

Bildung im digitalen Kapitalismus - einige Überlegungen aus kulturpädagogischer Sicht

von **Max Fuchs**

Erscheinungsjahr: 2025 / 2024

Peer Reviewed

Stichwörter:

Kulturelle Bildung | Moderne-Kritik | Subjektformung | Lebensführung

Abstract

Im Folgenden werden einige Aspekte thematisiert, die bei der Diskussion des Zusammenhangs von Digitalisierung, Bildung und Kapitalismus zu berücksichtigen sind und welche Rolle Kulturelle Bildung dabei spielen könnte. Eine zentrale Fragestellung ist hierbei, inwieweit es sich bei dem digitalen Kapitalismus um eine grundsätzlich neue Phase der gesellschaftlichen Transformation handelt oder ob die Digitalisierung bloß Aspekte verstärkt, die charakteristisch für die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung waren. Für eine emanzipatorische Bildungsarbeit ist es eine entscheidende Frage, ob es gelingt, Distanz zu gesellschaftlichen Denkformen, in die kapitalistische Strukturprinzipien eingeschrieben sind, zu gewinnen. Viele kulturpädagogische Ansätze hoffen, dass eine künstlerisch-ästhetische Praxis dies leisten könnte.

Hinweis: Dies ist eine Zweitveröffentlichung des Beitrags aus dem Sammelband [Bildung und digitaler Kapitalismus](#), herausgegeben von Valentin Dander, Nina Grünberger, Horst Niesyto und Horst Pohlmann im kopaed-Verlag, München 2024. *Kubi-online* dankt dem Autor für diesen Beitrag und freut sich, diesen interessanten Artikel über das Dossier „Kulturelle Bildung und digitaler Kapitalismus“ (2025) der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online breit teilen zu können.

1. Kapitalismus, Medien und Sozialfiguren des Subjekts

In diesem ersten Kapitel werden einige grundlegende Informationen zur Genese des Kapitalismus, seinen konstituierenden Denkformen und deren Auswirkungen auf die „Formung des Subjekts“ gegeben.

Zur historischen Entwicklung

Bei allen wissenschaftlichen Streitigkeiten darüber, was die Entstehungsursachen des Kapitalismus waren und welche Entwicklungsetappen man unterscheiden kann, gibt es unter Historiker*innen des Kapitalismus große Einigkeit darüber, dass dieser in Europa erfunden wurde und speziell in Norditalien und im dortigen Handelskapitalismus eine erste Blüte erlebte (vgl. Kocka 2015 oder Plumpe 2019). Das bedeutet allerdings nicht, dass wesentliche Strukturelemente einer kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung erst in der Zeit der Spätrenaissance und Frühen Neuzeit aufzufinden sind. So ist etwa Tausch ein wichtiges Element, ebenso schon sehr viel früher Geldwirtschaft. Interessant ist, dass selbst die härtesten Kritiker*innen dieser Wirtschaftsordnung zugleich deren Errungenschaften positiv hervorheben:

„Die Bourgeoisie hat in ihrer kaum 100-jährigen Klassenherrschaft massenhaftere und kolossalere Produkte geschaffen als alle vergangenen Generationen zusammen. Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahn, elektrische Telegrafen, Urbarmachen ganzer Weltteile, Schiffbar machen der Flüsse, ganz aus dem Boden hervor gestampfte Bevölkerung – welches frühere Jahrhundert ahnte, dass solche Produktionskräfte im Schoße der gesellschaftlichen Arbeit schlummerten.“ (MEW 4 1980, S. 467)

Interessant ist, dass in dieser Aufzählung von Errungenschaften auch die Entwicklung neuer Medien eine wichtige Rolle spielt. Natürlich unterlagen diese Medien (vgl. Faulstich 2002 und 2004) von Anbeginn an der kapitalistischen Logik des Marktes. Dies bedeutet insbesondere, dass man bei der bereits vor einigen Jahrzehnten geäußerten und kaum zu widerlegenden Feststellung, dass „Lebenswelten zugleich Medienwelten“ seien (Baacke/Sander 1990), stets die strukturierende Rolle kapitalistischer Funktionsprinzipien berücksichtigen muss. Insbesondere heißt das, dass sich von Anbeginn an bei aller formalen Gleichheit (als Marktteilnehmer*innen) erhebliche Ungleichheiten im Hinblick auf Teilhabemöglichkeiten für unterschiedlichen Gruppen von Menschen ergeben – und dies trotz der *Versprechungen der Moderne* auf Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.

Dass solche Ungleichheiten nicht häufiger als ungerecht empfunden wurden und zu Protesten herausforderten (vgl. Blickle 1988), hängt sicherlich auch damit zusammen, dass sich im Rahmen der sich entwickelnden bürgerlich-kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung solche Sozialfiguren von Subjekten entwickelten und bewusst geformt wurden, die zu dieser gesellschaftlichen Ordnung passten. Ein interessanter Vorschlag zur Erklärung dieses Prozesses stammt von Alfred Sohn-Rethel (1973), der die Entstehung und Durchsetzung der Warenförmigkeit („Kommodifizierung“) verbunden mit der Geldwirtschaft in einer engen ursächlichen Verbindung mit der Entstehung entsprechender Strukturen des Geistigen, vor allem des Prinzips der abstrakten Identität, gesehen hat (vgl. auch Müller 1978).

Dieser Gedanke der Passfähigkeit geistiger Strukturen mit realen Strukturen in den unterschiedlichsten Gesellschaftsfeldern (Wirtschaft, Politik, soziales Zusammenleben) ist nicht neu. So ist es kein Zufall, dass bereits in der griechischen Antike, etwa in den philosophischen Schriften von Platon, Fragen der Erziehung in denselben Schriften behandelt werden, in denen es um geeignete politische Organisationsformen geht (in seinem Spätwerk *politeia* – Der Staat). Der Staat, so sagte es einmal Ernst Cassirer, erzieht genau solche Subjekte, die er zu seiner Aufrechterhaltung benötigt. Diese Aussage kann man auch auf das ökonomische System ausdehnen. So gibt es immer wieder bedeutende Studien, die die Entstehung bestimmter Sozialcharaktere oder Sozialfiguren auf die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse zurückführen. Marx sprach von „Charaktermasken“ und meinte damit das notwendige Verhalten etwa von Kapitalisten, damit diese erfolgreich waren. Max Weber sprach von einer „methodischen Lebensführung“, so wie sie in einer kapitalistischen Ordnung gefordert wird. Er erläutert dies im Kapitel über den „Geist des Kapitalismus“ u. a. unter Bezug auf die berühmten Ratschläge von Benjamin Franklin (u. a. „Zeit ist Geld“) in seiner Schrift „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ (Weber 2006, S. 34ff.). David Riesman entwickelte in seinem frühen soziologischen Bestseller aus dem Jahre 1950 („Die einsame Masse“) eine Typologie von Verhaltensstilen (traditionsgeleitet, innengeleitet, außergeleitet), Herbert Marcuse sprach von dem „eindimensionalen Menschen“ (erstmalig 1964). Später beschrieb der Sozialwissenschaftler Richard Sennett (1998) den „flexiblen Menschen“ unter dem Originaltitel: „Die Korrosion des Charakters“. Heute ist es das „unternehmerische Selbst“ oder die „Ich-AG“, die als typische Sozialfigur für den neoliberalen Kapitalismus gesehen wird (Bröckling 2007). Eine theoretisch gehaltvolle Erklärung dieser Prozesse liefert etwa Pierre Bourdieu mit seinem Habituskonzept (vgl. zu solchen Typologien die Übersicht in Fuchs 2012).

Auch in der Erziehungswissenschaft wird dieser Zusammenhang zwischen Gesellschafts- und Persönlichkeitsstruktur seit langem gesehen. Dies gilt nicht bloß für die Rezeption der Sozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann et al. 2015), sondern man findet bereits im 18. Jahrhundert bei Pestalozzi (2002) die Erkenntnis, dass der Mensch ein Produkt der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst sei. Um zu verstehen, wie dieser „Produktionsprozess“ des passfähigen Subjekts zustande kommt, ist die seit Jahren eingeführte Unterscheidung formal – nonformal – informell hilfreich. Im Hinblick auf formale Bildung spielt das sich entwickelnde Bildungssystem eine zunehmend wichtige Rolle. Helmut Veith (2003) hat in einer umfangreichen historischen Studie rekonstruiert, in welcher Weise sich die Ziele, die für das Bildungssystem maßgeblich wurden, im Hinblick auf politische Ordnungsvorstellungen und ökonomische Qualifikationserfordernisse verändert haben.

Eine einflussreiche Theorie der gesellschaftlichen Funktionserwartungen – diese Theorie wurde zunächst nur für die Schule entwickelt, sie lässt sich allerdings auch für außerschulische Kontexte anwenden – hat der Erziehungswissenschaftler und Psychologe Helmut Fend (vgl. etwa 2009) entwickelt. Er unterschied im Anschluss an die soziologische Systemtheorie von Talcott Parsons die vier Subsysteme Wirtschaft, Politik, Gemeinschaft und Kultur und ordnete jedem dieser Subsysteme bestimmte Funktionsanforderungen an die Schule zu: Qualifikation (Wirtschaft), Legitimation (Politik), Allokation und Selektion (Soziales) und Enkulturation (Kultur). Interessant hierbei ist, dass nicht nur die Funktionsanforderungen aus den einzelnen Subsystemen, sondern sogar innerhalb desselben Subsystems unterschiedlich sein können. Daraus ergibt sich ein Konglomerat widersprüchlicher Zielformulierungen, was immerhin auch dazu führt, dass keineswegs nur eine einzige Sozialfigur in dem ausdifferenzierten Bildungssystem angestrebt wird. Es sind hierbei wesentlich der Aspekte der Macht und des Einflusses sowie die betreffende Zielgruppe zu berücksichtigen.

Neben den formalen und nonformalen Bildungsangeboten, die zum Teil durch gesetzliche und normative Vorgaben (Schulgesetze, Weiterbildungsgesetze, Kinder- und Jugendhilfegesetz etc.) geregelt sind, gibt es das weite Feld der informellen Bildung. Die Bedeutsamkeit dieses Bereichs hat nicht bloß die Sozialisationsforschung hervorgehoben, die unterschiedliche Sozialisationsinstanzen in den Blick nimmt, sondern sie wird auch von einer Studie bestätigt, die seinerzeit vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegeben wurde (vgl. Dohmen 2001). Dieser Studie zufolge werden etwa 70 % aller für die Lebensführung notwendigen Kompetenzen durch informelle Lernprozesse erworben. Wenn es also richtig ist, dass Lebenswelten Medienwelten sind, dann muss man sehen, dass es zwar sinnvoll und notwendig ist, über Bildungsbegriffe und Bildungsziele (im Bereich der formalen und nonformalen Bildung) nachzudenken, dass aber ein wesentlicher Teil der Mediensozialisation außerhalb organisierter Bildungsangebote stattfindet (vgl. Vollbrecht/Wegener 2010).

Zur Frage, ob der digitale Kapitalismus eine neue Entwicklungsstufe darstellt

Die in der Überschrift genannte Frage wird von verschiedenen Autor*innen sehr unterschiedlich beantwortet. Zum einen kann man davon sprechen, dass der digitale Kapitalismus auch Kapitalismus ist. Das bedeutet, dass er nach denselben Strukturprinzipien funktioniert, wie sie sich im Laufe der letzten Jahrhunderte entwickelt und durchgesetzt haben. Horst Niesyto (2019) hat in seinem Vergleich der Strukturprinzipien der Digitalität und des Kapitalismus nicht nur eine Reihe solcher Strukturprinzipien in beiden Bereichen aufgelistet, sondern auch eine große Übereinstimmung festgestellt. Es handelt sich um Quantifizierung und Messbarkeit verbunden mit einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung und anderen Bereichen der Gesellschaft (Gesundheit, Künste, soziales Zusammenleben, Politik etc.). Es geht um Effizienz und Nützlichkeit, die in der Regel durch quantitative Messverfahren nachgewiesen werden. Das ökonomische Prinzip bedeutet auch eine bestimmte (im historischen Ablauf veränderte) Zeitstruktur, ganz so, wie es Benjamin Franklin seinerzeit schon sagte: Zeit ist Geld. Es geht in der modernen Gesellschaft um eine lineare Zeitvorstellung im Gegensatz etwa zu einer zyklischen Zeitvorstellung in früheren Zeiten. Insbesondere sind Beschleunigung und das Ziel stetigen Wachstums wichtige Merkmale (vgl. etwa Schulze 2003, der von einem „Steigerungsspiel“ spricht.). Digitalität ebenso wie Kapitalismus verfolgen zudem beide das Ziel einer zunehmenden Vernetzung, einer großen Flexibilität der Menschen, der zunehmenden Datafizierung aller Prozesse und Abläufe.

Im Hinblick auf die Frage danach, ob man es nunmehr mit einem veränderten Kapitalismus zu tun hat und ob sogar die Möglichkeit besteht, dass sich – wie Marx und Engels es noch erhofften – der Kapitalismus aufgrund seiner Funktionslogik selbst zerstört, neigt man heute mehrheitlich zu einer negativen Antwort, zumindest auf die zweite Frage. Hinsichtlich der ersten Frage gehen die Meinungen auseinander. Man hat allerdings festgestellt, dass es dem Kapitalismus immer wieder gelingt, selbst kritische Positionen so zu integrieren, dass sie die zentrale Funktionslogik eher verbessern als zerstören (vgl. Boltanski/Chiapello 2016). Man kann zudem zeigen, dass der Prozess der Digitalisierung, den man oft in der öffentlichen Debatte mit der Entwicklung der neuen elektronischen Techniken und Medien in Verbindung bringt, also etwa mit der Zeit seit der Entdeckung der Elektronenröhre, der Diode und des Transistors, eine sehr viel längere Tradition hat (vgl. Fuchs 2021). Dies hat man etwa im Rahmen der Toronto-Schule (vgl. Marshall McLuhan, später und aktuell Derrick de Kerckhove 1995) erforscht. Kulturgeschichtlich geht es um die Zeit der Erfindung des Buchstabenalphabets, das die Griechen von den Phöniziern übernommen haben. Die Nutzung eines Alphabetes, also die Zusammensetzung atomarer Bausteine (der Buchstaben) zu Worten und

Sätzen, war eine Anwendung atomistischer Vorstellungen griechischer Philosophen und kann als revolutionärer Schritt zur Digitalisierung gesehen werden:

„Ich möchte schon hier eindringlich darauf hinweisen, dass die alphabetische Schrift nicht durch ihren Inhalt, durch das, was sie ‚sagt‘, sondern durch ihre Struktur die spezifisch abendländische Art und Weise des Zur-Welt-Seins und des Denkens prägte. Sie beeinflusst das Gehirn über den Blick, bevor sie das Denken berührt. Ich betone, dass es sich um eine tiefgreifende Beeinflussung auf physiologischer Ebene handelt, um auf die determinierende Dimension der Beziehung von Schrift und Kultur hinzuweisen.“ (de Kerckhove 1995, S. 10)

De Kerckhove spricht hier von dem Alphabet als „Software des Abendlandes“ (ebd., S. 11).

Der von Gutenberg und anderen erfundene Buchdruck, bei dem man ebenfalls mit einer begrenzten Anzahl einzelner Buchstaben Fließtexte erstellen konnte, ist eine technische Umsetzung dieses atomistischen Grundprinzips. In einer kulturwissenschaftlichen und kulturhistorischen Sichtweise kann man dies – vor allem dann, wenn man die Forschungen von Alfred Sohn-Rethel (1973) berücksichtigt – als wichtige Ausgangsbedingung für den entstehenden Kapitalismus und seine Denkform betrachten. Denn Basis der entstehenden Kapitalismustheorien ist das (isolierte und quasi als Atom verstandene) Individuum mit seinem Anspruch auf Eigentum (vgl. etwa Macpherson 1973).

Angesichts der Ubiquität dieser Denkform und der mit ihr verbundenen Realität kann man nun fragen, ob es überhaupt die Möglichkeit gibt, sich zumindest zeitweise dieser Denk- und Handlungslogik zu entziehen. Folgt man Adorno (1979) mit seiner These von den „Verblendungszusammenhängen“ und seiner Aussage, es könne kein richtiges Leben im falschen geben, dann scheint ein solcher Ausstieg nicht möglich zu sein. Allerdings wären dann auch kritische Positionen gegenüber einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung nicht möglich. Die Realität zeigt also, dass man scheinbare Selbstverständlichkeiten nicht unbedingt hinnehmen muss.

2. Kulturkritik und Moderne

In diesem Kapitel werden einige Hinweise dazu gegeben, dass die Geschichte der (westlichen) Moderne als Geschichte ihrer Kritik geschrieben werden kann.

In Europa entwickelte sich die Moderne als kapitalistisch organisierte bürgerliche Gesellschaft mit erheblichen Ungleichzeitigkeiten in den unterschiedlichen Regionen. Während sich in England aufgrund der 1689 herbeigeführten politischen Ordnung, auf der Basis genialer technischer Errungenschaften (zum Beispiel der Dampfmaschine) und mithilfe von Finanzmitteln, die durch Sklavenhandel und Kolonialismus erworben wurden („ursprüngliche Akkumulation“, so Marx), die Industriegesellschaft entwickelte, musste man in Deutschland noch längere Zeit auf eine solche Entwicklung warten (vgl. neben den oben genannten historischen Darstellungen Fuchs 2021). Helmuth Plessner (1974) sprach im Hinblick auf Deutschland auch in dieser Hinsicht von einer „verspäteten Nation“.

Die Bewertung dieses Prozesses fiel allerdings bei den Beobachtern in Europa nicht nur positiv aus. So formulierte der Schweizer Philosoph Jean-Jacques Rousseau (2012) bereits Mitte des 18. Jahrhunderts eine vielgelesene Kulturkritik in seiner Preisschrift zu einer entsprechenden Aufgabenstellung der Akademie in

Dijon, in der er vehement bestritt, dass die Entwicklung der Wissenschaften zu einer Verbesserung der Sitten führen würde. Eine Geschichte der Kultur der Moderne lässt sich daher auch als eine Geschichte der Kulturkritik schreiben, in der Rousseau prominente Nachfolger fand. Von Anbeginn an fokussiert sich diese Kulturkritik auf bestimmte Aspekte des Lebens in der Moderne. Vor allem sprach man von einem Verfall der Sitten und von Entfremdung und Entzweiung, so wie sie durch den sich durchsetzenden arbeitsteiligen Produktionsprozess in den neugegründeten Fabriken verursacht wurden und zu psychischen und charakterlichen Fehlentwicklungen führten. Schiller (2000) griff diese Kulturkritik in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ im Jahre 1795 auf. Georg Bollenbeck (2007) beschreibt dies und andere analoge Ansätze in seiner Geschichte der Kulturkritik bis in die Gegenwart.

Es blieb jedoch nicht bloß bei einer Kritik am Logozentrismus, am Nützlichkeits- und Fortschrittsdenken, sondern man entwarf Gegenmodelle, wobei oft genug die Künste und eine ästhetische Praxis zu Hoffnungsträgern einer alternativen Lebensweise wurden. Solche Überlegungen finden sich bereits bei Schiller in den genannten Briefen, die bis heute immer wieder als Legitimationsgrundlage für eine ästhetische Praxis und Bildung zugezogen werden. Auch Hermann Glaser zitierte in seiner Programmschrift für eine neue Kulturpolitik und ein „Bürgerrecht Kultur“ umfänglich Schillers Ausführungen (vgl. Glaser/Stahl 1983). Denn in einer solchen Praxis, so Schiller, erlebt der Mensch nicht bloß genussvoll in einem spielerischen Umgang mit ästhetischen Gestaltungsprozessen Freude an einer sinnlich erfahrbaren Freiheit, sondern – so die emanzipatorische Hoffnung von Schiller – entsteht dadurch auch der Wunsch nach einer Übertragung dieser Gestaltungsprinzipien auf den gesellschaftlichen und politischen Raum.

Dieser Gedanke der Schaffung ästhetischer Gegenwelten, in denen die Entwicklung einer ganzheitlichen Persönlichkeit möglich ist, wird seither immer wieder aufgegriffen. Der Gedanke findet sich in der Romantik, er ist ein wesentliches Gestaltungsprinzip in der Lebensphilosophie und in den verschiedenen gesellschaftlichen Reformbemühungen am Ende des 19. Jahrhunderts sowie in der in diesem Zusammenhang entstehenden Reformpädagogik (Stichwort „musische Bildung“). Er findet sich in den Konzeptionen einer Neuen Kulturpolitik seit den späten 1960er Jahren und er wird bis heute als Alternative zu einer als menschenfeindlich betrachteten modernen Gesellschaft gesehen, zumindest aber als Kompensation ihrer negativen Folgen für die Persönlichkeitsstruktur der Menschen.

Während Max Weber (2006, S. 11-183) die Entstehung der modernen kapitalistischen Gesellschaft als Prozess der Entzauberung der Welt interpretierte, handelt es sich bei all diesen Versuchen darum, in ästhetischen Gegenwelten zu einer Wiederverzauberung der Welt zu gelangen. Die Philosophin Cornelia Klinger (1995) untersuchte diese unterschiedlichen Bewegungen auch im Hinblick auf ihre politischen Dimensionen und zeigte, dass es neben emanzipatorischen Ansätzen auch solche Strömungen gab, die mit ihrer aufklärungs- und kulturkritischen Haltung den Boden für den Nationalsozialismus bereiteten (vgl. auch Stern 1963). Eine Ästhetisierung der Gesellschaft und insbesondere der Politik kann also durchaus in eine andere Richtung führen, als sie Schiller mit seinen politischen Visionen vorschwebte.

All diese Debatten führen in wissenschaftlicher Hinsicht zu der Frage nach den Wirkungen der Künste und einer künstlerisch-ästhetischen Praxis. Yvonne Ehrenspeck (1998) setzte sich kritisch mit zu starken Wirkungsbehauptungen der Künste auseinander, so wie sie heute im Bereich der Wirkungsforschung als Teil einer sich verwissenschaftlichenden Kulturpädagogik thematisiert werden (vgl. Rittelmeyer 2012). Aus einer philosophischen Perspektive warnte bereits Willi Oelmüller (1982) vor zu weitreichenden Erwartungen an

die Künste:

„idealistische und romantische Theoretiker und ihre Nachfolger bis heute erwarten vom Schönen und Ästhetischen eine Aufhebung der Entfremdungsprobleme der modernen bürgerlichen Gesellschaft, eine Veränderung der Welt: einen „ästhetischen Staat“ (Schiller), eine „neue Religion“ (Systemfragment), eine „neue Kunstreligion“ (früher Hegel), eine „neue Mythologie“ (Schelling), eine Poetisierung des Lebens und der Gesellschaft: die romantische Poesie... (will) die Poesie lebendig und gesellig, und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen (Schlegel). Auf solche Überforderungen des Schönen und Ästhetischen folgt bis heute Enttäuschung und Ernüchterung. Die Fantasie ist in der bürgerlichen Gesellschaft nicht an die Macht zu bringen.“ (S. 56; vgl. hierzu auch Fuchs 2011)

Eine Herausforderung für solche Ansätze war die Frage danach, ob die oft überbordenden Wirkungszuschreibungen einer ästhetischen Praxis in der Realität auch gefunden und nachgewiesen werden können. Dazu kam auf der Ebene der Politik die Forderung nach einer „Evidenzbasiertheit“ und einer durch die PISA-Untersuchungen forcierten quantitativ-empirischen Ausrichtung in der pädagogischen Forschung. Interessant ist, dass in den frühen Argumentationen zugunsten einer ästhetischen Praxis Fragen der Moral- und Charakterentwicklung im Vordergrund standen, wohingegen sich der Fokus in den 1990er Jahren entsprechend dem Konzept einer zu fördernden „Wissensgesellschaft“ auf die Transferwirkungen bei der kognitiven Entwicklung richtete („Mozart macht schlau!“). Heute ist man vorsichtiger mit solchen Wirkungsbehauptungen (vgl. Rittelmeyer 2017).

3. Kulturelle Bildung und digitaler Kapitalismus

In diesem dritten Kapitel beschreibe ich knapp, dass sich die aktuelle Kulturpädagogik nicht mehr intensiv mit gesellschaftlichen Kontexten kultureller Bildungsarbeit befasst.

Der Begriff der kulturellen Bildung ist schillernd. So konzentrierte sich der (inzwischen aufgelöste) „Rat für kulturelle Bildung“ (u. a. Stiftung Mercator) stark auf den Umgang mit traditionellen Künsten, hat aber in einem seiner Gutachten auch einen Blick auf die Medienentwicklung geworfen. Daneben gibt es ein weites Konzept von kultureller Bildung, so wie es etwa von Dachverbänden wie der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung oder dem Deutschen Kulturrat vertreten wird und das Grundlage von Haushaltstiteln der staatlichen Förderung wie etwa dem Kinder- und Jugendplan des Bundes ist. Man versteht hierbei unter kultureller Bildung Allgemeinbildung, die mit den spezifischen kulturpädagogischen Methoden entwickelt wird (vgl. Fuchs 2008). Zu diesen zählen neben den künstlerischen Praktiken heute etwa auch Spielpädagogik, Zirkuspädagogik und Medienpädagogik.

In dem weiten Feld einer entsprechenden kulturpädagogischen Praxis mit verschiedensten Angeboten und Trägerstrukturen werden allerdings nicht bloß unterschiedliche Konzeptionen kultureller Bildung (zudem mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten) vertreten, es gibt auch unterschiedliche Bewertungen der digitalen Herausforderung und insgesamt des Umgangs mit technischen Medien. So plädieren die einen für einen kreativen Umgang, wohingegen andere immer noch das Analoge dem Digitalen gegenüberstellen. Jörg Zirfas spricht in seiner kurzen Geschichte der Kulturpädagogik im 20. Jahrhundert (vgl. Braun/Fuchs/Zacharias 2015) von drei Entwicklungsetappen, einer frühen Kulturpädagogik der 1920er-Jahre, bei der es um die Konstitution von Erziehungswissenschaft insgesamt und nicht um ein abgrenzbares

Praxisfeld ging (und bei der „Kultur“ auch als Gegenbegriff zu „Sozialem“ im Sinne der damaligen Sozialpädagogik verwendet wurde), einer emanzipatorischen und gesellschaftskritisch orientierten Kulturpädagogik um die 1970er-Jahre im Kontext der Neuen Kulturpolitik und schließlich einer reflexiven Kulturpädagogik, die in den 1980er-Jahren entstanden sei. Im neuen Jahrtausend kann man als weitere Phase eine Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Kulturpädagogik feststellen.

Während die emanzipatorische und die reflexive Kulturpädagogik gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit reflektierten, kann man heute bei vielen Vertreter*innen der letzten Phase den Eindruck gewinnen, dass Fragen einer kritischen Gesellschaftsanalyse keine große Rolle in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern spielen. Das gilt auch für den populären Ansatz einer „strukturalen Bildungstheorie“ (vgl. etwa Jörissen/Marotzki 2009). Das Konzept eines „digitalen Kapitalismus“ findet offenbar in vielen kulturpädagogischen Feldern keine große Resonanz (vgl. jedoch Fuchs/Braun 2017). Ein Grund hierfür kann möglicherweise darin gesehen werden, dass man sich im Zuge der Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Kulturpädagogik zunehmend – entsprechend der üblichen Handlungslogik im Bereich der Forschung – auf eher kleinräumigere Fragestellungen konzentriert und politische und ökonomische Einbettungen der Praxis vernachlässigt. So werden durchaus in der kulturellen Bildungsarbeit gravierende gesellschaftliche Herausforderungen thematisiert, so wie sie Klafki (1994) bereits vor 30 Jahren mit dem Begriff der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ thematisiert hat (Umweltzerstörung, Umgang mit technischer Entwicklung, gerade im Bereich der Medien, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gewalt und Krieg etc.), die heute um weitere gesellschaftliche Problemlagen wie etwa Rassismus und (De-)Kolonialisierung und Aufblühen des Rechtsextremismus ergänzt werden müssen. Doch wird oft genug versäumt, auf gesellschaftliche Ursachen dieser Problemlagen näher einzugehen. All diese Probleme und Herausforderungen finden sich dabei nicht auf einer bloß abstrakten gesellschaftlichen Ebene, sondern sie sind unmittelbar im Alltag zu spüren, sodass jede*r Einzelne auch zu einer Bewältigung dieser Probleme zu befähigen ist: Eine in diesem Sinne verstandene Bildung kann daher als Lebensführungscompetenz verstanden werden (vgl. Fuchs 2023a sowie entsprechende Beiträge zur Lebensbewältigung, die schon in früheren Jahrzehnten von Hans Thiersch ins Gespräch gebracht wurden; vgl. Otto et al. 2015). Bei aller Vorsicht, die man bei der Formulierung allzu vollmundiger Wirkungsbehauptungen im Umgang mit Künsten und ästhetischen Praktiken walten lassen sollte, kann man diesen die Wirkung zusprechen, sich gegen eine Auslieferung an gesellschaftliche Verhältnisse, die der menschlichen Entwicklung nicht zuträglich sind, zur Wehr zu setzen und Widerständigkeit zu entwickeln, ganz so wie es der Psychologe und Musiker Klaus Holzkamp für einen Umgang mit Musik formuliert hat. In ähnlicher Weise dürfte das auch für andere Sparten gelten:

„So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber deren bloßer Zufälligkeit und Zerstreutheit meines Befindens heraus. (...) Meine eigene Befindlichkeit tritt mir in der Musik in überhöhter, verallgemeinerter, verdichteter Form entgegen, ohne dass dabei die sinnlich-körperliche Unmittelbarkeit meiner Betroffenheit reduziert wäre (...). Ich mag aber über Musik (...) eine neue Distanz zu meinen aktuellen emotionalen Lebensäußerungen gewinnen, wobei diese Distanz nicht nur kognitiver“ Art ist, sondern ihre eigene unverwechselbare Erfahrungsqualität gewinnt: als „innere Ruhe“, Übersicht, Gelassenheit, bis hin zur kontemplativen Versunkenheit als Gegenpol zur

musikalischen Ekstase. *In jedem Fall gewinne ich aber über Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden – ändere ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt. Quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich – mindestens vorübergehend – weniger bestechlich, nicht mehr so leicht einzuschüchtern.*“ (Holzkamp 1993, S. 70; Hervorhebungen von M.F.)

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (1979).** Minima Moralia. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Baacke, Dieter/Sander, Olaf (Hrsg.) (1990).** Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen: Leske & Budrich.
- Blickle, Peter (1988).** Unruhen in der ständischen Gesellschaft 1300-1800. München: Oldenbourg.
- Bollenbeck, Georg (2006).** Eine Geschichte der Kulturkritik. München: Beck.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2016).** Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2015).** Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Bröckling, Ulrich (2007).** Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dohmen, Günther (2001).** Das informelle Lernen. Bonn: BMBF.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998).** Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske & Budrich.
- de Kerckhove, Derick (1995).** Schriftgeburten. München: Fink.
- Faulstich, Werner (2002).** Die bürgerliche Mediengesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Faulstich, Werner (2004).** Medienwandel im Industrie- und Massenzeitalter (1830-1900). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fend, Helmut (2009).** Schule gestalten. Wiesbaden: VS.
- Fuchs, Max (2008).** Kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2012).** Kultur und Subjekt. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2021).** Der Mensch und seine Medien. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, Max (2023).** Bildung und Lebensführung. München: Kopaed.
- Glaser, Herrmann/Stahl, Karlheinz (1983).** Bürgerrecht Kultur. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Holzkamp, Klaus (1993).** Musikalische Lebenspraxis und schulisches Lernen. In: Olias, Günter (Hrsg.) (1993). Musik lernen. Essen: Blaue Eule.
- Hurrelmann, Klaus et al. (Hrsg.) (2015).** Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009).** Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1994).** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klinger, Cornelia (1995).** Flucht, Trost, Revolte. München: Hanser.
- Kocka, Jürgen (2015).** Geschichte des Kapitalismus. Bonn: BpB.
- Macpherson, C. B. (1973).** Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1967).** Der eindimensionale Mensch. Neuwied: Luchterhand.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (MEW) (1957).** Werke. Berlin: Dietz.
- Müller, Rudolf Wolfgang (1977).** Geld und Geist. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Niesyto, Horst (2019).** Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Wissensplattform kubi-online.de: **LINK. [Zugriff:]**
- Oelmüller, Willi/ Dölle-Oelmüller, Ruth/Rath, Norbert (Hrsg.) (1982).** Diskurs: Kunst und Schönes. Paderborn: Schöningh.
- Otto, Hans Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2015).** Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt.
- Pestalozzi, Heinrich (2002).** Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Darmstadt: WBG.
- Plessner, Helmuth (1974).** Die verspätete Nation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plumpe, Werner (2017).** Das kalte Herz. Berlin: Rowohlt.
- Riesman, David (1958).** Die einsame Masse. Reinbek: Rowohlt.
- Rittelmeyer, Christian (2012).** Warum und wozu ästhetische Bildung? Oberhausen: Athena.
- Rousseau, Jean Jacques (2012).** Abhandlung über die Wissenschaften und Künste. Stuttgart: Reclam.
- Schiller, Friedrich (2000).** Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam.
- Schulze, Gerhard (2003).** Die beste aller Welten. München/Wien: Hanser.
- Sennett, Richard (1998).** Der flexible Mensch. New York/Berlin: Berlin-Verlag.

Sohn-Rethel, Alfred (1973). Geistige und körperliche Arbeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Stalder, Felix (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
Stern, Fritz (1963). Kulturpessimismus als politische Gefahr. Bern: Scherz.
Veith, Hermann (2003). Kompetenz und Lernkulturen. Münster: Waxmann.
Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hrsg.) (2010). Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS.
Weber, Max (2006). Religion und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.

Zitieren

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

Max Fuchs (2025 / 2024): Bildung im digitalen Kapitalismus – einige Überlegungen aus kulturpädagogischer Sicht. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/bildung-digitalen-kapitalismus-einige-ueberlegungen-aus-kulturpaedagogischer-sicht>

(letzter Zugriff am 22.09.2025)

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>