



Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Ökonomisches Prinzip und globale Märkte - Neue Anforderungen für die Kulturelle Bildungslandschaft und die künftige Vermittlungsarbeit

von **Susanne Keuchel**

Erscheinungsjahr: 2017

Stichwörter

- Globalisierung
- Ökonomisierung
- Subjekt
- Subjektkonstruktion
- Wettbewerb
- Neoliberalismus

Abstract

Fragen der Globalisierung, des Wettbewerbs und der Ökonomisierung sind sehr komplex. Im folgenden Beitrag wird daher kurz der Einfluss der Ökonomisierung auf gesellschaftliche Prozesse allgemein betrachtet. In einem zweiten Schritt werden mögliche Auswirkungen der Ökonomisierung auf Bildung und Kulturelle Bildung reflektiert. In einem Fazit wird Bilanz gezogen zu den neuen Anforderungen, die Ökonomisierung und Globalisierung an die Selbstorganisation der Kulturellen Bildungslandschaft stellen als auch an die künftige Vermittlungsarbeit: Wie kann Kulturelle Bildung das Subjekt stärken im Zuge der Herausforderungen, die sich mit der zunehmenden Ökonomisierung stellen?

Zum Wechselspiel von Ökonomie und Gesellschaft

In der Ökonomie hat seit Mitte der 1970er Jahre in Deutschland sukzessive ein Wertewandel stattgefunden. Nach dem Politikwissenschaftler Jürgen Nordmann zeichnet sich dieser unter anderem dadurch ab, dass seit

den 1970er Jahren in der Lehre und Forschung sowohl der Marxismus (Marx 2008-2014) wie der Keynesianismus (Keynes 2009 [1936]) weitgehend von der Neoklassik in Gestalt des Neoliberalismus verdrängt worden sind (vgl. Nordmann 2005).

Der *Neoliberalismus* sieht im Gegensatz zum *Keynesianismus*, der dem Staat je nach konjunktureller Lage eine wichtige regulierende Rolle vor allem im Zuge der Vollbeschäftigung zuspricht, die Wirtschaft als System von Märkten, das allein durch Angebot und Nachfrage reguliert wird. Daher strebt dieser, „eine freiheitliche, marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung“ an und lehnt dabei „staatliche Eingriffe in die Wirtschaft (...) nicht ganz ab [...]“, möchte diese jedoch ..., „auf ein Minimum beschränken“ (Duden Wirtschaft 2013:35). „Die meisten Wirtschaftsordnungen der westlichen Industrienationen, so auch die in den 1960er und 1970er stark sozial geprägte Marktwirtschaft in Deutschland, basieren heute auf den Prinzipien des Neoliberalismus“ (Duden Wirtschaft 2013:35).

Die Annahme, dass die gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich durch die industrielle Produktion bestimmt werde, führt letztlich auch zu der Folgeannahme, dass diese Organisationsprinzipien der Industrie auch für politische Herrschaften gelten. So wird staatliche Politik zu einem technischen Steuerungsproblem (vgl. Esser 1985:212ff.). Dieser Vorstellung liegt auch das technokratische Modell Helmut Schelskys zugrunde. Schelsky geht davon aus, dass „mit steigender wissenschaftlicher Erkenntnis und ständiger Modernisierung der Technik ... Spielräume für politische Entscheidungen, die auf Werten oder Ideologien beruhen, immer kleiner [werden]. Die Expertokratie ersetzt hier die Demokratie“ (Böcher 2007:17). So äußert sich Schelsky: „Der technische Staat entzieht, ohne antidemokratisch zu sein, der Demokratie ihre Substanz. Technisch-wissenschaftliche Entscheidungen können keiner demokratischen Willensbildung unterliegen, sie werden auf diese Weise nur uneffektiv“ (Schelsky 1961:29).

Die Übertragung von Technokratie und marktwirtschaftlichen Wettbewerbsprinzipien auf staatliche Steuerungsprozesse führt zu Einschränkungen der Handlungsfreiheit der Verwaltung – im Positiven wie im Negativen. Christoph Butterwegge unterstreicht in diesem Kontext auch kritisch, dass sich dadurch auch die Haltung des Staates zu den BürgerInnen verändere und zunehmend Kontrollmechanismen Oberhand gewinnen:

„Der neoliberale Minimalstaat ist eher magersüchtig als ‚schlank‘ und eher Kriminal- als Sozialstaat, weil ihn die drastische Reduktion der Wohlfahrt verstärkt zu Kontroll- und Zwangsmaßnahmen ... zwingt ...“ (Butterwegge 2008:207).

Im Sinne des gewünschten staatlichen Verzichts des Eingriffs auf die Märkte können in jüngster Zeit zunehmend Bemühungen beobachtet werden, durch internationale Freihandelsabkommen Marktfragen, unabhängig von Einzelstaatinteressen zu verhandeln. Diese gewährleisten internationale Marktfreiheit im Zuge des Wettbewerbs, die dann nicht mehr vom Staat, sondern von Schiedsgerichten überwacht werden. So kritisiert der Wirtschaftsexperte Gustav Horn diese Form der Schiedsgerichte, auch wenn sie nach neuen Überarbeitungen des CETA-Abkommens mit öffentlichen RichterInnen besetzt werden, als „Beschränkung des demokratischen Entscheidungsspielraums“ (Horn 2016:13). Auch die Verfassungsrechtlerin und ehemalige Justizbundesministerin Herta Däubler-Gmelin verweist im Kontext des anstehenden CETA-Abkommens daraufhin, dass „die materiellen Rechtsgrundlagen die ausländischen Investoren weiter privilegieren und ... sie als Parallelgerichtsbarkeit letztlich die Verfassungsrechtsprechung aushebeln“ (...) Sie schreiben ihnen Rechte zu, die in demokratischen Systemen den gewählten Parlamenten und von ihnen gewählten Institutionen zustehen“ (Däubler-Gmelin 2016:12).

Das Wettbewerbsprinzip ist nach Heinz Bontrup auch für den Einzelnen zunehmend bedeutsam. „Die Neoklassik will das *Konkurrenzprinzip* zum Vorteil der Unternehmer auch eins zu eins auf Arbeitsmärkte übertragen, obwohl diese nicht zu vergleichen sind mit Güter-, Geld- und Kapitalmärkten. Auf *Arbeitsmärkten* wird eine *besondere nicht beliebig produzierbare ‚Ware‘* gehandelt ...“ (vgl. Bontrup 2015:69ff.). Auch der Pädagogikwissenschaftler Myung-Shin Kim sieht in diesem Kontext für den Einzelnen eine Herausforderung: „Der Mensch erfährt und erlebt sich als Ware, die auf dem Markt gehandelt,

eingesetzt oder verschachert wird. Sein Selbstgefühl hängt immer stärker von dem Erfolg ab, mit dem er sich gewinnbringend verkaufen kann“ (Kim 1994:147). Diese Position, spiegelt sich auch in dem soziologischen Modell der Risikogesellschaft von Ulrich Beck wider (vgl. Beck 1986). Nach Beck führt die zunehmende Individualisierung auf der einen Seite zur Wahlfreiheit des Einzelnen, zugleich verschiebt sich jedoch die gesellschaftliche Verantwortung für den Einzelnen auf das Individuum. Denn der Einzelne und nicht die Gesellschaft wird für das Gelingen der eigenen Biografie verantwortlich gemacht, so Beck:

„Ein wesentlicher Ausdruck der Individualisierung ist der Modus der Selbstzurechnung, das heißt, dass man alle positiven und negativen Ergebnisse sich selbst zurechnet“ (Beck 2007:63).

Zusammenfassend können wesentliche gesellschaftliche Veränderungen, die mit einer zunehmenden Ökonomisierung einhergehen, wie folgt zusammengefasst werden:

- Aufgabenreduzierung des Staates
- Neue Rolle der Technokratie und ExpertInnen
- Zunahme des Wettbewerbsprinzips
- Öffnung von Märkten
- Verlust verbindlicher Normen und Werte
- Internationalisierung nach ökonomischen Prinzipien

Zum Einfluss der Ökonomie auf Bildung und Kulturelle Bildung

Im Folgenden wird der Einfluss der zunehmenden Ökonomisierung auf den Zugang zur Bildung, den Wissensinhalten und deren Vermittlung, der Finanzierung und Organisation von Bildung untersucht.

Bildungszugänge

Unter der Prämisse der Chancengleichheit hat heute jeder, unabhängig von seiner Ausgangssituation, ein Anrecht auf Bildung. Damit ist Bildung auf den ersten Blick kein lukratives Geschäft, bezogen auf das so genannte „Humankapital“ (Becker 1993) einer Gesellschaft, der möglichen künftigen Ausgestaltung des Arbeitsmarkts, jedoch eine marktechnische Investition. Insofern weisen Barbara Kohlstock und Martin Heinrich zu Recht auf das nicht lösbare und oft kritische Wechselverhältnis von Ökonomie und Bildung hin:

„Wenn aber nunmehr alle Menschen ein Recht auf Bildung haben und damit das Interdependenzverhältnis von Ökonomie und Bildung systematisch als unlösbar aufeinander verwiesen definiert werden muss, so ist verständlich, dass seit dieser Zeit das Ökonomische innerhalb der Pädagogik und der ihr folgenden Erziehungswissenschaft immer ambivalent betrachtet bis kritisch beäugt wurde“ (Heinrich/Kohlstock 2016:4).

Die *OECD* selber sieht sogar aufgrund der Verflechtung von Bildung, Humankapital und Wirtschaft die Zuständigkeit der Bildung im Feld der Wirtschaft (vgl. Kulturkommission des Europarates 1966:46).

Da es bei dem Bildungsanspruch für alle zunächst nicht um eine Frage von Angebot und Nachfrage geht, fällt diese Aufgabe nach eben skizzierten neoliberalen Prinzipien dem Staat zu. Im Sinne eines „schlanken“ Staates gilt es jedoch, diese Aufgabe möglichst effizient zu gestalten. Entsprechend können seit den 1970er Jahren eine Welle von Reformbemühungen im Kontext des Bildungsbereichs beobachtet werden. Im Sinne von Einsparungen und dem Anliegen, möglichst vielen jungen Menschen den Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten zu ermöglichen, wurde nicht nur die G8-Reform durchgeführt, um Kosten zu senken, sondern auch die sehr umfassende Hochschulreform mit der Einführung des BA als verkürztes Studium realisiert.

Der Zugang zu den limitierten weiter qualifizierenden Bildungsangeboten wird dabei über das Leistungsprinzip gesteuert. Lag es lange Zeit in der Entscheidung der Eltern, ob ihre Kinder ein Gymnasium

besuchen oder nicht – unabhängig vom Leistungsstand –, wird dies heute nahezu flächendeckend über die Schulnoten und die Lehrerempfehlung gesteuert. Auch hier setzt der Trend zur Technokratisierung ein: Der Experte, hier der Lehrer, und nicht der Staat, die Eltern oder die SchülerInnen entscheiden über die Bildungsbiografie. Dies garantiert theoretisch auf den ersten Blick Chancengleichheit, setzt allerdings Kinder und Jugendliche einem kontinuierlichem Wettbewerb und Konkurrenzkampf um Bildung aus.

In der Kulturellen Bildung ist ein Gros der Angebote außerschulisch verankert und diese Angebote sind in ihrer Dimension nicht angelegt auf das Erreichen aller jungen Bevölkerungsgruppen, sondern auf diejenigen, die Interesse an künstlerischen Freizeitaktivitäten haben. Diese Struktur hat sich in den letzten Jahren aufgrund verschiedener Einflussfaktoren drastisch verändert und dies ist vor allem auf dem Ausbau des Ganztags und entsprechenden Programmen, wie „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“, zurückzuführen, der sich auch unter dem Einfluss der Ökonomisierung vollzogen hat. So wurde der Transfer der außerschulischen Kulturellen Bildung in den Ganztag durch eine Vielzahl an zusätzlichen Förderprogrammen begleitet, wie beispielsweise „Jedem Kind ein Instrument“, „NRW-Landesprogramm Kultur und Schule“, „Kulturagenten für kreative Schulen“, etc.

Der finanzielle Zuwachs an kulturellen Bildungsprogrammen im Ganztag ging jedoch einher mit finanziellen Fördereinbußen in der infrastrukturellen außerschulischen Förderung. Auch wurden die Angebote „effizienter“ gestaltet, um diese für „alle“ zugänglich und finanzierbar zu gestalten, wie der Wechsel vom Einzel- zum Gruppeninstrumentalunterricht bei dem Programm „Jedem Kind ein Instrument (Jeki)“.

Im Gegensatz zur weiterführenden Schulbildung werden die Zugänge zu den Kulturellen Bildungsprogrammen nicht selektiv nach Wettbewerbsprinzipien organisiert. Vielmehr kann hier zunehmend eine deutliche Konzentration auf junge bildungsbenachteiligte Menschen beobachtet werden, aufgrund von Studien, die zeigten, dass der außerschulische kulturelle Bildungsbereich als freiwilliger Bildungsort bisher vor allem junge Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern erreichte (vgl. Keuchel/Wiesand 2006). Aktuelle Studien belegen allerdings, dass der Zugang zur Kulturellen Bildung über Schule und Ganztag trotz oben genannter Förderschwerpunkte immer noch mit dem Bildungshintergrund der Eltern korreliert und sich auch die kulturelle Teilhabe, hier eigene künstlerische Freizeitaktivitäten oder der Besuch von Kulturangeboten in der Freizeit bei bildungsbenachteiligten jungen Menschen nicht verbessert hat (vgl. Keuchel/Larue 2012 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Parallel zum Aufschwung im Ganztag wird zunehmend eine „Marginalisierung“ und „Reduzierung“ bezogen auf das Curriculum der künstlerischen Fächer in der Schule beklagt. Der zunehmende „Legitimationsdruck“ (Peez 2008:7) und die „Marginalisierung“ (Höxter 2015) wird nach Meinung kultureller BildungsexpertInnen sehr deutlich auf die PISA-Kompetenzmessung zurückgeführt, die die künstlerischen Fächer gar nicht erfasst – ihr also keine Bedeutung zumisst.

Gestaltung von Wissensinhalten und Vermittlung

Das effiziente Wirtschaften als neoliberalistisches Prinzip gilt auch für die Gestaltung von Wissensinhalten. Diese sollen im Sinne des „Humankapitals“ (Becker 1993) einer Gesellschaft bestmöglich auf die Belange des Arbeitsmarkts abgestimmt werden. Es gilt „Menschen hervorzubringen, die sich möglichst nahtlos in die Anforderungen moderner globalisierter Ökonomie einfügen“ (Bank 2012:21). In diesem Sinne findet ein Paradigmenwechsel in der Wissensvermittlung statt: weg von einem humanistischen Bildungsverständnis hin zu Kompetenzmodellen.

Kompetenzen nehmen ihren Ausgangspunkt beim Subjekt, sind jedoch in ihrer Ausrichtung auf das Ergebnis, eine erfolgreiche Handlung durchzuführen, gerichtet: Bei diesem Kompetenzverständnis verlagert sich die Ausrichtung von Kompetenzen von dem Subjekt weg zur Handlung. „Bezogen sich der Bildungsbegriff auf das neuhumanistische Ideal einer für das Leben in einer Kulturwelt gebildeten Persönlichkeit, so bezieht sich der Kompetenzbegriff im betrachteten Zusammenhang auf eine nach ökonomischen Maßstäben im

wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit“ (Vonken 2001:514). Es steht also auch hier die gesellschaftliche Verwertung im Fokus.

Damit reduziert sich auch der Gestaltungsbereich der PädagogInnen in der Praxis, denn abgeleitet von Kompetenzstandards werden zunehmend Vermittlungsinhalte und verbindliche curriculare und Prüfungsstandards, wie das Zentralabitur oder Credit Points im Hochschulbereich abgeleitet. Auch das Hochschulstudium wird zunehmend nach Verwertungsprinzipien für den Arbeitsmarkt strukturiert: „Benötigt werden dafür passgenaue und transferfähige Kompetenzen, die praxis- und anwendungsorientiert dem Anforderungsprofil der Wirtschaft entsprechen. Daher denkt die neue Philosophie der Output-Steuerung, wie in der Industrie üblich, den gesamten schulischen und akademischen Bildungsprozess vom Ende her. Bildung ist so ein zweckgebundenes Ergebnis ...“ (Hepp 2014:38). Diese Praxis ist in einer sich rasant wandelnden Gesellschaft nicht unproblematisch. Denn aktuell lassen sich die Anforderungen für den Arbeitsmarkt der Zukunft noch gar nicht absehen. Möglicherweise ist dies auch ein Grund dafür, dass insbesondere die *OECD* und andere wirtschaftsnahe Organisationen zunehmend Schlüsselkompetenzen in den Fokus stellen und Fachlichkeit reduzieren. Der Pädagoge Andreas Dörpinghaus sieht entsprechend in dem „vom Ende gedachten zweckgebundenen Bildungsinhalten“ einen deutlichen Rückschritt in der Bildungsentwicklung, insbesondere an Hochschulen: „Bologna ist so betrachtet ein problematischer Rückfall in die Trennung von Forschung und Lehre. Forschung sollte die Lehre dynamisieren. Stattdessen wird heute fertiges, abgeschlossenes, zur Prüfung generiertes Wissen gelehrt, das nach Humboldt auf dem Niveau des Schulunterrichts situiert ist“ (Dörpinghaus 2014:543).

Zugleich wird der Wissenserwerb aufgrund des rasanten gesellschaftlichen Wandels zunehmend mit dem Anspruch eines „lebenslangen Lernens“ verknüpft. Damit steht der Einzelne in einem permanenten fremdbestimmten, von außen festgelegtem Lernprozess: „Der intendierte Habitus eines „Lebenslangen Lernens“ wird zum Medium einer umfassenden Macht, die ihren Ausdruck in einer permanenten Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster und die Ausbildung von Kompetenzen für solche Anpassungsleistungen zum Gegenstand hat ...“ (Dörpinghaus 2014:540).

In der Kulturellen Bildung haben sich die Wissensinhalte und grundsätzlichen Vermittlungsziele seit den 1970er Jahren nicht wesentlich verändert. Deutlich zugenommen hat dagegen der Qualitätsdiskurs in der Kulturellen Bildung – nicht zuletzt im Rahmen des Transfers der außerschulischen kulturellen Bildung in den Ganzttag, wo unterschiedliche Professionen, LehrerInnen, ErzieherInnen und PädagogInnen aufeinandertreffen mit unterschiedlichen Vorstellungen von Qualitäten in der Bildung. Im Zuge des Ganzttagstransfers können daher tendenzielle Auflösungen von Grundprinzipien der Kulturellen Bildung zugunsten der Anpassung an schulische Rahmenbedingungen beobachtet werden, so eine stärkere Produkt- und weniger Prozessorientiertheit, Einschränkung partizipativer Ansätze, größere Gruppenstrukturen, Kompromisse in Raum und Zeitstruktur etc.

Auch hat der zunehmende Bedarf an Evaluationen zu einer Intensivierung des Qualitätsdiskurses geführt.

Hat sich an den grundsätzlichen Vermittlungszielen nichts verändert, kann dagegen beobachtet werden, dass bei dem Diskurs zur Förderung von Kultureller Bildung zunehmend Verwertungsaspekte in Form sogenannter Transfereffekte eine Rolle spielen: So wird mit der Förderung von Kultureller Bildung zunehmend eine hohe Erwartung verbunden, die sich in der Beschreibung von Förderzielen widerspiegelt, so beispielsweise *„grundlegende Kompetenzen für eine aktive Gestaltung der Lebens- und Arbeitswelt von heute und morgen“* (Stiftung Mercator) oder auch gemäß des Slogans des Films *„Rhythm is it“*: *“You can change your life in a dance class”* (2005).

Die internationale *OECD*-Studie *„Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education“* (Winner 2013) untersuchte vergleichend eine Vielzahl an Wirkungsstudien zu Transfereffekten aus verschiedenen künstlerischen Disziplinen. Innerhalb der hier gesammelten Studien werden Intelligenz, Sozialkompetenzen, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, mathematische Kompetenzen, räumliche Vorstellungskraft, Kreativität sowie akademische Motivation im Zusammenhang mit Kultureller Bildung untersucht. Konkrete Nachweise

gelingen nach der Metastudie selten (vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a).

In vielen Begrifflichkeiten findet sich diese Neubewertung kultureller Bildungsarbeit unter Verwertungsaspekten wieder: Im Kompetenznachweis Kultur, im Programm „Kultur macht stark“, der neuen wichtigen Argumentationsebene des lebenslangen Lernens in der Kulturellen Bildung oder beispielsweise auch zunächst unverfänglich wirkende Begrifflichkeiten, die durch neoliberale Praktiken andere Konnotationen erhalten, wie z.B. der Slogan „Lebensziel Lebenskunst“. Christian Zürner sieht hier eine gefährliche Nähe zu den im Zuge der Ökonomisierung entwickelten bildungspolitischen Modellen: „die pädagogische Fokussierung der „Lebenskunst“ besitzt ihre fundamentale Problematik darin, dass sie nicht etwa den kritischen Geist Kultureller Bildung durch das Beharren auf einem „guten Leben“ rettet, sondern ihn im Gegenteil vollends den kritisierten „neoliberalen“ Strukturen unterwirft: Wenn das Leben unter dem Stichwort *Lebenskunst* als Angelegenheit eines *Lernens* und *Könnens* thematisiert und dabei noch mit dem *Kompetenz*begriff operiert wird, ist damit menschliche Existenz schlechthin einer pädagogisch forcierten Optimierungspraxis ausgeliefert, die sich mit den gefürchteten Ökonomisierungen des Bildungswesens bestens verträgt. ...“ (Zürner 2015)

Organisation von Bildung

Das Wettbewerbsprinzip findet auch kontinuierlichen Eingang in die Organisation der Bildungslandschaft. Im Sinne eines effizienten „Outputs“ bedarf es parallel zur Organisation von Wirtschaftsunternehmen kontinuierliche Kontrollmechanismen, die um vermeintliche Einflussnahme entgegenzuwirken, im Sinne der Technokratisierung, zunehmend standardisiert werden.

Dies sind in der schulischen Vermittlung auf der einen Seite sogenannte Vergleichstests, wie Vera, PISA, TIMM etc. Dabei kann im Sinne eines Rückzugs vom Staat parallel zu den Freihandelsabkommen eine zunehmende Internationalisierung von Bildungsfragen beobachtet werden, die auch kritisch bewertet wird, hier vor allem die Vormachtstellung der *OECD* (Dörpinghaus 2014:540). Hepp verweist in diesem Kontext auf den *OECD*-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (Education at a Glance), der mit seinen definierten Bildungsindikatoren auch eine Vorbildfunktion für die nationale Bildungsberichterstattung einnehme. (Hepp 2014:34) „Die Bildungspolitik der Bundesländer folgt nahezu geschlossen den technokratischen Modellen, die Bologna, PISA etc. hervorgebracht haben. Im Kern geht es bei diesen Modellen um die Steuerung des Bildungswesens mit ökonomischen Kennziffern und um eine flächendeckende Standardisierung“ (Maset 2016).

Eine kritische Bilanz zieht im Kontext der Globalisierung von Bildungsfragen auch Ingrid Lohmann: „Im gegenwärtigen Stadium der kapitalistischen Weltwirtschaft werden dabei staatlich-öffentliche Schulsysteme, da wo sie noch bestehen, als solche zunehmend in Frage gestellt: Marktinstitutionen wie der Internationale Währungsfond (IWF), die Weltbank, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und die Welthandelsorganisation (WTO) – neben der Europäischen Kommission, Arbeitgeberverbänden, transnationalen Konzernen und ihren Stiftungen, ... – betreiben seit rund drei Jahrzehnten eine Delegitimierung öffentlicher Bildungseinrichtungen ...“ (Lohmann 2014:10).

Auch nationale Stiftungen geben Studien (Bertelsmann Stiftung 2016a-c, vgl. auch Stiftung Mercator 2020) in Auftrag, um die Effektivität von Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, zu prüfen und finanzieren Modellprojekte, oft auch in Ko-Finanzierung mit Ministerien, wie beispielsweise das Projekt „Selbstständige Schule.nrw“ (Selbstständige Schule NRW 2001-2008) oder das Projekt „Instrument zur Qualitätsverbesserung von Schulen“, das unter dem Namen SEIS inzwischen in über 5.200 Schulen eingeführt wurde. Und auch diese Praxis, „in ... Ländern in Kooperation mit den dortigen Schulverwaltung Modellprojekte“ zu initiieren „um neue Steuerungsinstrumente, Qualitätsmanagementsystemen vergleichbar aus der Wirtschaft zu implementieren“ (Hepp 2011:106) wird von Bildungsexperten aufgrund fehlender demokratischer Legitimierung zunehmend kritisch bewertet (Höhne 2015:5).

Diese Praxis kann in allen Bildungsbereichen, auch im tertiären Bereich beobachtet werden, der insbesondere im Rahmen der Bologna-Reform umstrukturiert wurde. Kritisiert wird auch hier die Einrichtung ein „auf Kennziffern basierendes Qualitätsmanagement ... zur Steuerung und Kontrolle des gesamten Wissenschaftsbetriebs“, das „personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen“ binde, „die der Lehre und Forschung verloren gehen“ (Hepp 2014:44).

Dieses fördere eine zunehmende Wettbewerbssituation in Form von Hochschulrankings, Kampf um Drittmittel und weitere Ressourcen. Auch hier wird die zunehmende Wirtschaftsbeteiligung im Rahmen neu etablierter Entscheidungsgremien beklagt, wie der extern besetzte Hochschulrat, ein Konzept, das von einem Thinktank der privaten Wirtschaft, das *Centrums für Hochschulentwicklung der Bertelsmann-Stiftung* und des *Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft* entwickelt wurde (vgl. Kreimeier 2008): „Dieses rahmensteuernde Aufsichtsorgan [Hochschulräte] soll die Eigenverantwortung der ‚unternehmerischen‘ Hochschulen stärken, indem es sich an den Unternehmensorganen Vorstand und Aufsichtsrat orientiert. So sind Struktur- und Entwicklungspläne, Mittelverteilung und Aufstellung des Haushalts von der Zustimmung der Hochschulräte abhängig. Der Hochschulrat ist in seinen Entscheidungen keiner demokratisch legitimierten Autorität rechenschaftspflichtig.“ (Zastrow 2012:49)

Eine Einbeziehung von externen Expertengruppen kann zunehmend bei allen Entscheidungsprozessen im Bildungsbereich beobachtet werden, die hier nicht nur fachberatend tätig, sondern zunehmend auch Mitentscheider bei allen öffentlichen Ausschreibungen zu Forschungs-, Projektmitteln und Bildungsinvestitionen sind. Der öffentlichen Verwaltung wird dadurch Gestaltungsraum entzogen und es stellt sich dabei auch die kritische Frage nach der „Neutralität“ wissenschaftlicher Experten: Ein Wissenschaftler kann „Wissen“ zusammentragen, die konkreten Handlungsempfehlungen, die er ableitet, beinhalten immer auch eine eigene Vorstellung über Werte und Ziele dieser Handlungen (vgl. Böcher 2007) und beeinflussen zudem sein ureigenes Handlungsfeld, in dem er selbst auch Empfänger von Forschungsgeldern ist und in Konkurrenz zu anderen Experten steht.

Auch die Struktur der außerschulischen kulturellen Bildungslandschaft hat sich im Zuge der Ökonomisierung, hier vor allem dem Ausbau der Ganztagschulen, verändert. So ist ein Rückgang finanzieller Mittel für außerschulische Infrastruktur, beispielsweise der Musikschulen (Söndermann 2010:6), zugunsten von zeitlich begrenzten Kooperationsprojekten und Programmausschreibungen unter Wettbewerbsprinzipien zu beobachten. Die Folge ist ein zunehmender Konkurrenzkampf der Akteure untereinander, ähnlich wie bei den Drittmitteln im Hochschulbereich. Dabei kann auch in der Kulturellen Bildung eine Zunahme an Förderprogrammen beobachtet werden, die von öffentlichen Förderern und privaten Stiftungen gemeinsam getragen werden. Laut der Studie „mapping kulturelle bildung“ (Keuchel 2013) liegt z.B. der Anteil an außercurricularen kulturellen Bildungsangeboten im Ganztage, die von solchen Kooperationsfinanzierungen getragen werden, bei 43%. Solche Verfahren fördern auf der einen Seite den Spielraum für Innovation und die Einbindung neuer Akteure, verhindern jedoch zugleich den Aufbau von nachhaltiger Infrastruktur. Die Folge ist eine Zunahme an zeitlich befristeten Arbeitsverhältnissen. Auch entsteht ein beachtlicher Umfang an personellen Ressourcen, die in bürokratische Aufwendungen und nicht in die konkrete kulturelle Bildungspraxis fließen.

Fazit

Die Veränderungen der Gesellschaft durch Ökonomisierung spiegeln sich auch in der Transformation der Bildungslandschaft wider. Die Mitsprache des Staates als Gestalter der öffentlichen Bildungslandschaft hat sich deutlich reduziert zugunsten von Technokratie, hier vor allem nichtstaatlichen Gutachten und Testverfahren von ExpertInnen, die vielfach von Stiftungen finanziert werden, und der „Globalisierung“ von Bildungsstandards durch die *OECD* und anderer nichtstaatlicher Einrichtungen.

In der inhaltlichen Ausrichtung von Bildung kann ein Wechsel weg von subjektorientierten und traditionellen Bildungsinhalten hin zu sogenannten Kompetenzen, also handlungsorientiertem Wissen, beobachtet werden. Es zählt die handlungsbezogene Verwertung von Wissen für den Arbeitsmarkt im Sinne des „Humankapitals“ einer Gesellschaft. Dabei verlieren Forderungen nach einer normativen Pädagogik, die Werte vermittelt, an Bedeutung zugunsten eben skizzierten kompetenzorientierten, verwertbaren Wissen.

Wettbewerbsprinzipien regulieren in Analogie zum Wirtschaftsmarkt zunehmend das gesamte Bildungswesen. Neben dem „Output“ ist vor allem Effizienz gefragt. Dabei wird in allen Kontexten Offenheit gefordert: Jeder, vom Schüler, über den Studierenden, den Lehrer, Schuldirektor bis hin zum Professor oder Bildungsexperten kann im Rahmen des Wettbewerbs um bestmögliche Ausbildung oder Fördermittel konkurrieren und muss sich im Ausgleich nach standardisierten Leistungskriterien messen lassen.

In der Kulturellen Bildung können ähnliche Einflüsse der Ökonomie beobachtet werden wie für die Bildung allgemein mit punktuellen Ausnahmen. So kann auf der Praxisebene der kulturellen Bildungslandschaft noch keine Ablösung der normativen Pädagogik zugunsten von Kompetenzmodellen beobachtet werden, wohl aber auf der Meta-Ebene in der Förderlogik. Der Kompetenz- und der Verwertungsgedanke findet zunehmend Eingang in die Argumentationslogik der Kulturellen Bildung. Dabei kann beobachtet werden, dass der Sprachgebrauch, der sich im Zuge der Ökonomisierung gebildet hat, teils unreflektiert in der Kulturellen Bildung übernommen wird. Letzteres geht einher mit einem Zuwachs an Wirkungsstudien zu Transfereffekten, Evaluationen und eines intensiven Qualitätsdiskurses. Eine Internationalisierung bahnt sich auch hier an (vgl. Winner 2013). Aufgrund der bisherigen fehlenden Beachtung künstlerischer Fächer in den PISA-Tests kann dagegen aktuell eine Marginalisierung der künstlerischen Fächer im Curriculum der Schulen beobachtet werden, die jedoch einhergeht mit einem gleichzeitigen Ausbau Kultureller Bildung im außercurricularen Ganztage. Speziell diese Angebote werden aktuell in ihrem Zugang keinem Wettbewerbsprinzip unterstellt, stattdessen werden diese – soweit möglich – gezielt jungen bildungsbenachteiligten Menschen zugänglich gemacht.

Trotz des Strebens nach Offenheit der Zugänge für alle in der Bildung durch offene Wettbewerbsverfahren und der gezielten Ansprache bildungsbenachteiligter junger Menschen in der Kulturellen Bildung im Ganztage weisen Studien nach, dass der Bildungserfolg und auch die Kulturelle Teilhabe, immer noch sehr stark mit dem Bildungshintergrund der Eltern korreliert. (vgl. Keuchel 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Chancen der Kulturellen Bildung in Zeiten von Ökonomisierung und globalen Märkten

Was kann Kulturelle Bildung tun angesichts globaler Märkte und einer zunehmenden Ökonomisierung der Gesellschaft? Wie kann Kulturelle Bildung sich kritisch im Zuge zunehmender Ökonomisierung aufstellen? Und wie kann sie das Subjekt in diesen Fragestellungen stärken?

Ist es ein Anliegen der Kulturellen Bildung einer zu starken Ökonomisierung entgegenzutreten, ist ein erster Schritt in diese Richtung eine kritische Reflektion der eigenen Sprache, Förderlogik und Argumentation. Dies gilt für den Rückgriff auf Kompetenzmodelle oder auch für die Argumentation mit Transfereffekten.

Allgemein sollte Kulturelle Bildung mit Blick auf die Verantwortung für ihre Zielgruppe vorsichtig mit „Allheilversprechungen“ sein und hier auch immer im Sinne von Becks Risikogesellschaft kritisch die Rahmenbedingungen ihrer Zielgruppe in den Blick nehmen, wenn sie beispielsweise Projekte in sozialen Brennpunkten durchführt. Möglicherweise muss sich Kulturelle Bildung auch wieder stärker politisch aufstellen. Dies gilt insbesondere im Kontext von Werten und Haltungsfragen. Aktuelle Herausforderungen, wie die zunehmende Rechtsradikalisierung, können mit neoliberalen Prinzipien, wie Marktöffnung,

Wettbewerb und Effizienz nicht beantwortet werden.

Auf der Organisationsebene ist es entscheidend, die Werte der Kulturellen Bildung auch innerhalb der eigenen Organisationsstruktur zu leben. Der durch den Wettbewerb im Rahmen von zeitlich begrenzten Förderprogrammen entstehende Konkurrenzkampf untereinander sollte stärker durch solidarische Verbände, die gemeinsame Interessen vertreten, durchbrochen werden, wie dies beispielsweise im Kulturbereich im Kontext des Protestes zu TTIP beobachtet werden konnte. Die Solidarisierung bezogen auf Freihandelsabkommen ist auch ein erster Schritt gewesen, globale Märkte kritisch zu reflektieren.

Auch stellt sich die grundsätzliche Frage, ob es nicht effizienter ist, eine neue „Kultur des Vertrauens“ aufzubauen, statt umfangreiche personelle Ressourcen in aufwändigen bürokratischen Kontrollverfahren zu verlieren, wie dies auch der Kunstdidaktiker Pierangelo Maset fordert: „Grundsätzlich müssen wir gemeinsam daran arbeiten, von einer Kultur der Kontrolle zu einer Kultur des Vertrauens zu wechseln; – das ist die mittelfristige Perspektive. ...“(Maset 2016)

Pädagogik ist immer auch normativ und trägt im besten Sinne dazu bei, dass junge Menschen ihr „Handeln und Beurteilen an freigewählte Grundsätze“ (Lassahn 1974: 100) binden. Damit kann es vor allem für die Kulturelle Bildung eine zentrale Aufgabe sein, Handlungsalternativen aufzuzeigen zu den aktuell sehr dominierenden neoliberalistischen Wirtschaftsprinzipien. Die Kulturelle Bildung eignet sich hierfür besonders, da in den „Künsten“ immer schon ein Perspektivwechsel angelegt ist und sie gleichzeitig dem Subjekt Freiraum lässt, eigene Inhalts- und Gestaltungsprozesse zu entwickeln – frei von Verwertungszwängen. Kulturelle Bildung kann Handlungs- und Gestaltungsoptionen aufzeigen, insbesondere wenn sie die Vielfalt an künstlerischen Ausdrucksformen miteinbezieht. Damit kann sie zugleich „Wahloptionen“ in Zeiten eines globalen Mainstreams aufzeigen, der sich auch in künstlerischen Bereichen manifestiert aufgrund global agierender Medienkonzerne, die einen westlichen Kulturkanon und eine eindimensionale Bewertung erfolgreicher Lebensbiografien in den Medien verfestigen. Entsprechend argumentiert auch der Musikwissenschaftler und Pädagoge Theo Hartogh: „Eine stärkere ästhetische Wahrnehmung von Welt ist auch in anderen Lebenswelten zu empfehlen, um den utilitaristischen Trend in einer globalisierten und auf Effizienz, Evaluierbarkeit, Rankings, Budgetzielen sowie Leistungsvereinbarungen ausgerichteten Welt einen anderen Wahrnehmungs- und Handlungsmodus entgegenzusetzen. Sich bilden in ästhetischer Wahrnehmung zielt auf ein erfülltes, nicht auf ein nützliches bzw. ökonomisch erfolgreiches Leben“ (Hartogh 2015:16).

Dementsprechend sollte es ein zentrales kulturelles Bildungsziel sein, junge Menschen dazu zu ermutigen, gesetzte Leistungs-, Qualitäts- und Wettbewerbskriterien einer Gesellschaft, nicht als gesetzt und umkehrbar anzunehmen, sondern einen eigenen moralischen Standpunkt zu beziehen. Schon Foucault betont, dass der Liberalismus nicht auf die Freiheit der Individuen zielt, sondern „vielmehr ... die Bedingungen, unter denen Individuen von diesen Freiheiten Gebrauch machen können“ (Lemke 2004:89f).

Verwendete Literatur

- **Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- **Bank, Volker (2012):** Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie vs. Qualifikationsökonomie. In: Deutscher Lehrerverband (DL) (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011 (21-33). Berlin: DL.
- **Beck, Ulrich (2007):** Die Risikogesellschaft. In: Pongs, Armin (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? (39-74). München: Dilemma.
- **Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- **Becker, Gary S. (1993):** Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
- **Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016a):** Wie Eltern den Ganzttag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- **Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016b):** Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganzttagsschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- **Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016c):** Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- **Böcher, Michael (2007):** Wissenschaftliche Politberatung und wissenschaftliche Prozesse. In Krott, Max/Suda, Michael (Hrsg.): Macht Wissenschaft Politik? Aspekte wissenschaftlicher Beratung im Politikfeld Wald und Umwelt (14-42). Wiesbaden: VS.
- **Bontrup, Heinz-Josef (2015):** Die Notwendigkeit von Alternativen in der Wirtschaftswissenschaft. In: Spieker, Michael (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Tutzinger Schriften zur politischen Bildung (8) (69-101). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006a):** Macht Mozart schlau? Bildungsforschung Band 18. Bonn/Berlin: BMBF.
- **Butterwegge, Christoph (2008):** Marktradikalismus und Rechtsextremismus. In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen (203-223). Wiesbaden: VS.
- **Däubler-Gmelin, Herta (2016):** „CETA und kein Ende?“ In: politik&kultur 6/2016, 12.
- **Dörpinghaus, Andreas (2014):** Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft In: Forschung & Lehre. Ausgabe 7|14, 540-543.
- **Duden Wirtschaft von A bis Z (2013):** Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 5. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2013.
- **Esser, Josef (1985):** Staat und Markt. In: Fetscher, Iring/Münkler, Herfried (Hrsg.): Politikwissenschaft. Begriffe – Analysen – Theorien. Ein Grundkurs (201-244). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- **Hartogh, Theo (2015):** Ökonomisierung der ästhetischen Bildung: Gefahr oder Hirngespinnst. In: Lesch, Karl Josef (Hrsg.): Die Ökonomisierung der Welt und das Schicksal des Humanum. (64-70). Berlin: Dr. W. Hopf.
- **Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (2016):** Einführung. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur "Neuen Steuerung" im Bildungssystem (4). Wiesbaden: VS.
- **Hepp, Gerd F. (2014):** Bildung unter dem Diktat der Ökonomie. Anmerkungen zu einer folgenreichen Transformation von Schule und Universität. In: Gerhardt, Volker/Kauffmann, Clemens/Kraus, Hans-Christof/Mehring, Reinhard/Ottmann, Henning/Thompson, Martyn P./Zehnpfennig, Barbara (Hrsg.): Jahrbuch für Politisches Denken 2013 (31-46). Berlin: Duncker & Humblot.
- **Hepp, Gerd F. (2011):** Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- **Höhne, Thomas (2015):** Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: VS.
- **Höxter, Clemens (2015):** Kunstunterricht als Lernprozess, als kulturelle Orientierung, als ästhetische Sinnstiftung: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunstunterricht-lernprozess-kulturel...> (letzter Zugriff am 11.04.2017).
- **Horn, Gustav A. (2016):** Freier Handel und Kultur. In: politik&kultur 6/16, 13.
- **JeKi: Jedem Kind ein Instrument (ohne Jahr):** <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/> (letzter Zugriff am 11.04.2017).
- **Keuchel, Susanne (2013):** mapping // kulturelle-bildung. ZFKF. Stiftung Mercator (Hrsg.). Essen: Stiftung Mercator: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuche... (letzter Zugriff am 1.6.2016).
- **Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012):** Das 2. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“. Köln: ARCult Media.

- **Keuchel, Susanne/Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.) (2006):** Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso ...“. Bonn: ARCult Media.
- **Keynes, John Maynard (2009 [1936]):** Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. 11. verbesserte Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.
- **Kim, Myun-Shin (1994):** Bildungsökonomie und Bildungsreform: Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- **Kreimeier, Klaus (2008):** Die Manager übernehmen die Macht. In: DIE ZEIT, 28.08.2008 Nr. 36: <http://www.zeit.de/2008/36/Uni-Siegen> (letzter Zugriff am 11.04.2017).
- **Kulturkommission des Europarates (Hrsg.) (1966):** Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien: Selbstverlag (Dokumentation einer Tagung der OECD in Washington 1961).
- **Lassahn, Rudolf (1974):** Einführung in die Pädagogik. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- **Lohmann, Ingrid (2014):** Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens: URN: urn:nbn:de:0111-opus-94767
- **Marx, Karl (2008-2014):** Das Kapital Band 1-3. In: Marx-Engels-Werke (MEW) Ausgabe 23-25. Berlin: Dietz.
- **Maset, Pierangelo (2016):** Wider die marktkonforme Demokratie. Interview geführt von Jens Berger: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=32936#more-32936> (letzter Zugriff am 11.04.2017).
- **Nordmann, Jürgen (2005):** Der lange Marsch zum Neoliberalismus. Vom Roten Wien zum freien Markt – Popper und Hayek im Diskurs. Hamburg: VSA.
- **Peez, Georg (2008):** Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik. In: Greuel, Thomas/Heß, Frauke (Hrsg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung (7-26). Aachen: Shaker.
- **Schelsky, Helmut (1961):** Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- **Selbstständige Schule.nrw (o.J.):** Mehr Freiräume für innovative schulische Vorhaben RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 2. 7. 2012 ABl. NRW, 431: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwo...> (letzter Zugriff 11.04.2017).
- **Stiftung Mercator: Kulturelle Bildung 2020 (o.J.):** <https://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-themen/kulturelle-bildung/st...> (letzter Zugriff am 11.04.2017).
- **Söndermann, Michael (2010):** Öffentliche und private Musikfinanzierung. Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum.
- **Vonken, Matthias (2001):** Von Bildung zu Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 4/2001, 503-522.
- **Winner, Ellen/Goldstein, Thalia/Vincent-Lancrin, Stéphan (2013):** Art for Art's Sake? Overview. Paris: OECD Publishing.
- **Zastrow, Jutta (2012):** Die institutionelle Neuausrichtung der wissenschaftlichen Managementweiterbildung. Zur Entwicklung des organisationalen Feldes. Wiesbaden: VS.
- **Zürner, Christian (2015):** Lebenskunst als Lernziel Kultureller Bildung: <https://www.kubi-online.de/artikel/lebenskunst-lernziel-kultureller-bil...> (letzter Zugriff am 11.04.2017)

Empfohlene Literatur

- **Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- **Deutsche Unesco Kommission (2014):** UNESCO Road Map Zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn.
- **Olten, Rainer (1995):** Wettbewerbstheorie und Wettbewerbspolitik (34). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- **Organisation für Economic Co-Operation and Development (OECD) (2016):** Bildung auf einen Blick 2016: OECD-Indikatoren, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264264212-de> (letzter Zugriff am 13.04.2017).

- **Sennelart, Michel (Hrsg.) (2006):** Michel Foucault. Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979. Vorlesung 17.1.1979 (49-80). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals veröffentlicht in: [Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom \(Hrsg.\) \(2017\): Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis \(209-224\). München: kopaed](#) und für die Veröffentlichung auf der Wissensplattform formal angepasst.

Zitieren

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

Susanne Keuchel (2017): Ökonomisches Prinzip und globale Märkte - Neue Anforderungen für die Kulturelle Bildungslandschaft und die künftige Vermittlungsarbeit. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/oekonomisches-prinzip-globale-maerkte-neue-anforderungen-kulturelle-bildungslandschaft>

(letzter Zugriff am 13.01.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

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