiftend lernen, wenn eine unmittelbare, praktische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand vorangegangen ist. Dewey versteht Lernen als ein komplexes Gesamtgeschehen, als ein Zusammenspiel von Handeln und Denken bzw. Reflexion in einem diffus zweckorientierten Prozess der interaktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt.[177] Der Erfolg eines Lernprozesses hängt stets von einer aktiven und reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit einem konkreten Erlebnis ab.[178] Lernen wird also zum Wechselspiel von konkreter Erfahrung und analytischer Distanz.[179]

Abb. 2: Erfahrungsbasierter Lernzyklus nach Kalb

[172] Beuys (1973), S. 1091.
[173] Vgl. Posselt (2013), S. 60 ff.
[174] S. Kapitel 4.
[175] S. Kapitel 3.4.1.
[176] S. Kapitel 3.4.2.
[177] Vgl. Dewey (2000).
[178] Vgl. Dewey (2000).
[179] Vgl. Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp (2004), S. 27 ff.

Ein wahrgenommenes Problem, dessen Bewältigung eine Herausforderung darstellt, bietet damit die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen. Als tatsächliches Lernen kann dieser Prozess aber erst bezeichnet werden, wenn sich der problematischen Situation eine reflexive Auseinandersetzung anschließt. Wir machen „*eine* Erfahrung", so Dewey, „wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur Vollendung durchläuft. Dann, und nur dann, ist es in den Gesamtstrom der Erfahrung eingegliedert und darin gleichzeitig von anderen Erfahrungen abgegrenzt."[180]

Im didaktischen Modell des erfahrungsbasierten Lernens wird dem Lernenden also eine aktive Rolle zuteil. Lerninhalte werden nicht instruktiv *vermittelt*, sondern vom Lernenden selbstständig erfahren. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse Deweys entwickelte David Kolb Mitte der 1980er-Jahre ein Modell, das den erfahrungsbasierten Lernzyklus beschreibt. „Kolb versteht Lernen als ganzheitlichen, kontinuierlichen Prozess, in dem Wissen geschaffen wird durch die Transformation von Erfahrung und abstrakter Reflexion."[181]

Die konkrete Erfahrung bildet dabei die Ausgangssituation des Lernprozesses. Auf Grundlage dieser Erfahrung erfolgt die anschließende Beobachtung und Reflexion der Situation sowie des eigenen Verhaltens des Lernenden. Dieser Prozess mündet in der Bildung abstrakter Begriffe, was bedeutet, dass die gemachte Erfahrung Einfluss auf die kognitiven Strukturen des Lernenden hat. Die konkrete Einzelerfahrung wird durch das Erkennen zugrunde liegender Prinzipien generalisiert und kann im schließlich vierten Schritt auf andere Situationen angewendet werden. Die neu erlangte Erkenntnis kann also auf Ihre Korrektheit überprüft werden.[182]

Durch ein fortwährendes Durchlaufen des Zyklus entwickelt sich so der Lernende durch die gemachte Erfahrung in spiralförmigen Bewegungen stets weiter. Für ein erfolgreiches Lernen bedarf es also einer bestimmten Herangehensweise, die umso nachhaltiger ist, je stärker die Emotionen für die problematische Situation sind. Der Erfolg des Lernens hängt folglich nicht nur vom Lerngegenstand an sich ab, sondern davon, wie die Empfindungen der Lernenden im Laufe ihres Lebens eingesetzt wurden:[183]

Die Art und Weise, wie Sinneswahrnehmungen verwendet werden, die Qualitäten, auf die sie sich richten, die Verfeinerung und Differenzierung von Wahrnehmung, die durch ihr Erleben gefördert und unterstützt werden, tragen dazu bei, die Art und Weise zu formen, wie wir denken, und beeinflussen letztendlich den Charakter unserer Erfahrung. Was wir erleben, welche Bedeutung dies für uns hat, ist im Grunde ein Ergebnis der Interaktion zwischen dem empfindenden Organismus und den Qualitäten der Welt, in der der Organismus wohnt.[184]

Um den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Sinneswahrnehmungen für alltägliche Erfahrung reflexiv zu nutzen, ist die ästhetische Erfahrung ein hilfreiches Mittel. Denn ästhetische Formen der Erfahrung sind erinnernswert und bieten damit eine Grundlage für langfristiges Lernen.[185] Eisner beschreibt das übergeordnete Ziel der Pädagogik daher als Vorbereitung von wahren Künstlern ihres Fachs.[186] Damit meint er nicht, dass jeder Mensch bildender Künstler werden sollte, vielmehr bezieht sich seine Forderung auf das Ermöglichen einer sinnlichen Herangehensweise an Fachinhalte. Er fordert, Lernende zu Individuen zu befähigen, „die kunstfertig über das, was sie tun, nachdenken können, die ihre Vorstellungskraft verwenden können, die Urteile darüber, welche

[180] Dewey (2014), S. 47, Hervorhebung im Original.
[181] Messerer (2004), S. 29.
[182] Vgl. Messerer (2004), S. 29 ff.
[183] Vgl. Eisner (2007), S. 115.
[184] Eisner (2007), S. 115.
[185] Vgl. Eisner (2007), S. 117.
[186] Vgl. Eisner (2007), S. 118.

Richtung das Werk nimmt, auf der Grundlage von Gefühl und von Regeln bilden können.“[187]

Bilstein geht auf poetische Weise sogar noch einen Schritt weiter als Eisner und beschreibt die Bedeutung der Kunst mit den Worten: „A*rs magistra vitae“*, die Kunst als Lehrmeisterin eines gelungenen Lebens.[188] Er zielt damit auf die Tatsache ab, dass Menschen durch das Lernen mithilfe ästhetischer Erfahrung nicht lediglich den Umgang mit Lerngegenständen verändern, sondern dass sich aus der Fähigkeit, ästhetische Erfahrungen zu machen, auch die Möglichkeit der Selbst-Gestaltung ergibt. Zusammenfassend ergibt sich unter Berücksichtigung des dargestellten didaktischen Modells des erfahrungsbasierten Lernens also die Erkenntnis, dass Lernen auf als problematisch wahrgenommenen Situationen beruht, deren *Lösung* durch einen künstlerisch ästhetischen Umgang zu einem langfristigen Lerneffekt im anthropologischen Sinn führt, also zu einer Transformation des Weltverhältnisses.

3.3.2 Konstruktivismus

Neben dem erfahrungsbasierten Lernen sei ein weiterer lerntheoretischer Zugang zur ästhetischen Bildung exemplarisch dargestellt: der Konstruktivismus. Schon Kant stellte im 18. Jahrhundert in seiner *Kritik der reinen Vernunft* fest, dass der Mensch niemals in der Lage sein könne, Dinge a priori zu erkennen, vielmehr sei es ihm nur möglich, die Dinge zu erkennen, wie sie *für ihn selbst* sind.[189] Diese Erkenntnis ist heute grundlegend für konstruktivistische Überlegungen.

Im Gegensatz zum Behaviorismus, in dem der Lernende durch passive Umweltreize und steuerbare Stimuli zu Verhaltensänderungen angeregt wird, wird in der kognitiven Entwicklungstheorie von Piaget, die als Vorreiter des Konstruktivismus gilt, Lernen als ein dynamischer, intrapersoneller Konstruktionsprozess des selbsttätigen Individuums verstanden.[190] Die Lernenden nutzen die Umwelt als Anregung für ihre Entwicklung, die eigentlichen Impulse kommen jedoch aus ihnen selbst. Sie suchen aktiv nach dem, was für sie im Zusammenspiel mit ihrer Umwelt ein Problem darstellt, und gelangen durch die Lösung dieses Problems zur Erkenntnis.[191] Kognitive Strukturbildung entsteht also durch eine aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit seinen individuellen Wahrnehmungen der Außenwelt.

Lerntheoretisch legitimiert wird dieser Zugang durch die Annahme, dass jeder Mensch nach kognitivem Gleichgewicht strebt. Der ständige Äquilibrationsprozess schafft eine stetige Neuorganisation bereits vorhandener oder der Ausbildung gänzlich neuer Strukturen.[192] Für den Konstruktivismus ist Wissen also kein Abbild der externen Realität, sondern eher eine Funktion des individuellen Erkenntnisprozesses. Konstruktivisten bezweifeln dabei nicht, wie beispielsweise die Solipsisten der Antike, dass eine reale Welt existiert, „behaupten allerdings“, so Mietzel, „dass man nur Zugang zu ihr über die Wahrnehmung habe, die nun aber Grenzen und Unzulänglichkeiten aufweise, denn Wissen findet man nicht in Büchern, auf Disketten, auf Wandtafeln oder auf Overheadfolien, sondern nur bei Menschen, nachdem diese es sich konstruiert haben.“[193]

Wissen existiert demnach nie unabhängig vom jeweiligen Lernenden, sondern wird dynamisch generiert und kann nicht einfach ohne selbstständige Konstruktion *vermittelt*

[187] Eisner (2007), S. 118.
[188] Vgl. Bilstein (2008), S. 142.
[189] Vgl. Kant (1781).
[190] Vgl. de Haan (2013), S. 129.
[191] Vgl. de Haan (2013), S. 88.
[192] Vgl. Mietzel (2007), S. 40 ff.
[193] Mietzel (2007), S. 46.

werden. Für den bildungsinstitutionell gerahmten Unterricht bedeutet das, dass dieser so gestaltet sein muss, dass es den Lernenden ermöglicht wird, „ihr eigenes Verständnis zu konstruieren, statt einen Lehrer oder eine Lehrerin zu haben, die oder der die Welt interpretiert und gewährleistet, daß die Schüler die Welt so verstehen, wie er oder sie es ihnen mitgeteilt hat.“[194]

Im Konstruktivismus gibt es zwei verschiedene Strömungen, den radikalen und den gemäßigten Konstruktivismus. Der radikale Konstruktivismus zeichnet sich durch die Annahme aus, dass es kein gesichertes Wissen über eine reale Welt geben könne, da jeder Mensch sich sein individuelles Wissen konstruiert. „In radikal konstruktivistisch ausgerichteten Theorien wird Lernen als eine im Wesen kognitive Aktivität betrachtet, die vollständig und wohlüberlegt vom Lernenden selbst initiiert und überwacht wird“,[195] eine Vorstellung, die sich für den bildungsinstitutionell gerahmten Unterricht als ungemein schwierig erwiese, würde er doch dadurch schlicht obsolet. Der gemäßigte Konstruktivismus hingegen, auf dem in weiteren Verlauf der Fokus liegen wird, erkennt an, dass Lernende nicht gänzlich autark lernen, sondern sich durchaus gegenseitig beeinflussen können.[196] In gemäßigten konstruktivistischen Theorien wird „[selbst-]initiiertes Lernen als Ideal angesehen, jedoch zugestanden, daß Lernen meistens auch extern initiiert bzw. motiviert ist.“[197]

Konstruktivistisch orientierte Lerntheorien stehen dem im vorherigen Kapitel dargestellten erfahrungsbasierten Lernen damit nicht konfliktär gegenüber, sondern erweitern dieses vielmehr. Beruht der Lernprozess beim erfahrungsbasierten Lernen auf einer wahrgenommenen, problematischen Situation, nimmt der Konstruktivismus eine daran anschließende individuelle Konstruktion kognitiver Strukturen an. Beide lerntheoretischen Zugänge haben gemein, dass sie den Erkenntnisprozess stärker als andere Ansätze mit einem Spannungsfeld aus den kulturellen Bedingungen von Erziehung und den handlungsbezogenen Möglichkeiten des Subjekts in Beziehung miteinander setzen.[198] „Für beide Ansätze existiert kein äußerer Geist und keine äußere Ordnung, die erst das schafft, was ein Geist oder eine Ordnung ist. Vielmehr erzeugen Menschen in ihren geistigen Handlungen – immer unter kulturellen Bedingungen – das, was sie dann Geist nennen oder was sie als Ordnung bezeichnen“, so Reich.[199]

Dass es dennoch einen Unterschied zwischen diesen beiden Ansätzen gibt, lässt sich anhand eines Beispiels verdeutlichen. Betrachtet werden eine Landkarte und eine auf dieser abgebildete Landschaft. Die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens würde dazu sagen, dass es keine eindeutige, exakte Landkarte der gegebenen Natur geben kann, da jeder Zeichner dieser Karte seine individuellen Erfahrungen und eine damit einhergehende Deutungsgewichtung in die Zeichnung der Karte gelegt hat. Der Konstruktivismus würde diesen Grundgedanken erweitern und zudem den Handlungsbezug radikalisieren. Er würde also infrage stellen, dass nur die Natur die Zeichnung der Karte einseitig beeinflusst, und darauf hinweisen, dass das vermeintlich Gegebene durch menschliche Handlungen bereits so geprägt worden sei – durch Park- oder Industrielandschaften oder gar die Erfindung der Landkarte –, dass eine einfache Ableitung aus der Seite einer unabänderlichen Natur gar nicht möglich sein könne.[200]

Trotz des dargestellten Unterschieds kann auch der Konstruktivismus als hilfreiches Instrument zur Legitimation ästhetischer Bildung genutzt werden. Damit Lerngegenstände nämlich konstruktiv wirksam werden können, müssen die Lernenden in die Zone

[194] Jonassen (1996), S. 23, Rechtschreibung im Original.
[195] Mietzel (2007), S. 46.
[196] Vgl. Mietzel (2007), S. 45.
[197] Lowyck/Elen (1991), S. 311, Rechtschreibung im Original.
[198] Vgl. Reich (1998), S. 97.
[199] Reich (1998), S. 97.
[200] Vgl. Reich (1998), S. 99.

der proximalen Entwicklung gebracht werden.[201] Dies kann nur durch eine kulturelle Lernumwelt geschehen, welche die Lernenden bei ihren individuellen Konstruktionsprozessen unterstützt.[202] Denn der klassische, rationalistisch ausgerichtete Schulunterricht hat durch die wissenschaftskonform ausgerichteten Denk- und Unterrichtsmuster nach konstruktivistischen Grundsätzen ein erkenntnistheoretisches Problem. Da Lernen nur durch das subjektive Bewusstsein über ein kognitiv herrschendes Ungleichgewicht vollzogen werden kann, ist ein situatives Erleben, charakterisiert durch gefühlsbezogene Erfahrungen, für den Lernprozess unabdingbar. Diese Möglichkeit bietet der klassische Unterricht nicht.[203]

Durch die Inkludierung ästhetischer Elemente in die kulturelle Lernumgebung kann Unterricht jedoch im Sinne konstruktivistischer Vorstellungen weiterentwickelt werden. Die sinnliche Wahrnehmung alltäglicher Unterrichtsgegenstände eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, die Vielschichtigkeit ihres Bewusstseins nuancierter zu nutzen.[204] Denn „wer die eine Perspektive (ohne Vereinheitlichungszwang) neben der anderen erfährt“, so Hasse, „lernt ein ‚Denken in Übergängen‘ als kulturelles Vermögen existenziellen Fragens im Zivilisationsprozess. Das Ästhetische wird diesseits der Kunst auf dem Niveau der sinnlichen Wahrnehmung zu einer Dimension wissenschaftskomplementärer Weltbegegnung.“[205] So kann ästhetische Bildung im Kontext außerästhetischer Lernbereiche den Konstruktionsprozess der Lernenden durch eine sinnliche und zweckfreie Wahrnehmung materieller und immaterieller Gegenstände differenzierter ausgestalten und die reflexive Auseinandersetzung mit ebendiesen subjektiv ergänzen.

4 Das Kulturelle Happening

4.1 Grundlegendes

Eine Form ästhetischer Bildung ist das Kulturelle Happening. Dessen Inkludierung in bildungsinstitutionell gerahmten Unterricht könnte schulische Lernprozesse von der klassischen Text- und Spracharbeit lösen und das herrschende rationalistische, durch reproduzierende Lernprozesse geprägte Unterrichtsdispositiv verändern.
Das Kulturelle Happening soll einen Transformationsprozess initiieren, und zwar durch Irritation oder Aufhebung impliziter, in gesellschaftliche Mechanismen eingebetteter Strukturen des Alltags.[206] Ziel des Kulturellen Happenings ist damit die Anknüpfung am kreativen Potenzial der Lernenden und das Induzieren mimetischer Prozesse, die eine reflexive und individuelle Veränderung des Weltverhältnisses ermöglichen.

Das Kulturelle Happening ist dabei allerdings kein geschlossenes Modell, sondern vielmehr eine Irritation, die in einer bestimmten Raumzeit die Wahrnehmung eines bestimmten Gegenstands flexibilisiert.[207] Der Begriff „Raumzeit“ bedeutet hier, dass das Geschehen in einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort stattfindet. Die Ausgestaltung der beiden Parameter ist dabei frei wählbar und nicht auf das beispielsweise vorherrschende Unterrichtsdispositiv (45 Minuten Unterricht im Klassenraum) beschränkt. Das Kulturelle Happening löst die klassischen Strukturen des Unterrichtsdispositivs also so auf, dass ein künstlerischer Objektumgang möglich wird. Im Zentrum

[201] Vgl. Wygotzky (1977), S. 57.
[202] Vgl. Wygotzky (1977), S. 57 ff.
[203] Vgl. Hasse (2001), S. 4 ff.
[204] Vgl. Hasse (2001), S. 4.
[205] Hasse (2001), S. 7.
[206] Vgl. Wulf (2007), S. 12.
[207] Vgl. Böhme (2013), S. 20.

der Irritation steht ein Gegenstand, der mittels künstlerischer Techniken umgestaltet und so in einen neuen Kontext gesetzt wird. Der neue Kontext führt zu einer Erweiterung der wahrgenommenen Möglichkeiten der Realität und damit zu einer Flexibilisierung der individuellen kognitiven Norm.[208]

Dieser Prozess ist der im anthropologischen Verständnis als Transformation des Weltverhältnisses beschriebene Vollzug von Bildung. Dabei steht während des gesamten Kulturellen Happenings nicht der Gegenstand per se im Mittelpunkt, sondern eher die Atmosphäre, im Rahmen derer die Umgestaltung vorgenommen wird. Das Kulturelle Happening entledigt sich kultureller Ordnungen und beschreibt ein Geschehen, das erst durch die praktische Aktion des Künstlers zur Kunst wird.[209] Dabei ist es nicht notwendig, dass eine aufwendige und anspruchsvolle künstlerische Technik gezeigt wird, vielmehr bildet die Transformation des Objektumgangs das signifikante Element des Kulturellen Happenings.[210]

Dies macht ebenfalls deutlich, dass nicht ausschließlich das Ergebnis von Relevanz ist. Denn dieses kann zum einen im Vorfeld gar nicht festgelegt werden und zum anderen werden gerade während des Prozesses völlig neue Verhältnisse zum Objekt erfahren und dieses mit anderen Sinnen wahrgenommen. Das bewusste Erleben der Veränderung ist also Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung (im Sinne des Vollzugs von Bildung) des Kulturellen Happenings.

Im Zuge dieser veränderten Wahrnehmung ist es notwendig, kognitive Strukturen aufgrund veränderter normativer Bedingungen der Umwelt aufzubrechen und umzustrukturieren oder gar völlig neu anzulegen.[211] Das liegt daran, dass der künstlerische Umgang mit Gegenständen als eine besondere Art der Zurichtung zu verstehen ist, die sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass sie durch das Versetzen des Gegenstands in einen isolierten oder rekontextualisierten Zustand die Normativität des jeweiligen Objekts verändert.[212]

Für die Aufhebung und ästhetische Aufladung der gesellschaftlichen Einordnung bedarf es der naturgegebenen Fähigkeit des Menschen, der Vorstellungskraft. Die Inkorporierung der Imagination ermöglicht es, den Schüler-Habitus um die Dimension eines künstlerischen Habitus zu erweitern. Dieser dargestellte Prozess der Schaffung einer neuen Objektkategorie durch die selbstständige Öffnung der eigenen habituellen Disposition ermöglicht es den Lernenden daher, eine ästhetische Erfahrung zu machen, und stellt gleichzeitig einen Akt der Flexibilisierung der eigenen Norm dar.[213]

In Abgrenzung zum Kulturellen Happening sei an dieser Stelle das künstlerische Happening erwähnt, das sich durch eine sehr viel radikalere Vorgehensweise sowie deutlich avantgardistischere künstlerische Techniken auszeichnet. Während das Kulturelle Happening darauf abzielt, eine sanfte Transformation während des Prozesses zu initiieren, wird die Transformation im Rahmen des künstlerischen Happenings als sehr viel fundamentaler wahrgenommen, da die Veränderung der Objektkategorie abrupt und übersteigert erfolgt. Zudem steht die künstlerische Inszenierung deutlich im Vordergrund, während das Kulturelle Happening mit der kreativen Inszenierung als Vollzug eines mimetischen Aktes auskommt.[214] An dieser Stelle sei ebenfalls angemerkt, dass das Ziel des Kulturellen Happenings fundamental von dem einer Kunst-Didaktik zu unterscheiden ist, da die Nutzung einer künstlerischen Technik nicht zur Ausbildung eines Hand-

[208] Vgl. Wulf (2007), S. 14 ff.
[209] Vgl. Wulf (2007), S. 15.
[210] Vgl. Menke (2013), S. 17.
[211] Vgl. Wulf (2007), S. 12.
[212] Vgl. Pawlowski (1982), S. 62.
[213] Vgl. Dewey (2014), S. 47.
[214] Vgl. Pawlowski (1982), S. 61.

werks, sondern zur Öffnung habitueller Dispositionen herangezogen wird. Das Kulturelle Happening ist daher nicht als separates Fach, sondern eher als Methode zu inkludieren.

4.2 Jeder Mensch ist ein Künstler

Die Grundlage der Inkludierung des Kulturellen Happenings in bildungsinstitutionell gerahmtem Unterricht bildet die Annahme, dass jeder Mensch über die Fähigkeit zur Imagination verfügt, die ihm einen kreativen Umgang mit seiner Umwelt ermöglicht:

> *Jeder Mensch ist ein Träger von Fähigkeiten, ein sich selbst bestimmendes Wesen, der Souverän schlechthin in unserer Zeit. Er ist ein Künstler, ob er nun bei der Müllabfuhr ist, Krankenpfleger, Arzt, Ingenieur oder Landwirt. Da, wo er seine Fähigkeiten entfaltet, ist er Künstler.*[215]

Beuys vertritt hier einen anthropologischen Kunstbegriff und überwindet damit die Grenzen eines rein formalen Verständnisses von Kunst, das den Menschen außerhalb der bildenden oder darstellenden Künste die Fähigkeit abspricht, künstlerisch tätig zu werden. Er versteht Kunst damit als das Fragment eines Weltinhalts, das den Menschen ermöglicht zu verstehen, dass eine kreative Veränderung der eigenen Umwelt lediglich aus ihnen selbst heraus entstehen kann. Beuys erklärt seine Annahme durch die naturgegebene Fähigkeit des Menschen zur Arbeit, die er wiederum als kreativen Gestaltungsprozess versteht, was ihn zur Erkenntnis führt, dass die naturwüchsige Fähigkeit der Verrichtung von Arbeit ein kreatives Potenzial impliziert.[216]

Aus dieser Erkenntnis ergibt sich, dass jeder einzelne Mensch durch das, was er durch seine geistige Leistung erzeugt, als schöpferischer Gestalter eine gesellschaftsverändernde Position einnehmen kann. Beuys führt den Kunstbegriff also weg von der Vorstellung, dass Kunst ausschließlich von ausgebildeten Künstlern in dafür vorgesehenen Institutionen im Rahmen von arrangierten Inszenierungen gemacht werden könne, hin zu einer Vorstellung von Kunst als gesellschaftlichem Mechanismus zur Veränderung, an dem jeder teilhaben sollte. Jedem Menschen ist es also laut Beuys möglich, durch expressives und kreatives Handeln Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen und damit auf die eigene Lebenssituation zu nehmen.

Beuys betont, dass diese Fähigkeit nicht erst ausgebildet werden müsse, vielmehr bedürfe es dem Erkennen und Fördern der natürlich gegebenen Fähigkeiten des Menschen zu Offenheit, Kreativität und Fantasie.[217] Denn durch starre gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Dispositive werde den Menschen ihr schöpferisches Potenzial aberzogen, woraus sich ein „unerbittlicher Rationalismus“ entwickele.[218] Diese Darstellung impliziert die Forderung nach einem mimetisch ausgerichteten Unterricht, der über die Reproduktion von Identischem hinausgeht und den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Selbst und ihrer Umwelt künstlerisch zu erforschen, und legitimiert damit die Inkludierung des Kulturellen Happenings in den schulischen Unterricht.

4.3 Das Kulturelle Happening in der Schule

Das traditionelle Kulturelle Happening setzt sich aus der Wirktrias von Künstler, Werk und Rezipient zusammen.[219] Ein bekanntes Beispiel eines Kulturellen Happenings ist

[215] Beuys (1984).
[216] Vgl. Beuys (1984).
[217] Vgl. Harlan (1976), S. 120.
[218] Vgl. Schneede (1994), S. 103.
[219] Vgl. Linares (2014), S. 3.

„Cut Piece“, das im Jahr 1964 das erste Mal von Ono in Japan und später noch einmal in New York aufgeführt wurde. Ono saß ohne jegliche Bewegung auf einer Bühne, nachdem sie das Publikum gebeten hatte, ihr mithilfe einer neben ihr liegenden Schere die Kleider vom Leib zu schneiden. Sobald sie unbekleidet war, bedeckte sie sich mithilfe ihrer Hände.[220] Dieses Kulturelle Happening brachte körperliche Intimität mit zwischenmenschlicher Zerstörung in Verbindung und regte hinsichtlich der Vermischung des Verlangens hinzuschauen und dem Verlangen, ihr zu helfen, zum Nachdenken an.[221]

Abb. 3: „Cut Pieces“, New York (1965)

Obgleich die Transformation durch den prozesshaften Charakter des Happenings sanft verlief und demnach trotz des drastisch erscheinenden Ergebnisses der Kategorie des Kulturellen Happenings zuzuordnen ist, erscheint eine solche Inszenierung für den schulischen Unterricht nicht angemessen. Die Darstellung sollte sich stets an die Lebensumwelt der Rezipienten richten. Im Falle von „Cut Pieces“ erfüllte ein erwachsenes Publikum die Funktion der Rezipienten, Ono selbst war die Künstlerin und in Verbindung mit ihrer schwindenden Kleidung gleichsam ihr eigenes Werk. Es eröffnet sich also trotz der Notwendigkeit aller drei Rollen (Künstler, Werk, Rezipient) die Möglichkeit einer Vermischung verschiedener Positionen.

Da dem Kulturellen Happening im schulischen Rahmen gleichsam die Aufgabe obliegt, die habituellen Dispositionen der Lernenden sowie deren individuelle Kreativität zu öffnen, empfiehlt sich auch in diesem Kontext eine teilweise Vermischung der Rollen.[222] Es ist ratsam, den Lernenden zum Künstler seines eigenen Objekts zu machen, um einen selbstständigen mimetischen Zugang in Verbindung mit einer neuen kategorialen Ausrichtung dieses Gegenstands zu kreieren und die jeweiligen Mitschüler durch eine anschießende Inszenierung zu Rezipienten zu machen, also Zuschauern des Kulturellen Happenings. Zudem empfiehlt sich die Gleichheit oder Ähnlichkeit der zu bearbeitenden Objekte, da die durch einen mimetischen Prozess geschaffene kreative Einzigartigkeit des eigenen Kunstobjekts für die Lernenden so noch greifbarer wird.

Es ist zur erfolgreichen Durchführung eines Kulturellen Happenings in der Schule unabdingbar, das klassische Unterrichtsdispositiv *aufzuweichen*. Dies kann unter anderem durch das Beiseiteschieben der Stühle und Tische (Auflösen von Machtstrukturen) und das Abspielen von Musik im Hintergrund erreicht werden. Auch sollten die Lernenden nicht an klassische Regeln (z. B. „Nicht essen!“, „Nicht herumlaufen!“) gebunden sein, und das Kulturelle Happening sollte, z. B. durch Absprache mit nachfolgenden Lehrkräf-

[220] Vgl. Stiles (1998), S. 278.
[221] Vgl. Stiles (1998), S. 278 ff.
[222] Vgl. Linares (2014), S. 3 ff.

ten, so in den Stundenplan eingebettet sein, dass stets die Möglichkeit einer zeitlichen Erweiterung besteht.[223] Solch eine veränderte Dispositivstruktur erleichtert es den Lernenden, eine habituelle Öffnung zu vollziehen, um eine Veränderung ihres individuellen Weltverhältnisses und damit den Vollzug von Bildung möglich werden zu lassen.[224]

Als Gegenstand, der zur kreativen Objektumgestaltung genutzt werden könnte, wäre beispielsweise ein Buch denkbar. Die Lernenden würden dann zunächst gemeinsam mit der Lehrkraft eine Darstellung ihrer aktuellen habituellen Disposition zum Thema *Buch* vollziehen. Dies kann durch die Darstellung des kulturellen (z. B. das Buch als Träger von Wissen) und historischen (z. B. das Buch als Gefahr, Bücherverbrennung) Kontextes sowie den Austausch über die individuelle Bedeutung des Buchs für die Lernenden erfolgen. Dieser Schritt ist im schulischen Kontext wichtig, um den Lernenden einen Eindruck von ihrem aktuellen Dingverhältnis zu geben und dieses dann unter Berücksichtigung des während des Kulturellen Happenings Erlebten in Bezug zu einem eventuell veränderten Dingverhältnis zu setzen. Anschließend stehen den Lernenden alle Möglichkeiten frei, das Buch in einem mimetischen Prozess künstlerisch umzugestalten. Die Lehrkraft sollte dafür ein Portfolio an Hilfsmitteln (z. B. Schere, Klebe, Blätter, Stifte, Spielzeug, Knete, Postkarten) vorbereitet haben, die Lernenden dürfen und sollen aber auch selbst mitgebrachte Materialien verwenden, um ihrem Objekt eine kreativ einzigartige Bedeutung zu geben.

Abb. 4: „Book 2 go“

Wie unterschiedlich die Ergebnisse dieser zunächst trivial erscheinenden Idee sein können, zeigt sich an nebenstehend exemplarisch ausgewählten Objektumgestaltungen. Diese Arbeiten entstanden im Rahmen eines an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführten Kulturellen Happenings mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik, die bisher keinerlei Erfahrung mit einem kreativen Objektumgang vorweisen konnten. Dennoch wurde beispielsweise ein Buch auf neuartige Weise zum Schlüsselanhänger mit der Grundidee rekontextualisiert, dem Smartphone als heutzutage ständigem Wegbegleiter Konkurrenz zu machen (s. Abbildung 4). Ein anderes Buch wurde hingegen vollkommen verfremdet, um in einer überspitzten Darstellung die Unbrauchbarkeit eines „Cradle to Cradle“-Ansatzes in Bezug auf Holz und Papier darzustellen (s. Abbildung 5).

[223] Vgl. Linares (2014), S. 3 ff.
[224] Vgl. Posselt (2013), S. 60 ff.

Abb. 5: „Is this how Cradle to Cradle works?“

Die Umgestaltungen können gleichsam wie die neu erzeugten Objektkategorien also äußerst vielfältig sein. Nach einer erfolgreichen Durchführung des kreativen mimetischen Prozesses ist es wichtig, dass die Lernenden ihr Werk den Rezipienten, ihren Mitschülern, präsentieren. Um dieser Vorstellung Gehalt zu verleihen und die kreative Relevanz der entstandenen Kunstwerke zu manifestieren, empfiehlt sich eine interne Ausstellung oder zumindest ein fotografisches Festhalten, und die Objekte sollten der Gesamtheit zur Verfügung gestellt werden.[225] Öfter durchgeführt kann das Kulturelle Happening nicht nur die Wahrnehmung des jeweiligen Gegenstands beeinflussen, sondern gleichsam eine Gesamtwahrnehmung für die Veränderbarkeit alles Wahrgenommenen initiieren.[226]

4.4 Kategoriale Eigenschaften

Nach der vorangegangenen literaturgestützten Darstellung des Kulturellen Happenings erfolgen nun kategoriale Überlegungen, um anschließend eine analytische Untersuchung des Nutzens des Kulturellen Happenings für einen sozioökonomisch ausgerichteten Unterricht vollziehen zu können. Die folgende Darstellung der Eigenschaften erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich einen Eindruck über die Möglichkeiten des Kulturellen Happenings bieten. Dazu wurden die folgenden sechs zentralen Eigenschaften herausgearbeitet.

(a) Manipulation der Dispositive

Die erste darzustellende Eigenschaft ist das Manipulieren der klassischen unterrichtlichen Dispositivstruktur. Das Kulturelle Happening zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass den typischerweise in der Schule vorzufindenden Dispositiven für den Zeitraum des Kulturellen Happenings keinerlei Bedeutung mehr zukommt. Raumstrukturen werden gelöst, curriculare Vorgaben werden gedehnt, Regeln werden außer Kraft gesetzt und Inhalte müssen nicht mehr didaktisch reduziert werden. Da sich die Dispositivstruktur innerhalb bildungsinstitutionell gerahmten Unterrichts sonst nur selten verändert, ist diese Eigenschaft ein herausragendes Merkmal des Kulturellen Happenings.

(b) Ästhetische Erfahrung

Das Kulturelle Happening zeichnet sich des Weiteren durch eine explizite Förderung des kreativen und schöpferischen Potenzials der Lernenden aus. Die veränderten Strukturen des Unterrichtsdispositivs sowie die individuelle Gestaltungsfreiheit im Ob-

[225] Vgl. Linares (2014), S. 5.
[226] Vgl. Wulf (2007), S. 18 ff.

jektumgang lassen zu, dass die Lernenden durch das Spiel mit der eigenen Kreativität und dem eigenen Mut einen sinnlichen Zugang zum Objekt bekommen und eine ästhetische Erfahrung machen. Das eigenständige Erfahren ästhetischer Momente entsteht dabei interessanterweise aus dem schöpferischen Potenzial des Lernenden, gleichsam fördert es ebendieses wieder. Durch das Kulturelle Happening wird die naturwüchsige Fähigkeit des Menschen zur Kreativität und sinnlichen Wahrnehmung in den Mittelpunkt eines mimetischen Lernprozesses gerückt, um aus einer sinnlichen Darstellung eine ästhetische Erfahrung werden zu lassen, die in einen Transformationsprozess mündet.

(c) Förderung von Ambiguitätstoleranz

Dem Kulturellen Happening, wie es im vorherigen Kapitel für den schulischen Unterricht dargestellt wurde, wohnt die Eigenschaft inne, viele völlig unter-schiedliche Ergebnisse entstehen zu lassen. So erfordert das Kulturelle Happening im Verlauf seines Prozesses zwei verschiedene Arten der Ambiguitätstoleranz. So muss der Lernende mit seinen eigenen widersprüchlichen Erfahrungen umgehen. Die Wahrnehmung gegenüber seinem Objekt verändert sich im Rahmen der kreativen Umgestaltung und er muss akzeptieren, dass aus seiner eigenen Kreativität heraus eine Rekontextualisierung von Objekten entstehen kann, die seiner eigentlichen Wahrnehmung widersprüchlich entgegensteht. So erfährt er, dass beispielsweise ein einzelnes Buch nicht nur im Kontext *Wissen*, sondern auch im Rahmen von *Umweltschutz* oder *Lifestyle* (s. Beispiele Kapitel 4.2) Bedeutsamkeit erlangen kann.

Durch die Vielfalt, die während des kreativen Prozesses entsteht, besteht einerseits die Möglichkeit, dass sich manche Objekte inhaltlich ergänzen, andererseits aber auch – und das konstatiert sich als die lerntheoretisch interessantere Variante –, dass Objekte in einem deutlichen Kontrast zueinanderstehen. Das Kulturelle Happening fordert also eine Ambiguitätstoleranz der Lernenden, die sich im Kontext der Dualität aus Widerspruch innerhalb der eigenen Arbeit und in Verbindung mit den Arbeiten der anderen Lernenden als überaus ausgeprägt darstellt.

(d) Individualisiertes Lernen

Das Kulturelle Happening ist des Weiteren dadurch gekennzeichnet, dass es einen individuellen Lernprozess ermöglicht. Da es kein angestrebtes Ergebnis sowie keinen Erfahrungshorizont gibt, den es zu erfüllen gilt, sind die Lernenden in der Ausgestaltung ihres eigenen sinnlichen Prozesses frei. Sie können sich daher auf Grundlage ihrer individuellen habituellen Disposition unabhängig von den anderen Arbeiten kreativ betätigen und dabei einen einzigartigen Transformationsprozess vollziehen.

(e) Reflexiver Objektumgang

Durch den Vergleich der individuellen Bedeutsamkeit des Objekts vor und nach dem mimetischen Prozess der kreativen Umgestaltung erfahren die Lernenden das reflexive Potenzial eines einzelnen Gegenstands. Sie können wahrnehmen, dass ein einzelnes Objekt niemals rekursiv charakterisiert werden kann, woraus die Notwendigkeit eines stets multilateralen Objektumgangs entspringt.
Die Lernenden erkennen aber im Rahmen des Kulturellen Happenings nicht nur die Notwendigkeit eines reflexiven Objektumgangs, sondern auch die Fähigkeit zu ebendiesem. Der Prozess des Kulturellen Happenings ist nämlich insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden die wahrgenommene Bedeutsamkeit eines Objekts stets in Bezug auf ihre eigene Wahrnehmungsveränderung sowie auf die Wahrnehmung der jeweils anderen Lernenden ein- und neu ordnen müssen.

(f) Aufbrechen habitueller Strukturen

Das Kulturelle Happening basiert auf einem anthropologischen Bildungsverständnis. Der Vollzug von Bildung geschieht demnach nicht durch die Aufnahme von Wissen, sondern vielmehr durch die Transformation des Weltverhältnisses des Lernenden. Nur dieser Prozess ermöglicht es Bildungsinstitutionen, die gewaltsame Verlängerung des Habitus zu konterkarieren und gesamtgesellschaftliche Transformation in Form einer Aufhebung von Ungerechtigkeit zu erlangen. Da das Kulturelle Happening auf der Idee einer habituellen Flexibilisierung individueller Normen basiert, kann es daher maßgeblich zum Vollzug von Bildung und dem damit einhergehenden Aufbrechen habitueller Gesellschaftsstrukturen beitragen.

5 Potenziale des Kulturellen Happenings für einen sozioökonomischen Unterricht

5.1 Heuristische Analyse der Potenziale für einen sozioökonomischen Unterricht

Nach der bisher erfolgten Darstellung der Notwendigkeit einer sozioökonomischen Bildung sowie der Analyse der Charakteristika des Kulturellen Happenings erfolgt nun eine heuristische Zusammenführung der beiden Teilbereiche. Dazu wird überprüft, inwieweit die Eigenschaften des Kulturellen Happenings zum Erreichen der kategorialen Ausprägungen der sozioökonomischen Bildung beitragen können. Diese Analyse wird in vereinfachter Form dargestellt. Eine detaillierte Ausgestaltung erfolgt im Anschluss daran. Für eine kontextuale Einordnung der erarbeiteten Förderungspotenziale schließt sich in Kapitel 5.2 eine reduzierte Analyse der Potenziale für einen wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht an, sodass die Erkenntnisse des vorliegenden Kapitels danach mithilfe einer gegenüberstellenden Visualisierung anschaulich dargestellt werden können.

5.1.1 Übersicht

Die folgende Übersicht über das Potenzial des Kulturellen Happenings für die sozioökonomische Bildung soll einen ersten Eindruck von dessen Struktur ermöglichen. Die detaillierte Erläuterung der heuristischen Übersicht folgt im anschließenden Kapitel. Die Einordnung nutzt drei Potenzialstufen: „**+**“ (Charakteristik fördert die Ausprägung), „**–**“ (Charakteristik behindert die Ausprägung) und „**o**“ (kein expliziter Einfluss).

Tab. 1: Potenzialstruktur des Kulturellen Happenings für einen sozioökonomischen Unterricht

kategoriale Ausprägungen sozio-ökonomischer Bildung Eigenschaften des Kulturellen Happenings	(A) BILDUNGS-ZIEL kontextdifferenziertes kritisch reflexives Handeln	(B) BILDUNGS-GEGEN-STAND Realbereich unseres Wirtschafts-lebens	(C) ORIENTIE-RUNG Subjektorien-tierung Problemorien-tierung	(D) DISZ. AUS-RICHTUNG Trans-disziplinarität Inter-disziplinarität Multi-disziplinarität	(E) GRUNDLAGE ÖKON. HANDELNS individuell sinnhaftes, kulturell geprägtes Handeln	(F) ANGEBOTE-NES WISSEN Deutungs- und Handlungs-wissen
(a) Manipulati-on der Dis-positive	+	o	+	o	+	+
(b) ästhetische Erfahrung	o	o	o	+	+	+
(c) Förderung von Ambiguitäts-toleranz	+	+	+	+	+	+
(d) individuali-sier-tes Ler-nen	+	o	+	o	+	+
(e) reflexiver Objektum-gang	+	+	-	+	+	+
(f) Aufbrechen habitueller Strukturen	+	o	+	+	+	+

5.1.2 Detaillierte Analyse

Grundlage für dieses Kapitel bieten die bisherigen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, insbesondere die Kapitel 2.3.2 und 4.3. Die Analyse erfolgt entlang der kategorialen Ausprägungen der sozioökonomischen Bildung.

(A) Zum Bildungsziel:

Ziel der sozioökonomischen Bildung ist die Initiierung eines Prozesses der Selbsterkenntnis, der schließlich in die Befähigung zu kontextdifferenziertem und kritisch-reflektiertem Handeln mündet. Dieser Prozess wird durch (a) die Manipulation des klassischen Unterrichtsdispositivs explizit gefördert. Durch das Auflösen klassischer bildungsinstitutioneller Strukturen wird dem Lernenden die Möglichkeit geboten, sich außerhalb oftmals einengender Rahmenbedingungen zu entfalten. Dies ist in der sozioökonomischen Bildung notwendig, damit die Lernenden eine kritische Analyse- und Urteilsfähigkeit entwickeln, die sie auch außerhalb der Bildungsinstitution Schule dazu befähigen, Lebenssituationen gesamtgesellschaftlich reflektieren zu können. Die Manipulation bzw. Auflösung des traditionellen Unterrichtsdispositivs stellt damit eine hervorragende Grundlage für sozioökonomische Bildung dar, da Inhalte real erfahrbar rekontextualisiert werden können, ohne dass dafür ökonomische Annahmen getroffen werden müssen.

Durch das Erleben einer (b) ästhetischen Erfahrung wird das Bildungsziel jedoch nicht explizit gefördert. Zwar ist die individuelle Kreativität, die durch die sinnliche Wahrnehmung gestärkt wird, einem reflexiven und kritischen Umgang mit Lebenssituationen nicht hinderlich, die Eigenschaft per se ohne weitere didaktische Einbettung in den Unterricht fördert diese aber auch nicht explizit, im Gegensatz zur Eigenschaft (c) Förderung von Ambiguitätstoleranz. Eine gesteigerte Ambiguitätstoleranz führt dazu, dass komplexe Inhalte nicht drastisch didaktisch reduziert werden müssen, sondern vielmehr

in einer möglichen Widersprüchlichkeit thematisiert werden können. Diese Eigenschaft ist ebenso Bestandteil einer kritischen Analyse- und Urteilsfähigkeit, die in der realen Lebenswelt zum Einsatz kommen soll, da Widersprüche einer ökonomisierten und globalisierten Welt naturwüchsig immanent sind.

Auch das (d) individualisierte Lernen fördert das Bildungsziel, da Inhalte nicht mehr auf das beschränkt sind, was *alle* lernen. Vielmehr ermöglicht ein individueller Erkenntnisprozess die selbstständige Reflexion der Lebensumwelt und eine darauf aufbauende Entwicklung von persönlichen sowie gesellschaftlichen Alternativen. Das individualisierte Lernen bietet somit das Potenzial, Gedanken und Ideen entstehen zu lassen, die im Kollektiv Gefahr gelaufen wären, an der habituellen Disposition des Lehrers oder der Einheit der Klasse zu scheitern.

Ebenfalls fördert der (e) reflexive Objektumgang die Fähigkeit kritisch-reflektierten Handelns. Die Befähigung, ein Objekt reflexiv zu untersuchen, dieses anschließend kreativ zu verändern, um dann eine erneute reflexive Einordnung desselben Gegenstands vorzunehmen, macht nicht nur die Notwendigkeit einer ausgeprägten Analysefähigkeit deutlich, sondern fördert diese auch explizit. Zudem unterstreicht der reflexive Objektumgang das Prozesshafte einer Reflexion sowie deren Veränderbarkeit; eine Tatsache, die nicht nur im persönlichen, sondern insbesondere im Kontext gesamtgesellschaftlicher Herausforderung von übergeordneter Bedeutung ist.

Grundlage für kritisch-reflexives Handeln ist neben der Manipulation des Unterrichtsdispositivs auch das (f) Aufbrechen habitueller Strukturen. Nur wenn die Lernenden sich der Veränderbarkeit ihrer eigenen Rolle im gesellschaftlichen Kontext bewusst werden, sind sie bereit, basierend auf der Fähigkeit Kontext differenzierenden Handelns neue Lebensentwürfe für sich und ihre Umwelt zu entwickeln und umzusetzen.

(B) Zum Bildungsgegenstand:

In der sozioökonomischen Bildung umfasst der Bildungsgegenstand den Realbereich des täglichen Wirtschaftslebens und schließt damit neben traditionellen Begrifflichkeiten der Neoklassik auch Dimensionen wie Werte und Kultur mit ein. Die (a) Manipulation des Unterrichtsdispositivs nimmt daher auf diese kategoriale Ausprägung der sozioökonomischen Bildung keinen Einfluss. Ein Aufbrechen klassischer Strukturen ist für modernen Unterricht zwar wünschenswert, allerdings betrifft es eher die Ausgestaltung der Inhalte und nicht den Bildungsgegenstand per se.
Auch der Vollzug einer (b) ästhetischen Erfahrung sowie das (d) individualisierte Lernen tangieren den Lerngegenstand kaum, da es dabei viel mehr um das *Wie* als um das *Was* geht. Die (c) Förderung von Ambiguitätstoleranz hingegen ist eine Eigenschaft des Kulturellen Happenings, die innerhalb des Bildungsgegenstands von großer Bedeutung ist. Dies liegt daran, dass die Inhalte sozioökonomischer Bildung durch Widersprüchlichkeiten charakterisiert sind. Die klassischen Dimensionen ökonomischer Bildung werden so ergänzt, dass sich unter Berücksichtigung aller Einflussfaktoren ein gesamtgesellschaftliches Bild ergibt. Da die Akteure aber beispielsweise aus unterschiedlichen, auf verschiedenen Wertvorstellungen basierenden Motiven handeln und sich demnach auch ihre Zielsetzungen maßgeblich unterscheiden, ergibt sich kein homogenes Bild. Vielmehr ist eine Gesellschaft durch widersprüchliche Komplexitäten gekennzeichnet, die, formuliert als Lerngegenstand, die Fähigkeit zum Umgang mit Widersprüchen erfordern.

Ein (e) reflexiver Objektumgang ist dem Lerngegenstand ebenso überaus dienlich, da unterschiedliche und gegensätzliche Kontextualisierungen eines einzelnen Gegenstands dazu genutzt werden können, die Komplexität der Sozioökonomie und ihrer Akteure zu versinnbildlichen. Die Lernenden erfahren selbst, wie unterschiedlich Wahr-

nehmungen bereits bezüglich eines einzelnen Gegenstands sein können und dass selbst die individuelle Wahrnehmung Änderungsprozessen unterworfen ist; ein Umstand, der sich für sozioökonomische Bildungsgegenstände hervorragend verallgemeinern lässt.

Dem (f) Aufbrechen habitueller Strukturen wiederum kommt bezüglich des Bildungsgegenstands nur eine sekundäre Bedeutung zu. Es ist zwar laut dem anthropologischen Verständnis von Bildung notwendig, um Bildung zu voll-ziehen, und sollte daher durch einen Lernprozess immer initiiert werden, jedoch tangiert es den Bildungsgegenstand an sich nicht.

(C) Zur Orientierung:

Die sozioökonomische Bildung stellt das lernende Subjekt sowie dessen Lebensumwelt in den Fokus ihrer Betrachtungen. Damit kann die (a) Manipulation der Dispositive als nützliches Instrument dienen, um einen Raum zu schaffen, in dem die Lernenden sich unabhängig von vorgegebenen Machtstrukturen entwickeln können. So wird gewährleistet, dass nicht das Dispositiv den Rahmen des Lernens vorgibt, sondern die Lebenswirklichkeit der Lernenden, was für eine Subjektorientierung grundlegend ist.
Das Erlebnis einer (b) ästhetischen Erfahrung fördert die Subjekt- und Problemorientierung nicht explizit. Zwar wirkt sich die ästhetische Erfahrung durch das Erlernen eines kreativen Umgangs mit Herausforderungen langfristig positiv auf den Problemumgang aus, auf die bloße Orientierung nimmt sie jedoch keinen Einfluss. Wohingegen die (c) Förderung von Ambiguitätstoleranz durchaus mit einer verstärkten Zentrierung des Subjekts sowie den Herausforderungen seines Selbst und die seiner Umgebung einhergehen sollte. Das ständige Spannungsfeld aus eigener Wahrnehmung und Bedürfnissen sowie der problematischen Wahrnehmung der Lebensumwelt ergibt die Notwendigkeit einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz und mündet gleichsam wieder in dem Erlernen ebendieser Fähigkeit.

Ohne parallele Prozesse der anderen Lernenden berücksichtigen zu müssen, trägt auch das (d) individualisierte Lernen durch die Fokussierung der Individuen auf sich selbst zur Orientierung der sozioökonomischen Bildung bei. Die individuelle Problematisierung und die Veränderung von Wahrnehmung stehen durch einen eigens initiierten Lernprozess stets im Mittelpunkt des Kulturellen Happenings, wodurch das individualisierte Lernen sowohl der Subjektorientierung als auch der Problemorientierung gerecht wird.

Zwar leitet das Subjekt mithilfe des Objekts einen persönlichen Lernprozess ein, dieser erfolgt jedoch nie ohne den gewählten Gegenstand, der während des Kulturellen Happenings zunächst im Mittelpunkt des Lernens steht. Der (e) reflexive Objektumgang ist damit nicht zwangsläufig hinderlich für den Lernprozess des Individuums, jedoch steht die Objektorientierung des Kulturellen Happenings dennoch im Kontrast zur in der sozioökonomischen Bildung geforderten Subjektorientierung. Einer problemorientierten Ausrichtung des Lernens steht der reflexive Objektumgang dabei eher neutral gegenüber, da das individuelle Spannungsfeld, das während der Transformation der Objektkategorie erzeugt wird, für das Individuum durchaus als sehr problematisch wahrgenommen werden kann.

Durch die explizite Ausrichtung des Lernens am Objekt konstatiert sich jedoch kategorial eine Tendenz zur Behinderung der sozioökonomischen Orientierung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ästhetische Bildung gekennzeichnet ist durch Intersubjektiviät und Interobjektivität, lediglich das Kulturelle Happening fokussiert sich verstärkt auf das Objekt. Das (f) Aufbrechen habitueller Strukturen wiederum begünstigt eine Subjektori-

entierung, da es den Lernenden ermöglicht, sich selbst im Kontext ihrer gesellschaftlichen Lebensumwelt wahrzunehmen, und die Lernenden befähigt, ihre eigene Situation zu verändern.

(D) Zur disziplinären Ausrichtung:

Die sozioökonomische Bildung ist gekennzeichnet durch Transdisziplinarität, Interdisziplinarität und Multidisziplinarität. Die Disziplin per se ist also nachrangig, vielmehr steht die Kontextualisierung verschiedenen Disziplinenwissens im Vordergrund. Die (a) Manipulation des Dispositivs nimmt auf diese Ausgestaltung keinen direkten Einfluss. Sie kann zwar den Rahmen für einen konzeptionellen Austausch der Disziplinen bieten, fördert diesen aber nicht explizit.
Der Vollzug einer (b) ästhetischen Erfahrung ist hingegen eine wertvolle perspektivische Ergänzung von domänenübergreifendem Fachwissen. Da bildungsrelevantes Wissen im sozioökonomischen Kontext anhand der Relevanz für die pragmatische Bearbeitung ausgewählter Schlüsselprobleme definiert wird, stellt die sinnliche Wahrnehmung eine wertvolle Ergänzung der Disziplinen dar und kann den Lernenden zudem helfen, sich im Rahmen der dynamischen Triade aus Multi-, Inter- und Transdisziplinarität sicherer zu bewegen.

Auch die (c) Ambiguitätstoleranz ist ein wertvolles Werkzeug, um der disziplinären Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung gerecht zu werden. Je mehr Perspektiven im Rahmen eines identifizierten Schlüsselproblems Berücksichtigung finden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, auf widersprüchliche Sichtweisen zu stoßen, die sich beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Normen und Werte nicht in Einklang miteinander bringen lassen. Daher ist es umso wichtiger, die Fähigkeit zu besitzen, mit den Widersprüchen einer multi-, inter- und transdisziplinären Gesellschaft umgehen zu können.

Die Eigenschaft des (d) individuellen Lernens nimmt keinen signifikanten Einfluss auf die disziplinäre Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung, wohingegen der (e) reflexive Objektumgang die Herangehensweise an komplexe Problemstellungen in einem offenen, mehrperspektivischen Raum sehr wohl begünstigen kann. Der Lernende erfährt im Rahmen des Kulturellen Happenings selbst den Perspektivenwechsel durch die kreative Verschiebung des Objekts in eine neue Objektkategorie und lernt spielerisch, mit unterschiedlichen Perspektiven umzugehen.

Das (f) Aufbrechen habitueller Strukturen begünstigt die disziplinäre Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung insofern, als es den Lernenden die Möglichkeit bietet, aus dem eigenen Habitus auszubrechen und für kurze Zeit einen Künstler-Habitus einzunehmen. Die Veränderung des Habitus kann also gleichsam als abstrakter Perspektivenwechsel verstanden werden, der die Lernenden befähigt, Sachverhalte neu und anders wahrzunehmen.

(E) Zur Grundlage ökonomischen Handelns:

Basierend auf einer Vielfalt von Motiven und Wertvorstellungen wird in der sozioökonomischen Bildung ökonomisches Handeln aus individuell sinnhaftem, interpretativem Handeln gebildet. Das (a) Aufbrechen von Dispositiven ist daher von großer Relevanz, da eine einengende Dispositivstruktur eher eine homogene Rationalität abbildet, als unterschiedliche Handlungslogiken zuzulassen. Eine freiheitliche Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernprozesses jedoch begünstigt die Wahrnehmbarkeit multimotivationaler Wirtschaftssubjekte, deren plurales Handeln auf unterschiedlichen Denkmustern basiert. Die klassische dispositive Machtstruktur im Klassenraum würde eine kognitive Öffnung zur Wahrnehmung der Komplexität des Wirtschaftsraums durch die

vorgelebte Eindimensionalität erschweren.
Auch der Vollzug einer (b) ästhetischen Erfahrung begünstigt den sozioökonomischen Lernprozess. Denn das Sinnliche kann im ökonomischen Kontext als Reflexionsform zugrunde gelegt werden, die von einzelnen Akteuren als Handlungslogik benutzt wird. In der sozioökonomischen Bildung ist das ökonomische Handeln nämlich kein allein stehender Akt, vielmehr ist jede Entscheidung kulturell geprägt und sozial eingebettet. So kann die Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung die Einordnung ökonomischer Prozesse um eine weitere wertvolle Dimension ergänzen.

Die (c) Förderung von Ambiguitätstoleranz ist in diesem Zusammenhang ebenfalls von großer Bedeutung. Im ökonomischen Raum agieren unterschiedliche Akteure in unterschiedlichen Domänen – und dies basierend auf unterschiedlichen Handlungslogiken, die sich wiederum unterschiedlicher Reflexionsformen bedienen. Die Vielfalt an Rationalitäten, aus der sich schließlich das Kollektiv *Wirtschaft* zusammensetzt, ist überwältigend. Diese Tatsache begründet die Forderung nach einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz, da auch diametrale Rationalitäten, deren Erwartungs- und Rechtfertigungsordnung nicht miteinander in Einklang gebracht werden können, bezüglich eines Sachverhalts berücksichtigt werden müssen.

Das (d) individuelle Lernen begünstigt ebenso die Fähigkeit zur Einordnung von Sachverhalten in einen kulturellen und sozialen Kontext. Das individualisierte Lernen ermöglicht es den Lernenden, ihr eigenes, individuell sinnhaftes, interpretatives Handeln kennenzulernen, und kann dies daher besser in einen gesamtwirtschaftlichen Kontext setzen. Zudem können sie ihre eigene Rolle im Wirtschaftsraum reflektieren und von anderen Wirtschaftssubjekten abgrenzen. Das Fehlen eines anzustrebenden Ergebnisses fördert zudem die Vorstellungskraft, und die Lernenden können Wirtschaften nicht mehr nur als einen nutzenmaximierenden Prozess wahrnehmen, sondern sind eher dazu geneigt, ökonomisches Handeln in unterschiedliche Kontexte einzubetten.

Der (e) reflexive Objektumgang, initiiert durch eine mimetische Objektumgestaltung und die daraufhin wahrgenommene habituelle Veränderung der Wahrnehmung, ist ebenfalls ein wertvolles Instrument zur Umsetzung sozioökonomischer Bildung. Durch den kreativen Prozess können die Lernenden wahrnehmen, dass ein einzelnes Objekt niemals rekursiv charakterisiert werden kann, woraus die Notwendigkeit eines stets multilateralen Objektumgangs entsteht. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf die Grundlagen ökonomischen Handelns als individuell sinnhafter, aber kollektiv ambivalenter Prozess übertragen. Die Lernenden verstehen durch den reflexiven Objektumgang also, dass das individuell Sinnhafte nie den Anspruch einer kollektiven Rationalität erheben kann, sondern stets durch eine soziale und historische Einbettung gekennzeichnet ist.

Auch das letzte Charakteristikum des Kulturellen Happenings, das (f) Aufbrechen habitueller Strukturen, kann für die sozioökonomische Bildung hinsichtlich der Grundlagen ökonomischen Handelns von hoher Relevanz sein. Das liegt daran, dass die Sozioökonomie das durch gesellschaftliche Mechanismen geprägte individuelle Handeln als fundamentalen Bestandteil der Wirtschaft konstatiert. Das Denken und das Handeln der Wirtschaftssubjekte sind damit nicht nur charakterisiert durch multimotivationale, kritisch hinterfragbare Aktionen und Reaktionen, sondern auch durch eine gewisse Veränderbarkeit. Reflexive Verhaltensmuster können sich je nach sozialem Kontext verschieben oder gar völlig verändern. Das Aufbrechen habitueller Strukturen und die damit einhergehende Transformation des Weltverhältnisses der Lernenden kann also einerseits das Ergebnis des Lernprozesses sein und diesen andererseits durch eine kulturelle Neueinbettung ökonomischer Sachverhalte weiter voranbringen.

(F) Zum angebotenen Wissen:

In der sozioökonomischen Bildung geht es nicht um die Vermittlung von fachspezifischem Wissen, vielmehr wird versucht, durch Problem-, Subjekt- und Situationsorientierung einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung der Selbst-, Fremd- und Welteinschätzung im Feld des wirtschaftlichen Handelns zu leisten. Das (a) Aufbrechen von Unterrichtsdispositiven stellt damit eine wertvolle Erweiterung des klassischen Unterrichts dar, weil die Entwicklung transdisziplinärer Kompetenzen nicht durch starre Dispositive eingeschränkt wird, sondern die Lernenden in einem freien Raum dazu eingeladen werden, sich selbst im sozioökonomischen Handlungsfeld zu analysieren und zu reflektieren. Die (b) ästhetische Erfahrung ist diesem Ziel ebenfalls insofern dienlich, als sie dem Lernenden dabei hilft, eine multiperspektivische Position einzunehmen, und pragmatische Erkenntnisse um alternative und individuelle, sinnvolle Lösungsstrategien ergänzt.
Auch die (c) Förderung von Ambiguitätstoleranz ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da die sozioökonomische Bildung Deutungs- und Handlungswissen anbietet, das sich stets im Spannungsfeld diametraler Rationalitäten bewegt. Ohne die Fähigkeit, Widersprüche zu erkennen und zu akzeptieren, sind Selbst-, Fremd- und Welteinschätzung, aus denen sich das angebotene Wissen der sozioökonomischen Bildung ableitet, nur bedingt möglich.

Da die kritische Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeiten im Kontext der zentralen Relevanzkriterien der jeweiligen Disziplinen im Mittelpunkt steht, ist das (d) individuelle Lernen des Kulturellen Happenings gleichfalls ein wichtiges Element zur Umsetzung der sozioökonomischen Bildung. Während eines individualisierten Lernprozesses ist es den Lernenden möglich, die ganz persönliche Urteilsfähigkeit zu stärken und individuelle Lösungsstrategien zu entwickeln. Das Aufbrechen des traditionellen Unterrichtskollektivs führt also zu einer Situation, in der die Lernenden zwar unter Berücksichtigung ihrer Lebensumwelt, aber dennoch selbstständig und individualisiert Deutungs- und Handlungswissen erwerben.

Der Prozess des (e) reflexiven Objektumgangs ist dem Bestreben der sozioökonomischen Bildung ebenfalls dienlich, da die Lernenden in seinem Rahmen selbstständig erfahren können, wie sich die Bedeutung und damit auch die daraus abzuleitenden Handlungen bezüglich eines einzelnen Gegenstands oder Sachverhalts innerhalb kürzester Zeit verändern können. Diese Erkenntnis ist für eine kritische Urteilsfähigkeit für sich und die Lebensumwelt der Lernenden unabdingbar.

Ähnlich wie bei der Analyse der Grundlagen ökonomischen Handelns stellt die Nützlichkeit des (f) Aufbrechens habitueller Strukturen auch in Bezug auf das angebotene Wissen in der sozioökonomischen Bildung eine wechselseitige Beziehung dar. So bewirkt die Transformation einen abstrakten Perspektivenwechsel, der die Lernenden dazu befähigt, ihr Deutungs- und Handlungswissen zu ergänzen oder zu verschieben. Gleichsam begünstigt dieser Prozess ein erneutes Aufbrechen der aktuellen habituellen Struktur, was die langfristige exponentielle Wirksamkeit der Beziehung verdeutlicht.

5.2 Exemplarische Heuristik der Potenziale für einen wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht

Für eine aussagekräftige Einordnung der zuvor erarbeiteten Potenzialstruktur des Kulturellen Happenings für eine sozioökonomische Bildung erscheint es wenig zielführend, diese kontextual losgelöst und ohne Vergleichsmöglichkeiten zu betrachten. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel auch die Potenziale des Kulturellen Happenings für eine wirtschaftswissenschaftliche Bildung exemplarisch untersucht, und zwar

vor dem Hintergrund der konkurrierenden Akzentuierungen ökonomischer Bildung.

5.2.1 Übersicht

Die folgende Übersicht über das Potenzial des Kulturellen Happenings für die wirtschaftswissenschaftliche Bildung soll einen kontextualen Hintergrund für die in Kapitel 5.1 erarbeitete Potenzialstruktur für die sozioökonomische Bildung generieren. Eine exemplarische Erläuterung der heuristischen Übersicht folgt im anschließenden Kapitel. Die Einordnung nutzt dieselben drei Potenzialstufen wie in Kapitel 5.1.1.

Tab. 2: Potenzialstruktur des Kulturellen Happenings für die wirtschaftswissenschaftliche Bildung

kategoriale Ausprägungen sozio-ökonomischer Bildung Eigenschaften des Kulturellen Happenings	(A) BILDUNGS-ZIEL Rationalisie-rung des Den-kens und Han-delns	(B) BILDUNGS-GEGENSTAND Theorien und Modelle der Wirtschaftsw.	(C) ORIENTIE-RUNG Disziplin- bzw. Outputorien-tierung	(D) DISZ. AUS-RICHTUNG Monodisziplin-arität	(E) GRUNDLAGE ÖKON. HANDELNS Ausnutzen individuell rationaler Vorteile	(F) ANGEBO-TENES WISSEN disziplinspezi-fische kog. Strukturen und Kompetenzen
(a) Manipulation der Dispositive	o	o	o	o	o	o
(b) ästhetische Erfahrung	–	o	–	–	–	o
(c) Förderung von Ambiguitäts-toleranz	o	–	o	o	+	o
(d) individualisie-rtes Lernen	o	–	–	o	+	o
(e) reflexiver Objektum-gang	+	o	–	–	o	o
(f) Aufbrechen habitueller Strukturen	–	o	–	–	o	–

5.2.2 Exemplarische Analyse

Grundlage für dieses Kapitel bieten die bisherigen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, insbesondere die Kapitel 2.3.1 und 4.3. Die Analyse erfolgt entlang der kategorialen Ausprägungen der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung.

(A) Zum Bildungsziel:

Ziel der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung ist es, die Lernenden durch eine Rationalisierung ihres Denkens und Handelns zu einem bereichsübergreifenden, rationalen und effizienzsteigernden Wirtschaften zu befähigen. Die Eigenschaften des Kulturellen Happenings sind dieser Zielsetzung jedoch weniger dienlich. Während die Hälfte jener Charakteristika keine expliziten Auswirkungen auf die Zielsetzung haben (a, c, d), wirken die (b) ästhetischen Erfahrungen und das (f) Aufbrechen habitueller Strukturen eher hinderlich. So sind beispielsweise kreative Prozesse niemals rational begründbar und ein Aufbrechen des rationalen Habitus könnte zu komplexitäts- und ambiguitätsbedingten Irritationen und letztlich zur Sympathisierung abweichender Weltverständnisse führen. Lediglich der (e) reflexive Objektumgang kann dem Bildungsziel dienlich sein, da das technische Überdenken und Neuerfinden von Objekten wesentlicher Bestandteil von Rationalisierungsstrategien ist.

(B) Zum Bildungsgegenstand:

Ein ähnlich neutrales Bild (a, b, e, f) ergibt sich auch in Bezug auf den theorie- und modellgeprägten wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsgegenstand. Im Hinblick auf den komplexitätsreduzierenden Charakter jener Modelle und deren fest vorgeschriebenen Algorithmen lässt sich die (c) Förderung der Ambiguitätstoleranz jedoch als ebenso hinderlich einstufen wie die Förderung (d) individualisierter Lern- und Lösungsprozesse.

(C) Zur Orientierung:

Im Bereich der Disziplin- bzw. Outputorientierung der wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsvorstellung bestehen die größten Abweichungen zu den Eigenschaften des Kulturellen Happenings. Zwar haben die (a) Manipulation der Dispositive und die (c) Förderung der Ambiguitätstoleranz diesbezüglich keinen expliziten Einfluss, dafür aber die anderen vier Charakteristika einen einheitlich negativen. So sind beispielsweise die (b) ästhetischen Erfahrungen, das (d) individualisierte Lernen und der (e) reflexive Objektumgang stark prozessorientiert und damit konträr zur Outputorientierung. Zudem fördert das mögliche Aufbrechen des rationalen Habitus (f) kritisch-reflexive und disziplinübergreifende Weltverständnisse und führt somit deutlich über innerdisziplinäre Erkenntnisse und Konzepte hinaus.

(D) Zur disziplinären Ausrichtung:

Gleiches (f) gilt auch für die monodisziplinäre Ausrichtung. Jene ungewünschte Disziplinüberschreitung kann des Weiteren durch einen (e) reflexiven Objektumgang gefördert werden, da historische, kulturelle und individuelle Bedingtheiten eben dieses Umgangs reflektiert und damit disziplinübergreifend analysiert werden. Zudem muss angemerkt werden, dass (b) ästhetische Erfahrungen per se als losgelöst von jeglichen disziplinären Beschränkungen zu verstehen sind und damit der Monodisziplinarität wirtschaftswissenschaftlicher Bildung zuwiderlaufen. Positive oder negative Einflüsse der weiteren Charakteristika (a, c, d) sind nicht explizit festzustellen.

(E) Zur Grundlage ökonomischen Handelns:

Nach dem Verständnis des hier thematisierten Bildungskonzepts bildet die Grundlage eines ökonomischen Handelns das Ausnutzen individuell rationaler Vorteile. Die (a) Manipulation des Unterrichtsdispositivs, ein (e) reflexiver Objektumgang und das (f) Aufbrechen habitueller Strukturen beeinflussen diese Ausprägungen dabei nur tangential. Jedoch ist ein adäquater (c) Umgang mit Widersprüchen für die realweltliche Umsetzung dieses Handelns von großer Relevanz, da Ambiguitäten in der Komplexität unseres wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens alltägliche Begleiter sind.

Auch die Eigenschaft des (d) individualisierten Lernens steht in positiver Korrelation zu dieser Ausprägung wirtschaftswissenschaftlicher Bildung, da die Lernenden losgelöst von angestrebten Ergebnissen und dem direkten Einfluss anderer ihr Handeln nur nach den individuellen Bedürfnissen ausrichten müssen. Einzig das permanente Streben nach Rationalität stört den (b) ästhetischen Prozess, wodurch dieser als singulärer Störfaktor jener Ausprägung zu verstehen ist.

(F) Zum angebotenen Wissen:

Da die wirtschaftswissenschaftliche Bildung prioritär disziplinspezifische und damit vor allem rationale Strukturen und Kompetenzen anbietet, das Kulturelle Happening an sich aber kein Wissen, sondern vielmehr ästhetische Erfahrungen und reflexive Denkimpulse generiert, ist im Bereich dieser Ausprägung so gut wie keine nennenswerte Einflussnahme zu erkennen (a, c, d, e). Lediglich das Aufbrechen habitueller Strukturen – und

damit auch des rationalen Habitus – sowie die bereits erwähnten, den rationalen Strukturen konträren ästhetischen Erfahrungen lassen sich als überwiegend hinderlich begreifen.

5.3 Kontextuale Visualisierung der Potenziale des Kulturellen Happenings für einen sozioökonomischen Unterricht

Im Folgenden werden die zuvor erarbeiteten kategorialen Ausprägungen der wirtschaftswissenschaftlichen und sozioökonomischen Bildungsvorstellungen grafisch gegenübergestellt. Die Strahlen A–F des Spinnennetzdiagramms repräsentieren dabei die untersuchten Kategorien (A) Bildungsziel, (B) Bildungsgegenstand, (C) Orientierungsbereich, (D) disziplinäre Ausrichtung, (E) Grundlagen ökonomischen Handelns und (F) angebotenes Wissen. An deren linken Enden finden sich die entsprechenden Ausprägungen der wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsvorstellung, an den rechten Enden die einer sozioökonomischen. Die aufsteigenden Kreise dienen der bewerteten Einordnung der künstlerischen Erzeugungsform „Kulturelles Happening“ und spiegeln den Grad der Förderung der jeweiligen kategorialen Ausprägung wider. Je kleiner der Radius des Kreises ist, desto weniger wird die entsprechende Ausprägung gefördert und umgekehrt.
Die Visualisierung nutzt sechs Ausprägungsgrade, die sich aus den sechs Eigenschaften des Kulturellen Happenings ergeben. Dabei wird nicht jedem Grad eine Eigenschaft zugewiesen, vielmehr ist der jeweilige Grad als Summe derjenigen Eigenschaften zu verstehen, die in der Heuristik aus Kapitel 5.1 mit einem „**+**“ versehen wurden. Die Eigenschaften, die zum Erreichen der sozioökonomischen Bildung als neutral „**o**“ eingestuft wurden, haben damit keinerlei Einfluss auf den Graphen, wohingegen die negative Bewertung „**−**“ zu einer entsprechenden Herabstufung des Graphen führt. Dies führt dazu, dass sich für gewisse Ausprägungen eine negative Bilanz ergibt, die sich in der nachstehenden Grafik durch einen roten Graphen darstellt. Eine akkumuliert positive Bilanz ist grün markiert.

Diese Darstellung mithilfe des Spinnennetzdiagramms wird in der vorliegenden Arbeit genutzt, um ein differenziertes Bild des Potenzials des Kulturellen Happenings für eine sozioökonomische Bildung zu kreieren. Dieses Potenzial wird insbesondere durch das In-Relation-Setzen zur wirtschaftswissenschaftlichen Bildung deutlich.

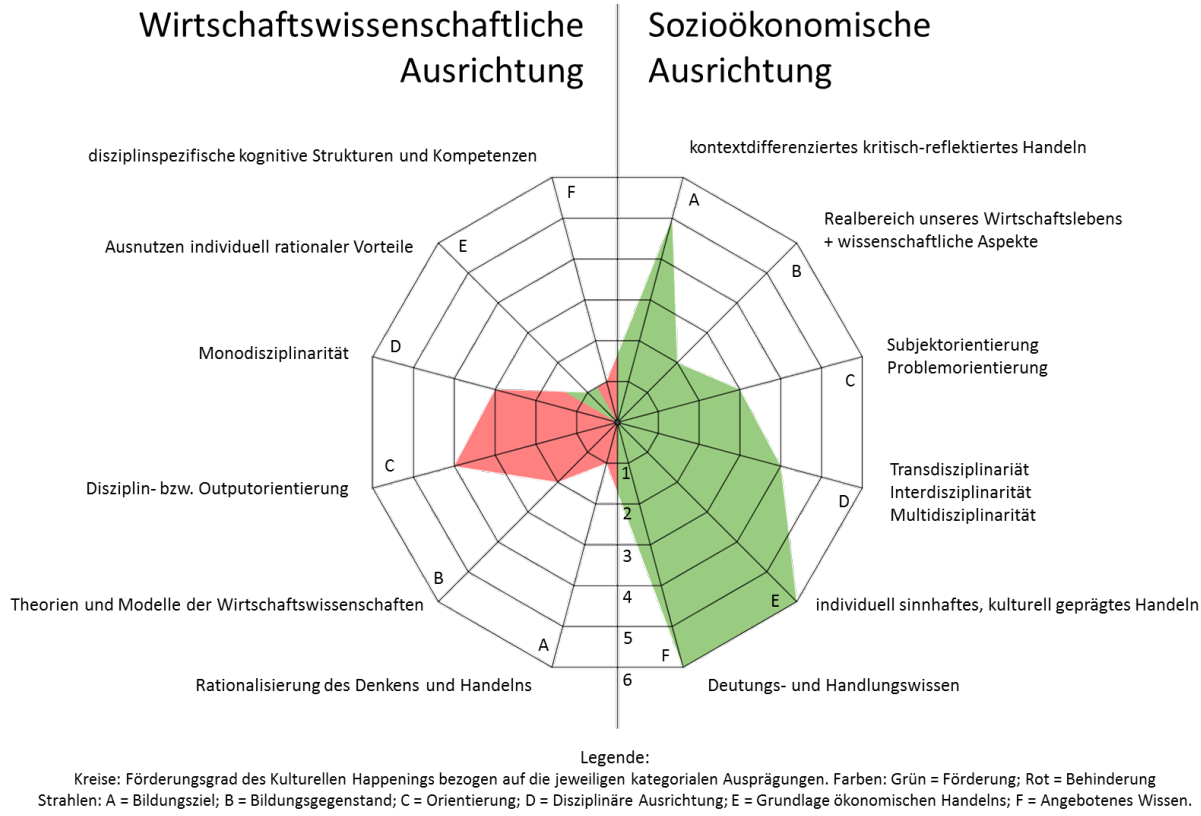

Abb. 6: Visualisierung der Potenziale des Kulturellen Happenings für einen sozioökonomischen Unterricht

5.4 Zusammenfassende Auswertung

Unter der Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse aus Heuristik, detaillierter Analyse sowie Spinnennetzdiagramm konstatiert sich insbesondere auf die handlungsbezogenen Dimensionen ein durchweg positives Bild. So weist das Kulturelle Happening bezogen auf eine sozioökonomische Bildung für deren Bildungsziel ein herausragendes Potenzial auf. Gründe hierfür finden sich unter anderem im anthropologischen Bildungsverständnis, das der ästhetischen Bildung und damit dem Kulturellen Happening zugrunde liegt.
Der Ansatz, Bildung nicht als abgeschlossene Bedeutungsmenge, sondern als stetigen Transformationsprozess des Individuums in Relation zu seiner wahrgenommenen Umwelt zu verstehen, ähnelt Strukturen einer sozioökonomischen Bildung, die Fachwissen nicht linear „vermitteln“ möchte, sondern es den Lernenden ermöglicht, reflektiert und mündig in einer komplexen Lebensumwelt zu agieren. Dass die Relevanz des Kulturellen Happenings für die Orientierung sowie die disziplinäre Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung vergleichsweise gering ausfällt, begründet sich durch die Tatsache, dass das Kulturelle Happening eher auf die Art und Weise des Lernens und Wahrnehmens Einfluss nimmt und vom tatsächlich genutzten Lerngegenstand unabhängig funktioniert.

Da das Kulturelle Happening in der vorliegenden Arbeit lediglich exemplarischer Natur ist, um der Idee einer ästhetischen Bildung im sozioökonomischen Kontext ein Gesicht zu geben, seien einige abschließende Überlegungen zur ästhetischen Bildung erlaubt. Sozioökonomischer Bildung liegt die Idee einer kritisch reflexiven und pluralistischen ökonomischen Bildung zugrunde, die vor allem auf die Entwicklung der Analyse- und

Urteilsfähigkeit der Lernenden abzielt, um ihnen eine verantwortungsvolle Partizipation am Gesellschafts- und Wirtschaftsleben zu ermöglichen. Eine ästhetische Bildung kann daher insbesondere aufgrund der Eigenschaft, die Sinneswahrnehmung der Lernenden dahin gehend zu schärfen, dass sie durch individuelles Erfahren eine differenzierte und selbstbestimmte Lebensweise möglich macht, von großer Bedeutung für einen sozioökonomischen Unterricht sein. Ein ästhetischer Zugang zu Lerngegenständen bietet damit die Möglichkeit zu lernen, die durch gesellschaftliche Zwänge eingeengte Wahrnehmung nicht verkümmern zu lassen. Bildungsinstitutionelle Marginalisierungen und verdinglichte Begriffe können durch die Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums überwunden und die Qualität des Lernprozesses angehoben werden.

5.5 Herausforderungen

Wie bereits angedeutet, kann das zuvor beschriebene Potenzial des Kulturellen Happenings noch nicht ohne gewisse Anstrengungen in den alltäglichen Unterricht implementiert werden. In diesem Kapitel werden deshalb exemplarisch drei zentrale Herausforderungen in ihren Grundzügen vorgestellt. Zur Bewältigung dieser und weiterer Herausforderungen bedarf es auf jeden Fall weiterführender Untersuchungen. Es kann jedoch konstatiert werden, dass unter anderem mit regulativen, dispositiven und persönlichkeitsbildenden Schwierigkeiten zu rechnen ist, deren Ursprung in erster Linie in der Differenz zwischen der alltäglichen schulischen Dispositionsstruktur und der veränderungsorientierten anthropologischen Ausrichtung des Kulturellen Happenings zu liegen scheint.[227]

Um trotz dieser Differenz die beschriebenen Potenziale umfänglich nutzen zu können, muss zum Ersten die Starrheit der bestehenden Unterrichtsdispositive verringert werden. Dies betrifft neben einer Flexibilisierung der curricularen und räumlichen Bedingungsfaktoren auch die unterrichtlichen Verhaltensformen und das Lehrpersonal.[228] Es bedarf einer Lehrerbildung, welche die Lehrpersonen nicht nur für ästhetische Potenziale sensibilisiert, sondern ihnen zudem den Mut verleiht, diese im Unterricht zuzulassen.

Des Weiteren erschwert die angestrebte Individualität der Lernprozesse und der Wissenserzeugung das Einschätzen des Verlaufes der Lehr-Lernarrangements und deren Ergebnisse aufseiten der Lehrkraft. Die Prozesshaftigkeit und die individuelle Sinnhaftigkeit der Ergebnisse erfordern zudem neue Arten der Leistungsmessung und -bewertung und stellen somit eine zweite zentrale Herausforderung für die Implementierung Kultureller Happenings in den sozioökonomischen Unterricht dar.[229] Auch diesbezüglich bedarf es also einer veränderten Lehrerbildung, im Rahmen derer verstärkt auf den Umgang mit individualisierten Lernprozessen eingegangen wird.

Drittens muss auch die Fokussierung einer kreativen und individuellen Wissensaneignung kritisch reflektiert werden. Denn die komplette Negierung eines reproduktiven Wissensaufbaus würde dessen Notwendigkeit für die Konstitution von Gesellschaftlichkeit und Kollektivität, für die Vermittlung von symbolischen Kategorien und damit für die Diskursivität und Kommunikation des Menschen annihilieren. Eine alleinige Förderung von Kreativität und Individualität würde demnach eine ausgeprägte Fähigkeit zur individuellen Differenz einschließen und könnte damit implizit die Entstehung von Egozentrismus fördern, der wiederum das Zurechtkommen in demokratischen Strukturen erschwert und so dem Bildungsziel einer sozioökonomischen Bildung zuwiderläuft.[230]

[227] Vgl. Pawlowski (1982), S. 60.
[228] Vgl. Wulf (2007), S. 40 ff.
[229] Vgl. Geister (2006), S. 90 ff.
[230] Vgl. Wulf (1989), S. 100 ff.

Die genannten Herausforderungen verdeutlichen exemplarisch, dass die erarbeiteten Potenziale des Kulturellen Happenings sowie der ästhetischen Bildung im Allgemeinen noch nicht ohne Reibungsverluste genutzt werden können. Weiterführende Untersuchungen müssen zeigen, wie diesen Herausforderungen am besten begegnet werden kann, um zukünftig das Potenzial ästhetischer Lehr-Lernarrangements vollumfänglich für eine sozioökonomische Bildung nutzbar zu machen.

6 Fazit

Basierend auf der Annahme, dass ein Paradigmenwechsel in der Bildung notwendig ist – von einer neoklassisch geprägten wirtschaftswissenschaftlichen hin zu einer multilateralen sozioökonomischen Bildung –, wurde in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, inwieweit die Erkenntnisse über eine ästhetische Bildung der Implementierung einer sozioökonomischen Bildung dienlich sein können. Die Relevanz der Thematik fußt dabei auf einer zunehmend widersprüchlichen Lebensumwelt.
Die regulative Idee einer sozioökonomischen Bildung greift diese Problematik auf und durchbricht für die Thematisierungen ausgewählter individueller oder gesellschaftlicher Schlüsselprobleme die Mauern disziplinärer Abschottung. Vernetzungen und Widersprüche werden dabei als nicht reduzierbare Komplexität unseres realweltlichen Zusammenlebens verstanden und dabei ebenso hervorgehoben wie die kulturelle Prägung und soziale Einbettung unseres ökonomischen Handelns. Zentrum jener Bildungsvorstellung ist die gesellschaftliche Mündigkeit eines jeden Individuums, sodass dieses in der Lage ist, trotz der lebensumweltlichen Dynamik selbstbestimmt und reflexiv den eigenen Lebensweg und das gesellschaftliche Miteinander aktiv zu gestalten.

Um dem Bestreben einer solchen multiperspektivischen Bildung gerecht zu werden, bediente sich die vorliegende Arbeit unkonventioneller Kernideen der Ästhetik, basierend auf einem anthropologischen Verständnis von Bildung. Es konnte gezeigt werden, dass sich ästhetische Bildung dabei nicht über die Lehre der Kunst, sondern vielmehr über das langfristige Potenzial der sinnlichen Erfahrung auf die Selbstwahrnehmung legitimiert. Das Gefängnisgitter gesellschaftlicher Mechanismen, das die Vielfalt des menschlichen Charakters einsperrt, kann durch die Feile der Kreativität aufgebrochen werden und im Licht ästhetischer Erfahrungen zur individuellen Befreiung gesellschaftlicher Reproduktionen werden.

Im Zusammenspiel von sozioökonomischer Bildung und ästhetischen Erfahrungen wurden in der vorliegenden Arbeit damit Möglichkeiten aufgezeigt, das sich immer schneller drehende Karussell aus Einfluss nehmenden Ambiguitäten nicht als fest verfugten Reproduktionsmechanismus gesellschaftlicher Strukturen zu verstehen, sondern vielmehr das sich daraus ergebende Potenzial zu erkennen, durch die Steigerung einer bewussten Wahrnehmung des eigenen Selbst im Kontext der individuellen Lebensumwelt reale Veränderungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu ergreifen. Es zeigte sich, dass die lerntheoretischen Ansätze einer sozioökonomischen Bildungsvorstellung ebenso wie jene der Anthropologie, auf denen die ästhetische Bildung fußt, ein mündiges Individuum in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Beide erkennen an, dass der Mensch unter bestimmten bildungsinstitutionellen Voraussetzungen durchaus in der Lage ist, selbstbestimmt und reflexiv den eigenen Lebensweg zu gestalten.

Es konnte damit gezeigt werden, dass sich ästhetische Bildung in einem sozioökonomischen Kontext über gesellschaftliche Marginalisierungen erheben kann und durch sinnliche Erfahrungen dem Individuum die Selbstwahrnehmung ermöglicht, die es braucht, um individuelle und gesellschaftliche Veränderung zu initiieren. Die Verknüpfung von

sozioökonomischen und ästhetischen Ansätzen nivelliert damit jene Schicksalsergebenheit, die durch monoperspektivische Bildung unweigerlich in einen reproduzierenden Fatalismus münden würde, und ermöglicht stattdessen durch die Implementierung kreativer Techniken in bildungsinstitutionell gerahmte Lernprozesse die Transformation individueller Weltverhältnisse, die wiederum die Basis für gesellschaftliche Veränderung darstellt. Das fruchtbare Zusammenspiel einer sozioökonomischen Bildungsvorstellung mit ästhetischen lerntheoretischen Zugängen ergibt sich damit aus einer deckungsgleichen Vorstellung, Bildung nie als geschlossene Bedeutungsmenge, sondern vielmehr als fortwährenden Prozess zu verstehen.

Es bleibt jedoch zu konzedieren, dass sich die in der Theorie große Schnittmengen aufweisenden Überlegungen im Rahmen einer tatsächlichen Implementierung in der Praxis einigen Herausforderungen gegenübergestellt sehen. Dies liegt insbesondere am unkonventionellen Charakter einer ästhetischen Bildung, die sich nicht in das Korsett klassischer Unterrichtsdispositive stecken lässt. So bedarf es neben ergänzenden Erhebungen bezüglich der praktischen Ausgestaltung eines ästhetisch-sozioökonomischen Unterrichts Bildungsinstitutionen, die Kreativität und Multiperspektivität nicht nur zulassen, sondern diese sogar explizit fördern wollen, um eine Transformation der Lernenden und damit den Vollzug kritisch-konstruktiver Bildung möglich zu machen.