

Kreativität und Innovationsfähigkeit: Perspektiven auf Kulturelle Bildung im chinesisch-deutschen Dialog

Jörissen, Benjamin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jörissen, B. (2019). *Kreativität und Innovationsfähigkeit: Perspektiven auf Kulturelle Bildung im chinesisch-deutschen Dialog*. (ifa Input, 03/2019). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen). <https://doi.org/10.17901/AKBP2.03.2019>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Kreativität und Innovationsfähigkeit

Perspektiven auf Kulturelle Bildung im chinesisch-deutschen Dialog

Benjamin Jörissen

ifa Input 03/2019

Das dritte chinesisch-deutsche Forum fand im November 2018 in Beijing und Tianjin statt. Im Zentrum standen dabei Kreativität und Innovationsfähigkeit, insbesondere im Hinblick auf Bedeutung und Potenziale Kultureller Bildung. Der interkulturelle Dialog über Kernkonzepte Kultureller Bildung fordert in hohem Maße das Nachdenken über die eigenen tradierten Vorstellungen und Positionen heraus. Diese Herausforderung versucht der nachfolgende Beitrag produktiv werden zu lassen. „Kreativität“ ist in Kontexten der Kulturellen Bildung ein ausgesprochen beliebter Begriff. Im bundesdeutschen Diskurs der Kulturellen Bildung herrscht dabei ein spezifisches Verständnis von Kreativität, das von international gängigen Vorstellungen eher abweicht. Die historischen Wurzeln dieser uns eigenen, besonderen Lesart reichen tief in die Geschichte der modernen Pädagogik in Europa zurück. Sie schließen an reformpädagogische, heute aber auch an kritische Diskurse zu Kreativität und Innovation an, die auf Kreativität als etwas Drittes – jenseits von romantischen Innerlichkeitsvorstellungen einerseits und kapitalistischer Selbstvermarktung andererseits – nämlich als ein Spiel mit Regeln und Normen hinauslaufen. Dies erklärt teilweise deutliche Unterschiede im west-östlichen Dialog, doch es zeigen sich auch Gemeinsamkeiten, die ein verstärktes gegenseitiges Kennenlernen und Voneinanderlernen wünschenswert erscheinen lassen.

Kreativität und Innovation

„Kreativität“ ist in Kontexten der Kulturellen Bildung – und weit darüber hinaus – ein ausgesprochen beliebter Begriff. Befragen wir das digitale Bildgedächtnis der Suchmaschine „duckduckgo.com“ mittels der Stichworte „Kreativität Kulturelle Bildung“, so finden wir vor allem Fotos von Gruppen fröhlicher Kinder und Jugendlicher in theatralen, musikalischen, tänzerischen und anderen künstlerischen Kontexten, gefolgt von Fotos der Produkte solcher Gruppenprozesse, wiederum gefolgt von Fotos einzelner junger Menschen in Kreativsituationen. Was wir nicht zu sehen bekommen, sind Glühbirnen. Glühbirnen aller Variationen – mit Dollarzeichen, Zahnrädern, bunten Punkten, vernetzten Punkten, Setzlingen oder auch Gehirnen

anstelle von Glühfäden – bekommen wir angezeigt, wenn wir das Stichwort „Innovation“ eingetippen.

Dieses kleine Experiment zeigt, dass die Konnotationen von „Kreativität“ im Sinne Kultureller Bildung einerseits und „Innovation“ andererseits nicht unbedingt eng beieinanderliegen. „Insbesondere in der BRD“, so schreibt die Entwicklungspsychologin Gisela Ulmann (die bereits in den 1960er Jahren ein deutsches Standardwerk zur US-amerikanischen Kreativitätsforschung vorgelegt hat), „wird der Begriff ‚Kreativität‘ eher auf alle Arten eher künstlerischer Betätigungen angewandt, ob nun als Freizeitbeschäftigung, als kulturelle Unterweisung in der Schule, oder als Therapie zur Selbstfindung oder Selbstverwirklichung. Dabei geht es nicht zuvörderst

um Qualität, sondern vor allem um Originalität, Spontaneität, Konstruktivität. Kreativ ist es, zu basteln, zu töpfeln, zu malen, musikalisch zu improvisieren, (frei) zu tanzen, Theater oder Rollen zu spielen, (gemeinsam) eine Collage zu kleben. Auch kreativ zu kochen oder zu gärtnern wird diskutiert – und kreativ zu protestieren; dies allermeist humorvoll und medienwirksam“ (Ulmann 2013).

Man sieht – und hier befinden wir uns bereits mitten in der Thematik interkulturellen und internationalen Austauschs über „Kulturelle Bildung“ – dass in Deutschland offenbar ein besonderes Verständnis von Kreativität vorherrscht, das von dem etablierten Verständnis der internationalen Kreativitätsforschung – „divergierendes“ Denken als Teilaspekt eines allgemeinen Intelligenzmodells (Guilford 1950; 1967) – eher abweicht. Betrachten wir das populärwissenschaftliche Buch „Kreativität“ des durch sein „Flow“-Konzept international bekannt gewordenen US-Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi, so vertieft sich der Graben zwischen internationalem Kreativitätsverständnis und deutscher Lesart weiter.

Csikszentmihalyi unterscheidet zwischen „kleiner“ und „großer“ Kreativität (Csikszentmihalyi 1997). Die „kleine Kreativität“, das sind die „originellen Weisheiten, die Kinder häufig von sich geben [...], die wir ohne Zweifel fördern sollten“ (ebd., 20). Die „große Kreativität“ hingegen ist weltbedeutsam: das „kulturelle Gegenstück zum genetischen Veränderungsprozess, der die biologische Evolution bewirkt“ (ebd., 18); sie ist überlebenswichtige „Schaffung von Kultur“ zum Schutze der Menschheit, oder auch „Erfindung von Kernenergie (ebd., 453 f.) – nichts jedenfalls, was man üblicherweise im Schultheater, der Jugendkunstschule oder im *Maker-Lab* anstreben würde. Für Csikszentmihalyi ist Kreativität – im

Sinne der „großen Kreativität“ – praktisch gleichbedeutend mit „Innovation“.

Wir sind die Anderen: historische Wurzeln des Kreativitätsverständnisses in der Kulturellen Bildung

Wie kommt es zu dieser Divergenz, zu „unserer“ besonderen Lesart des Kreativitätsbegriffs? Im Hinblick auf Kulturaustausch und das Streben nach interkultureller Verständigung – das zeigen die Begegnungen im chinesisch-deutschen Forum sehr deutlich – können wir nur erfolgreich sein, wenn wir unsere eigenen Standpunkte und Perspektiven in ihrer kulturellen Bedingtheit reflektieren. Wir müssen ihre historische Genese – zumindest ansatzweise – verstehen, um gegenseitig verständlich machen zu können, warum bestimmte Werte für uns pädagogisch grundlegend sind. Zu den zentralen Werten der Kulturellen Bildung in Deutschland zählen Spontaneität und individuelle Freiheit; Originalität als erwünschte Abweichung von Skripten, Schablonen und kulturellen Automatismen; Selbstfindung als Basis demokratischer Aushandlungsprozesse. Umgekehrt müssen wir uns auf die Geschichte und Geschichten der anderen einlassen, in diesem Fall unter anderem auf tief verwurzelte konfuzianische Überzeugungen und Lebensweisen auf chinesischer Seite. Hierbei spielen beispielsweise stärker an Kollektivität und gegenseitiger Hervorbringung („Ko-Kreativität“) orientierte Vorstellungen des Selbst und der Person (vgl. Wen 2012; Li 2018) ebenso eine Rolle wie eine sehr grundsätzlich am Harmonieprinzip orientierte Vorstellungen menschlicher Natur (Cheng 2004).

Die rückblickende Vergewisserung ist kein Selbstzweck, sondern sie ist insofern bedeutsam, als unsere kulturellen ideengeschichtlichen Wurzeln untergründig unsere gegenwärtigen Selbst-

verständnisse strukturieren. „Selbstfindung“, „Originalität“ und „Spontaneität“, die Ulmann als Charakteristika des (bundes-) deutschen Kreativitätsverständnisses hervorhebt, verweisen auf bis heute wirksame Gedanken und Konzepte aus der europäischen Geschichte der Pädagogik, die mit US-psychologischen Intelligenzmodellen wenig gemein haben. Um dies besser verstehen zu können, nehmen wir uns nachfolgend zunächst Zeit für drei ideengeschichtliche Skizzen – der Spontaneität, des Genies und der Poiesis.

Omnia sponte fluant...

Spontaneität ist im pädagogischen Kontext durch Johann Amos Comenius (1592-1670) zum Prinzip erhoben worden: „omnia sponte fluant, absit violentia rebus“ – „alles fließe aus sich heraus, Gewalt bleibe den Dingen fern“ lautet der Wahlspruch auf der Titelseite seines *Orbis sensualium pictus* (deutsch: Die sichtbare Welt), jenem bis in das 19. Jahrhundert hinein verbreiteten Schulbuch. Für Comenius' ganzheitlich und allseitig angelegte pädagogische Lehre, die „Pampaedia“, ist dabei der platonische Gedanke leitend, dass die göttliche Seele im menschlichen Körper wohnt, dass sie jedoch verwirrt ist und dass daher der Weg zur Einsicht in die göttliche Ordnung (pädagogisch) wiederhergestellt werden muss. Gewalt ist falsch und dem Ziel von Erziehung abträglich, weil – wie es Rousseau ein Jahrhundert später vielfältig aufgreifen wird – das Wahre und Richtige, Gewissen und Moralität bereits in der Seele des Menschen angelegt sind. „Kreativ“ ist der Mensch, insofern er seinen Schöpfer nachahmt und in seinem Handeln zu einer guten Ordnung findet. Neuheit oder gar Innovation spielen hierbei durchaus keine Rolle, vielmehr die Erfahrung eines „Rückwegs aus der Entfremdung“ – ein Gedanke, der weit in die pädagogischen Diskurse des 20. Jahrhunderts hineinreicht (vgl. Buck 1984).

Die versöhnende Kraft des Genies

In der Idee des Originalgenies (Wood 1773, 159) klingt die für kulturelle und ästhetische Bildung historisch hoch bedeutsame Genietheorie des späten 18. Jahrhunderts an. „Genie ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel gibt“; „Talent“ wiederum ist das „angeborene produktive Vermögen des Künstlers“ wie Kant in der Kritik der Urteilskraft (1790, §46) definiert. Wir befinden uns hier im Rahmen der modernen (idealistischen) Vorstellung eines Subjekts, das das gesamte Potenzial der menschlichen Vernunft in sich trägt. Daher erscheint Pädagogik vorwiegend als das Problem, Vernunft und Moralität zu verwirklichen, und zwar radikal fokussiert auf das einzelne Individuum. Die gesellschaftliche Einwirkung kann und darf nicht weiter gehen als bis zur Verwirklichung dieses Ziel, es gibt daher eine klar gesetzte „Grenze der Wirksamkeit des Staates“ (W. v. Humboldt) in Bezug auf individuelle Bildung und Erziehung. Kreativität ist hier weder Rückwendung noch Selbstfindung; sie ist vielmehr Synthese durch die Kraft menschlichen Geistes. Der schöpferische Geist versöhnt, wie Schiller etwa im vierzehnten seiner „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ hervorhebt, die – an sich gesetzlose – materielle Welt durch die zwanglos ordnende Kraft der (wahren, schönen, guten) Form. In Synthese und Versöhnung liegt also das Neue dieser Form von Kreativität: sie ist damit ein zutiefst moralisches Prinzip und hat mit bloßer Neuheit und Innovation wenig zu tun; ja man kann sagen, dass sie in gewisser Hinsicht nie Neues, sondern vielmehr das Angemessene oder Notwendige in der Form der Freiheit hervorbringt.

Wider das Nützlichkeitsdenken: kreative Selbst(er)findung als romantisches Motiv

Die Frage der Quelle dieses produktiven Vermögens war eine der hochumstrittenen Fragen ihrer Zeit. Der kanadische Philosoph Charles Taylor hat in seiner monumentalen Arbeit „Quellen des Selbst“ (Taylor 1996) akribisch die Entstehungslinien des modernen europäischen Subjekts herausgearbeitet. Er zeigt auf, wie durchaus heterogene Menschenbilder – radikale Selbstkontrolle und rationalistischer Utilitarismus auf der einen Seite, empfindsam-introspektive Innerlichkeitsuche und idealistisches Versöhnungsstreben auf der anderen – sich ihren Weg durch die Epoche der Aufklärung gebahnt haben. Die für Reformpädagogik wie auch für die moderne emanzipative Kulturpädagogik folgenreiche Idee der Selbstfindung geht dabei vor allem auf die radikalere romantische Aufklärungskritik zurück. Doch woher stammt eigentlich diese Idee eines zu findenden „inneren Selbst“, das es im Rahmen einer ästhetisierten Lebenspraxis zu entfalten galt? Sie reicht weit in das Mittelalter zurück. Es war der „Kirchenvater“ Aurelius Augustinus, der im vierten Jahrhundert eine tiefgreifende Wende zur Selbstfindung im Sinne individueller Innerlichkeit einleitete – gemäß dem Leitgedanken seiner „Bekenntnisse“, dass im Innern des Menschen die (göttliche) Wahrheit wohne („in interiore homini habitat veritas“) und es die Aufgabe des einzelnen Sünders sei, diese zu ergründen (vgl. Zirfas/Jörissen 2007, 32).

Diese Wahrheit, die viel später u.a. von Rousseau im Konzept der unverdorbenen Natur des Menschen als (wiederum göttliche) innere Stimme des Gewissens aufgegriffen wird¹, wird

¹ „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kömmt: Alles artet unter den Händen des Menschen aus“ heißt es zu Beginn seines Erziehungsromans Emile (Rousseau 1789, 27).

in der Naturphilosophie der Romantik zum Signum der Kritik an und Reaktion auf Aufklärung, Utilitarismus und die anbrechende technisch-rationale bürgerliche Moderne. Alles, was der Mensch bzw. das Subjekt sei, verdanke er der (durch den Weg der Naturgeschichte hindurch) zum Subjekt oder „subjektiven Geist“ gewordenen Natur. Dies habe die rationale Aufklärung vergessen, und man müsse es daher wiederfinden. Kreativität heißt dann – unter dem Titel der „Poiesis“ –, „im Sinn der den Naturerscheinungen zugrunde liegenden ‚schaffenden Kraft‘ zu gestalten und so ‚zur Natur zurückzukehren‘“ (Schelling 1807 zit. n. Welsch 2012, 282). Knapp vierzig Jahre zuvor hatte Johann Gottfried Herder bereits in diesem Sinne den „kreativen“ Menschen als „empfindsames Wesen, das keine seiner lebhaften Empfindungen in sich einschließen kann“, vorgestellt (Herder 1772, 5): „Das war gleichsam der letzte, mütterliche Druck der bildenden Hand der Natur, daß sie allen das Gesetz auf die Welt mitgab: ‚empfinde nicht für dich allein: sondern dein Gefühl töne‘“. Hier finden wir also die Idee einer „inneren Natur“ des Menschen vor, die etwas Wahres und Gutes in sich birgt, das durch den Ausdruck von Empfindungen verwirklicht werden kann und muss – eine noch für heutige Kindheitsmythen und auch für Vorstellungen kindlicher Kreativität maßgebliche Vorstellung (Honig 1999; Dietrich et al. 2012). Vor diesem historischen Hintergrund würde also „Kreativität“ vor allem als Gegensatz zu gesellschaftlicher Normierung und Zwang wahrgenommen werden: als „freie Gestaltung“, und nicht als innovierendes Produktionsprinzip. Kreativität steht in dieser Denktradition für Ganzheitlichkeit und in diesem Sinne für ein ausbalanciertes, gelingendes Leben in der rationalen Moderne (Liebau 1992).

Das kreative Individuum im „Starsystem“ – zur gegenwärtigen Kritik von Kreativität

Besonders im Kontext von Praxis und Bildungspolitik in der Kulturellen Bildung ist eine durchweg positive Wertung von Kreativität vorherrschend. Im deutschsprachigen Bildungskontexten haben die drei großen „K“ (auch) der Kulturellen Bildung „Kreativ, kritisch und kompetent“ ungebrochen Konjunktur. Dabei steht Kreativität – sowohl als Begriff wie auch als Praxis – längst nicht nur in der akademischen Diskussion zunehmend unter kritischer Beobachtung.

Prominent hat etwa der Kultursoziologe Andreas Reckwitz das „Kreativitätsdispositiv“ als Kernaspekt der Ökonomisierung von Alltag und Lebensweisen kritisiert: „Die moderne Gesellschaft hat seit ihren Anfängen das Neue strukturell vorangetrieben, auch auf politischer und technischer Ebene. Umgekehrt hat es in verschiedensten Gesellschaftstypen immer auch ästhetische Praktiken gegeben, die nicht auf Originalität, sondern auf Wiederholung und Ritualisierung ausgerichtet waren. Das Kreativitätsdispositiv richtet nun das Ästhetische am Neuen und das Regime des Neuen am Ästhetischen aus. Es markiert eine Schnittmenge zwischen Ästhetisierungen und den sozialen Regimen des Neuen.“ (Reckwitz 2016, 140). Kreativität wird erstens damit Teil dessen, was Gernot Böhme unlängst als „ästhetischen Kapitalismus“ diagnostiziert hat (Böhme 2016), dessen Logik vor allem in einer Ausweitung von Konsum- und Produktionsmöglichkeiten (unter Bedingungen einer weitgehenden Sättigung alltäglicher Lebensbedarfe in westlichen Ländern) liegt – also zu einem angebotsseitigen Wirtschaftsfaktor. Kreativität wird zweitens in den gegenwärtigen Aufmerksamkeitsökonomien (Doran 2017) zu einer strategischen Ressource der Vernetzung (wäh-

rend Vernetzung in der flexiblen Moderne, als ein Kernaspekt von Subsistenzsicherung, alternativlos ist; vgl. Castells 1996, Sennett 2000, White 2008).

Unter der Notwendigkeit, sich sichtbar zu machen und auch gesehen zu werden, wird Kreativität zu einer Chiffre von Selbstoptimierung (Carstensen et al. 2014; Duttweiler et al. 2016) – zu einer weitgehend normalisierten gesellschaftlichen Anforderung, zur Notwendigkeit und letztendlich zu einer Zumutung. Kreativität droht im Zeichen „organisierter Selbstverwirklichung“ in ihr Gegenteil umzuschlagen, wenn kreative (Freizeit-) Praxis zum „Vollzug einer Erprobung der Konturen des eigenen Selbst“ wird, statt als Erholung oder Entlastung vom Arbeitsalltag zu fungieren (Honneth 2012, 73). Kreativität wird drittens zu einer inflationär gehandelten Ressource in den Produktivmärkten der sich global ausweitenden *creative industries*. Hier laufen die ersten beiden Tendenzen zusammen, wenn Individuen als Kreativarbeitende generalisierten Kreativitätsanforderungen bei gleichzeitiger Individualisierung ökonomischer Risiken unterliegen – wie es beispielsweise in der Gaming-Industrie der Fall ist –, um die Konsumbedarfe im „ästhetischen Kapitalismus“ decken zu können. Schon lange kritisieren Internetaktivisten das unentgeltliche Abschöpfen von Kreativleistungen einzelner (Lovink 2006; 2013; Jörissen 2008) im Plattform-Kapitalismus (Srnicsek 2018).

“Cultural Hacking”: Kreativität als Haltung des Andersdenkens

Zusammenfassend kann man bis hierhin sagen, dass schöpferisches Tätigsein vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Wurzeln in der europäischen Ideengeschichte (und ihrer Manifestationen in den gegenwärtigen Diskursen und pädagogischen Zielsetzungen der Kulturellen Bildung) durchaus nicht eng mit „Innovationsfähigkeit“ – zumindest nicht im Sinne „objektiv neuer“ kultureller, technischer oder ökonomischer Fortschritte – verbunden ist. Allenfalls besteht eine lose Kopplung – bei tendenzieller Skepsis gegenüber den Fortschrittsmodellen der Aufklärung bzw. bürgerlichen Moderne. Der gegenwärtige Diskussionsstand legt allerdings nahe, dass auch und gerade „Originalität“, „Spontaneität“ und „Selbstfindung“ sich längst nicht mehr ohne weiteres einem Reich ästhetisch-kreativer Freiheit zuschreiben lassen, sondern vielmehr im Kontext einer mehrfachen Ökonomisierung von Kreativität im Rahmen ästhetischer Konsum-, Aufmerksamkeits- und Angebotsökonomien verstanden werden müssen. Dies gilt besonders für unsere gegenwärtige digitale bzw. post-digitale Kultur (Jörissen 2016; Stalder 2016).

Nun gibt es jedoch durchaus alternative Perspektiven auf (so etwas wie) Kreativität, jenseits von spätromantischem Selbstfindungsstreben und neoliberaler Kreativproduktion. Man kommt darauf, wenn man fragt, *in welchem oder wessen Zeichen „Kreativität“ eigentlich stattfindet*, beobachtet, gefördert oder gefordert wird. So erscheinen Ideologien der Identitätsfindung (Schülerfrage im Kunstunterricht: „Müssen wir heute wieder das tun, was wir wollen?“) und Ideologien des Wettbewerbs in der Aufmerksamkeitsökonomie („Be creative!“ befiehlt die Foto-App; „Überraschen Sie mich!“, fordert der Personaler beim

Einstellungsgespräch) nicht grundsätzlich verschieden.

Die Antwort des aktuellen akademischen und bildungstheoretischen Diskurses liegt demgegenüber in der Betonung von *Differenz*. Nicht einfach „Vielfalt“ oder „Individualität“ (beides ist sehr marktgängig und wäre leicht konsumierbar), sondern Offenheit als Prozess – als auf Dauer gestellter, strategischer Verzicht auf Schließung – steht dabei im Zentrum. Wir finden diese Idee in sehr unterschiedlichen Diskursen: Erziehungswissenschaft, Kunstwissenschaft, Soziologie, auch im Design-Diskurs (z.B. im „nicht-intentionalen Design“). In der Erziehungswissenschaft ist es die Frage nach der Möglichkeit der Entstehung des „Neuen“ in Bildungsprozessen (Koller 2007, 2011). Im Gegensatz zu so ziemlich allem, was im Schulunterricht vermittelt wird, spielt hierbei das Scheitern eine besondere Rolle – nicht irgendein Scheitern, sondern das „Scheitern des Versuchs einheitlicher Welt- und Selbstdeutungen“ bringt „vielfältig differierende, einander ergänzende oder widersprechende Deutungen“ hervor (Koller 2007, 65). Die „unaufhebare Ungewissheit im Umgang mit dem Wissen“ (ebd.), Umdeutung in Permanenz, wird dann zu einer Quelle von Kreativität. Anderes, Fremdes und Selbstfremdheit wird als Kernmoment von Bildungsprozessen gehandelt (Koller et al. 2007). Andersheit und Anders-Denken ist in diesem Sinne auch als Kernmoment von Kreativität einzufordern.

Kreativität existiert daher nicht "als käufliches Produkt, auch nicht in der Verpackung einer Kreativtechnik. Es bedarf eines Prozesses, der eine Haltung hervorbringt“ (Bertram 2017, 190) – eine Haltung des „Andersdenkens“ (ebd.). Das Subjekt einer solchen Haltung ist gerade kein „High-Performer“, der mittels Kreativtechniken eine Innovation nach der nächsten hervorbringt. Harrison C. White, einer der Begründer der mo-

dernen Netzwerk-Soziologie, zeigt auf, dass interessante – wie er formuliert: „*non-boring*“ (White 2008, 11) – Formen von Identität aus undefinierten artikulativen Zwischen-Sphären heraus entstehen: „*identity in this sense arises precisely from contradictions across social disciplines impinging on the same actor, from mismatches and social noise*“ (ebd.). Diese Identität zwischen den normierenden, regelhaften sozialen Sphären „*implodes and explodes with greatest energies [...] which generate and which call forth artworks along with narrative creativity*“ (ebd.).

Kreativität erscheint aus dieser Sicht als etwas Drittes – jenseits von romantischen Innerlichkeitsvorstellungen einerseits und kapitalistischer Selbstvermarktung andererseits –, nämlich als ein Spiel mit Regeln und Normen. Nicht „nach Regeln“, sondern „mit“ Regeln zu spielen setzt erstens genaue Regelkenntnis voraus, und zweitens den Willen, sich den Konventionen und tradierten Denkweisen nicht einfach zu beugen. Kreativität kann in diesem Sinne als Befähigung zu nicht-affirmativer (daher oft auch gegenkultureller und subversiver) Praxis verstanden werden. Ein Beispiel hierfür ist das Hacking, wie es aus der Computerszene stammt: es greift Vorhandenes auf und arbeitet es um. Eine solche Praxis des *Cultural Hacking* (Düllo/Liebl 2004) funktioniert eher aktionistisch und performativ – sie ist insofern innovativ, zielt jedoch nicht unbedingt auf die Hervorbringung von Werken im Sinne von verkäuflichen Wertobjekten und patentierbaren Innovationen.

Fazit: „Kreativität“ und „Innovationsfähigkeit“ im chinesisch-deutschen Austausch

Verlassen wir an dieser Stelle die reflexive Selbstver(un)sicherung unserer eigenen Kreativitätsverständnisse und wenden uns den Einblicken und Erkenntnissen des chinesisch-deutschen Forums zu. Auf beiden Seiten deckten die Beiträge des Forums eine große interdisziplinäre Bandbreite ab, die von kognitionspsychologischen über lern- und unterrichtsbezogene bis – naheliegenderweise – zu Perspektiven der Praxis und Theorie Kultureller Bildung reichte. Das Verhältnis von Kreativität und Innovation wurde dabei durchaus als spannungsvolles sichtbar. Dies betrifft insbesondere die Bedeutungen, die unterschiedlichen (pädagogischen und künstlerischen) Zugängen im Hinblick auf kulturelle und gesellschaftliche Dynamiken zugeschrieben werden.

Die chinesische Gesellschaft befindet sich in einer Zeit enorm schneller Umbrüche (vgl. bpb 2014). Dynamisches Wirtschaftswachstum, zunehmender Reichtum in Städten und Ballungszentren, kulturelle Öffnung und Modernisierung, Technologisierung und Mediatisierung stellen Erfolge dar, mit denen sich viele Menschen in China positiv identifizieren. Zugleich bringen diese Transformationen auch Verunsicherungen mit sich. Urbanisierung, Wohlstand und Konsumorientierung in Verbindung mit einer nun weit über dreißig Jahre währenden Ein-Kind-Politik bewirken Individualisierungsschübe, die als Irritation gesellschaftlicher Kohäsion wahrgenommen werden können. Wie China nach außen seine neue Rolle in der globalisierten Welt politisch aktiv gestaltet, so sucht es nach innen – so jedenfalls war es durchweg im Forum spürbar – Innovation mit einer Rückbindung zu verknüpfen, die geeignet ist, Verbindlichkeit und Identi-

fikation zu wahren. Kreativität wird dann einerseits verstanden als gewollte Individualisierung im Hinblick auf Einzelne, die auf gesellschaftlicher Ebene den Anspruch Chinas als Innovationsgesellschaft auf hohem Niveau umsetzen können – beispielsweise im Feld der Forschung und Hochtechnologie. Die „Erziehung zum innovativen Geist“ wurde dementsprechend von Professorin Lu als wichtiges Element des „neuen Zeitalters“ (im Rahmen des 2006 von der Kommunistischen Partei Chinas beschlossenen Aufbruchs zur innovativen Nation sowie der 2010 beschlossenen Bildungsreformen) hervorgehoben. Kreativität wird andererseits zur Seite der tradierten Kreativpraktiken in Künsten und Kunsthandwerken als Instrument von Identitätspolitik und des *nation building* verstanden. Sie steht damit in besonderer Weise zwischen Tradierungen und Transformationen, Geschichte und Zukunft (vgl. Leong/Leung 2013).

Das chinesisch-deutsche Forum hat gezeigt, dass bezüglich der grundsätzlichen Würdigung von Kreativität als wichtiges Element für Bildungs- und Lernprozesse durchaus Einigkeit herrscht. Dass etwa Kreativität in der Schule stärker Einzug halten sollte, ist ein Standpunkt, der von beiden Seiten mehrfach unterstrichen wurde. Dass Kreativität und Individualität, vielleicht auch Individualisierung, miteinander Hand in Hand gehen, mag mit kleineren Abstrichen ebenfalls beiden Seiten zugeschrieben werden. Doch die chinesische Perspektive auf kulturelle Bildung im Sinne eines *nation building* durch die Vermittlung eines Kanons tradierter Künste und Kunsthandwerke hatte auf deutscher Seite kein Pendant, ebenso wenig wie die Betonung von Innovation bzw. „großer“ Kreativität (i.S. Csikszentmihalyis), etwa in Form von Schulpatenten. Der von den vorangehenden Foren bereits bekannte Unterschied zwischen zentralisierter politischer Steuerungskultur in China versus föderaler und regionaler Steuerungskultur in

Deutschland machte sich auch im Rahmen des dritten Forums deutlich bemerkbar.

Die Perspektive Chinas ist aufgrund seines politischen Systems und seiner konfuzianistischen Tradition zwar eine andere, doch unterscheidet sich gerade die Position aus Deutschland international von anderen Perspektiven. Wie oben dargestellt, ist in der europäischen, zumindest der deutschen Tradition pädagogischen Denkens ein durchaus anti-instrumentalistisches Moment verbreitet, das einerseits tief in den pädagogischen Diskursen der Empfindsamkeit und Romantik („innere Natur“) und andererseits in der idealistischen Betonung des Individuums, seiner Einzigartigkeit und Selbstzweckhaftigkeit wurzelt. Wenn von deutscher Seite ein Kulturagenten-Projekt vorgestellt wird, in dessen Rahmen u.a. eine Hüpfburg mitten in einem Klassenzimmer aufgebaut wird, so ist es für die chinesische Seite ersichtlich schwierig, dem einen konkreten Sinn zuzuweisen. Dabei hätten andere Kulturagenten-Projekte die „romantische“ Traditionslinie des deutschen Kreativitätsverständnisses sogar noch stärker hervorgehoben – etwa die (t)raumforscher, die ihr eigenes Traum-WC kreieren oder das „von inneren Orten und Zuständen“ handelnde Projekt „Zimmerreisen“.²

Eindrücke aus solchen intensiven interkulturellen Begegnungen sind, wenn auch auf professioneller Ebene angesiedelt, immer eine subjektive Angelegenheit. Aus dieser subjektiven Perspektive scheint es dem Verfasser doch so, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Interessen, Kontexte und Zielsetzungen ein gegenseitiges Lernen möglich und sinnvoll ist (wenn auch nicht, um sich „in der Mitte“ zu treffen). Interessant aus

² <http://www.kulturagentenprogramm.de/laender/projekte/5/414>, <http://www.kulturagentenprogramm.de/laender/projekte/5/831>.

chinesischer Sicht ist sicherlich die Selbstverständlichkeit, mit der die Kulturelle Bildung auf deutscher Seite auf Offenheit, künstlerische Unwägbarkeit und eine dezidierte Stärkung des Individuums abhebt. Von chinesischer Seite wurde eingefordert, dass Kulturelle Bildung auf „Liebe zu den Künsten“, emotionale Bildung und nicht primär auf Leistung abzielen solle. Das Ziel einer stärkeren Entfaltung der individuellen Persönlichkeit innerhalb eines gemeinschaftsorientierten (Werte-) Rahmens wurde von der chinesischen Delegation mehrfach betont.

Diese und andere Erfahrungen aus dem Forum sind durchaus geeignet, die häufig anzutreffenden westlichen Klischees einer strikten norm- und leistungsorientierten Bildung in China zu hinterfragen. Die im deutschen pädagogischen Diskurs (zu) wenig bekannten bildungstheoretischen Ideen anderer Kulturen, hier etwa des (Neo-) Konfuzianismus, würden viele spannende Anlässe zu vertieftem Austausch in Forschung und Praxis bieten, beispielsweise im Hinblick auf die Bedeutung Kultureller Bildung in Bezug auf nachhaltige Entwicklung (Globalität, bzw. planetarische Perspektive), auf kulturelle Tradierung und Diversität (Identität) sowie in Bezug auf das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft (Sozialität). Was letztere betrifft, stellen Modernisierungseffekte – Hyperindividualismus, Konsumismus, Entsolidarisierung – und Globalisierungseffekte – Transkulturalisierung, Mediatisierung, Enttraditionalisierung – Herausforderungen für die Kulturelle Bildung in Ost und West gleichermaßen dar. Der von chinesischer Seite mehrfach verwendete Begriff der „Schicksalsgemeinschaft“ in Bezug auf gemeinsame globale Problemlagen (und damit zusammenhängend in Bezug auf das Verhältnis von China zum Westen, bzw. Deutschland) ergibt aus dieser Perspektive durchaus Sinn. Was dies konkret bedeutet, ließe sich im Rahmen dezidiert inter- und transkulturell angelegter Kooperationen (Praxisent-

wicklung und Praxisforschung in Bezug auf Globalität, Identität und Sozialität) sondieren.

Interessant ist vor diesem Hintergrund die Entschlossenheit, mit der die chinesische Bildungspolitik eine Einsicht in konkrete Praxis umsetzt, die sich in der deutschen politischen Landschaft offenkundig noch nicht in dem Maße herumgesprochen hat: die Einsicht der enormen Bedeutung Kultureller Bildung für Gesellschaften im Umbruch, sowohl auf der Ebene kultureller Identität wie auch im Hinblick auf die Förderung im Schnittfeld von Kreativität und Innovationsfähigkeit. Darin ist China Deutschland klar voraus, und im direkten Vergleich ist es sicherlich China, das in dieser Hinsicht – freilich in seinem kulturellen und politischen Rahmen – definiert, wie Innovationsfähigkeit entschlossen bildungspolitisch gefördert werden kann. Und, denkwürdig: Die chinesische Bildungspolitik braucht offenkundig keine evidenzbasierten „Nachweise“ der Wirkungen und Transferwirkungen Kultureller Bildung, um ihre Bedeutung zu erkennen und entsprechend zu handeln.

Ausgewählte Literatur

- Althans, B., Audehm, K., Binder, B., Ege, M., & Färber, A. (Eds.). (2008). Kreativität - eine Rückrufaktion. Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Heft 1/2008. Bielefeld: Transcript Verlag
- Bertram, U. (2017). Kunsttransfer: Effizienz durch unangepasstes Denken. Bielefeld: Transcript Verlag
- Böhme, G. (2016). Ästhetischer Kapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2014). Länderbericht China. Bonn: bpb

- Carstensen, T., Schachtner, C., Schelhowe, H., & Beer, R. (2014). *Digitale Subjekte: Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*. Transcript Verlag
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Wiley
- Cheng, C. (2004). A Theory of Confucian Selfhood. Self-Cultivation and Free Will in Confucian Philosophy. In K. Shun & D. B. Wong (Eds.), *Confucian ethics: a comparative study of self, autonomy, and community* (pp. 124–147). New York: Cambridge University Press
- Comenius, J. A. (1965). *Pampaedia: Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*. Quelle & Meyer.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Klett-Cotta
- Dietrich, C., Krininger, D., & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa
- Doran, P. (2017). *A Political Economy of Attention, Mindfulness and Consumerism: Reclaiming the Mindful Commons*. Routledge
- Düllo, T., & Liebl, F. (Eds.). (2004). *Cultural Hacking: Kunst des Strategischen Handelns* (1st ed.). Wien; New York: Springer
- Duttweiler, S., Gugutzer, R., Passoth, J.-H., & Strübing, J. (2016). *Leben nach Zahlen, Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* (1. Aufl.). <https://doi.org/10.14361/9783839431368>
- Honneth, A. (2012). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In C. Menke & J. Rebentisch (Eds.), *Kreation und Depression: Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (pp. 63–80). Berlin: Kadmos
- Jörissen, B. (2008). Kreativer Selbstaussdruck in den Neuen Medien - zwischen Artikulation und "Crowdsourcing". *Kreativität. Eine Rückrufaktion*, (1), 31–47
- Jörissen, B. (2015). Bildung, Medialität und die Kunst der Transgression. In T. Meyer & G. Kolb (Eds.), *What's Next? Arts Education* (pp. 150–152). München: kopaed
- Jörissen, B. (2016). Hegemoniale Ästhetiken und ästhetische Gegenstrategien – Kulturelle Bildung in der postdigitalen Kultur. *Infodienst*, 120, 13
- Jörissen, B. (2018). Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahresschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 51–70
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Eds.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (pp. 49–66) http://dx.doi.org/10.1007/978-3-351-90713-6_4
- Koller, H.-C. (2011). *Bildung anders denken Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (Eds.). (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript Verlag

- Leong, S., & Leung, B. W. (2013). *Creative Arts in Education and Culture: Perspectives from Greater China*. Springer Science & Business Media
- Li, H.-L. (2018). Rethinking Confucian Values in a Global Age. In X. Liu & W. Ma (Eds.), *Confucianism Reconsidered: Insights for American and Chinese Education in the Twenty-First Century* (pp. 221–254). New York, NY: SUNY Press
- Lovink, G. (2006). Zugriff verweigert. Web 2.0: Von wegen Glanz und Ruhm – Geert Lovink kritisiert einen Hype. *Jungle World*, (36) <https://jungle.world/artikel/2006/36/zugriff-verweigert>
- Lovink, G. (2013). *Zero Comments: Blogging and Critical Internet Culture*. Routledge
- Menke, C., & Rebentisch, J. (Eds.). (2012). *Kreati- on und Depression: Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin: Kadmos
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (kindle-edition). (Originalausgabe). Suhrkamp Verlag
- Reckwitz, A. (2016). Das Kreativitätsdispositiv und die sozialen Regime des Neuen. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch, & M. Hutter (Eds.), *Innovationsgesellschaft heute: Perspektiven, Felder und Fälle* (pp. 133–153) https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8_6
- Reichert, R., Richterich, A., Abend, P., Wenz, K., & Fuchs, M. (2015). *Digital Culture & Society: Vol. 1, Issue 1 - Digital Material/ism*. Transcript Verlag
- Rousseau, J.-J. (1789). *Emil oder über die Erziehung*. Braunschweig: Campe
- Schiller, F. (2012). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Reclam Verlag
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berliner Taschenbuch-Verlag
- Shun, K., & Wong, D. B. (Eds.). (2004). *Confucian ethics: A comparative study of self, autonomy, and community*. New York: Cambridge University Press
- Srnicek, N. (2018). *Plattform-Kapitalismus*. Hamburger Edition HIS
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Ulmann, G. (1968). *Kreativität: Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes*. Weinheim: Beltz
- Ulmann, G. (2013 / 2012): *Kreativität und Kulturelle Bildung*. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kreativitaet-kulturelle-bildung>
- Wen, H. (2012). Confucian Co-creative Ethics: Self and Family. *Frontiers of Philosophy in China*, 7(3), 439–454. <https://www.jstor.org/stable/i40178578>
- White, H. C. (2008). *Identity and Control: How Social Formations Emerge*. Princeton: Princeton University Press
- Zirfas, J., & Jörissen, B. (2007). *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag

Über den Autor

Prof. Dr. Benjamin Jörissen leitet den Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Er forscht im Schnittfeld von Bildung, Subjekt, Ästhetik und Medialität unter besonderer Berücksichtigung von Digitalisierung. Er ist u.a. Inhaber des UNESCO Chair in Arts and Culture in Education, Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste sowie Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung.

Über das ifa

Das ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) engagiert sich weltweit für ein friedliches und bereicherndes Zusammenleben von Menschen und Kulturen. Es fördert den Kunst- und Kulturaustausch in Ausstellungs-, Dialog- und Konferenzprogrammen. Als Kompetenzzentrum der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik vernetzt es Zivilgesellschaft, kulturelle Praxis, Kunst, Medien und Wissenschaft. Es initiiert, moderiert und dokumentiert Diskussionen zu internationalen Kulturbeziehungen.

Impressum

Dieser Input ist im Rahmen des chinesisch-deutschen Expertenforums „Kreativität und Innovationsfähigkeit in der Kulturellen Bildung“ entstanden, das vom 12.-15. November in Peking und Tianjin (China) stattfand. Das Forum wurde von der Stiftung Mercator und der China Soong Ching Ling Foundation initiiert und in Kooperation mit dem ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) durchgeführt. Das Projekt „Kulturelle Bildung: Theorie und Praxis im deutsch-chinesischen Austausch“ wird gefördert durch die Stiftung Mercator.

Die Publikation gibt ausschließlich die persönliche Auffassung des Autors wieder.

Herausgeber:

ifa (Institut für Auslandsbeziehungen)
Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart,
Postfach 10 24 63, D-70020 Stuttgart
info@ifa.de, www.ifa.de

© ifa 2019

Autor: Benjamin Jörissen

Lektorat: ifa-Forschungsprogramm
„Kultur und Außenpolitik“

ISBN: 978-3-948205-06-5

DOI: <https://doi.org/10.17901/AKBP2.03.2019>

Gefördert durch:

STIFTUNG
MERCATOR