

KREATIVITÄT - VOM LEITWERT DER ROMANTIK ZUM MOTTO DES POSTFORDISMUS

Über die Verherrlichung von schöpferischer Kraft in Gesellschaft und jugendlichen Bewegungskulturen

In: A. Hogenova / J. Moskalova (Hg.): *Pragma*. Praha 2005, S. 25-31

1.

Ähnlich wie Phantasie ist Kreativität ein vieldeutiger, schillernder Begriff, der ein umfangreiches Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet. Zum Bedeutungshof des Begriffes gehören produktives Denken ebenso wie Problemlösen, Intuition, Inspiration und vor allem Originalität.¹

Nicht trotz, sondern wegen dieser Unbestimmtheit scheint der Begriff eine wichtige Rolle bei der Formulierung pädagogischer Zielvorstellungen zu spielen. Ideengeschichtlich ist er insbesondere der Romantik verbunden (Jean Paul, Schleiermacher, Fröbel etc.). Er gehört damit zur anderen Seite der Moderne, auf der den Tendenzen zu Rationalisierung und Bürokratisierung, zu Technisierung und Objektivierung, zu Erstarrung und Verkrustung die Utopien der Subjektivierung und der Verinnerlichung, des genialen Künstler-Subjekts und der bergenden Einheit ästhetischer Gegenwelten gegenübergestellt wurden. Der Begriff entspringt letzten Endes der Sehnsucht nach der Unbekümmertheit des kindlichen Spieltriebes. Er steht für den Wunschtraum eines neugierigen, unbefangenen und ungezügelten Phantasierens und einer alle Fesseln sprengenden Spontaneität, wie man sie bei Kindern anträfe. Seine kritische, gegen die "kalten Skelethänden rationaler Ordnungen" (Max Weber) gerichtete Kraft setzt das Bild eines Kindes voraus, das über das Vermögen verfügt, eine mögliche Wirklichkeit zu entwerfen, die über das historisch-empirisch Gegebene hinausweist. Damit klingt in dem Begriff auch das romantische Selbstbild des schöpferischen Genies an, das ex nihilo Neues erschafft, ähnlich, wie in der Bibel die Erde aus dem Nichts erschaffen wurde. Auch deshalb haftet dem kreativen Akt bis heute etwas Göttliches an.

¹ Vgl. Rudolf Schmitt: Stichwort "Kreativität". In: Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung* in 11 Bänden. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.

In der Perspektive dieser romantischen Konzeption ist Kreativität eine für die Gattung Mensch konstitutive Kraft, die allerdings durch gesellschaftliche Entwicklungen und damit entstandene institutionelle Bedingungen beschränkt würde. Genau deshalb wird dem Kind eine noch größere Kreativität zugeschrieben, als dem bereits gesellschaftlich geprägten, ja ‚zugerichteten‘ Erwachsenen. Das Ziel einer solchem Denken zuneigenden pädagogischen Perspektive wäre dann, der gesellschaftlich (angeblich) verschütteten Kreativität wieder zur Entfaltung und damit zu ihrem Recht zu verhelfen.

Eine so verstandene Kreativitätserziehung hat also grundsätzlich eine anti-gesellschaftliche Stoßrichtung, insofern die gesellschaftlichen Institutionen für das Unterdrücken der kreativen Kraft verantwortlich gemacht werden. Ähnlich wie im Konzept der Körpererfahrung geht es darum, eine vermeintlich natürliche Kraft des Menschen von ihren gesellschaftlichen Fesseln zu befreien. Es wird mithin auf eine unhistorische, von der Idee einer unverfälschten ersten Natur geleitete Anthropologie zurückgegangen.

Vergessen wird dabei, dass der Mensch als homo apertus (Norbert Elias) sein Wesen, seine Vermögen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten prinzipiell in der praktischen Auseinandersetzung mit seiner Welt ausbildet, in der er lebt. Diese Welt ist immer schon gesellschaftlich geformt, institutionell geordnet, von Kultur- und Machttechniken durchzogen, d.h. eine soziale Welt. In der Auseinandersetzung mit ihr formt und schafft sich der Mensch als gesellschaftliches Subjekt. Er bildet gemeinsam mit äußeren körperlichen Formen und Haltungen innere Instanzen und Muster des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens und Bewertens aus, die - mit einem Begriff Pierre Bourdieus - als Habitus bezeichnet werden können. Indem der Mensch in der sozialen Welt praktisch handelt, nimmt er diese Welt in sich hinein und wird zu dem, was er ist: Er bildet eine zweite, historisch-gesellschaftliche Natur aus, die seine erste, biologische Natur dialektisch in sich aufhebt - ein grundsätzlich un abgeschlossener Prozess.

In dieser historisch-anthropologischen Perspektive erscheinen die Gesellschaft und ihre Institutionen also in einer ganz anderen Rolle, als in romantischer Sichtweise: nicht als Unterdrücker der angeblich ursprünglichen Kräfte des Menschen, sondern als deren Voraussetzung und Bedingung. Auch das Vermögen zum Entwerfen möglicher Wirklichkeiten, das wir als Kreativität bezeichnen, entwickelt sich diesem Ansatz zufolge allein in der Auseinandersetzung mit der sozialen Welt und ihren Institutionen. Es ist ein erworbenes, gesellschaftliches Vermögen, das in sozialisatorischen Praktiken ausgebildet wird. Das bedeutet aber auch, dass es gegebene bzw. gesetzte Rahmenbedingungen nicht überschreiten kann. Als Bestandteil einer praktischen Könnerschaft, eines implizites Wissens bzw. eines Spielsinns, der gesellschaftliche Handlungsfähigkeit garantiert, bleibt das Vermö

gen zu Kreativität an die gesellschaftlichen Bedingungen gebunden, in denen es entwickelt wurde: Die Fähigkeit zum Überschreiten der Grenzen des empirisch Gegebenen setzt diese Grenzen voraus und entwickelt sich in Bezug auf sie.

Gesellschaftliche Institutionen sind in dieser Sichtweise also keine Instrumente zur Unterdrückung von Kreativität, sondern machen deren Entwicklung erst möglich, freilich in unterschiedlichem Maße. Sie wären mithin danach zu unterscheiden, ob sie primär Prozesse der Anpassung an bestehende Ordnungen befördern, oder ob sie auch ein Handeln, Fühlen und Denken unterstützen, das diese Ordnungen zu irritieren oder gar zu überschreiten in der Lage ist.

2.

Eine, wenn nicht gar die wichtigste Erziehungsinstitution moderner Gesellschaften ist die Schule. Auch wenn es vielen so scheinen mag, als würde diese in erster Linie Anpassungsleistungen befördern, so bringt sie doch als unbeabsichtigte Folge auf Seiten der Schülerinnen und Schüler auch eine oft verblüffende Kreativität im Erfinden mehr oder minder subtiler Widerstandsrituale hervor. Aus organisationssoziologischer Perspektive liegt die Stabilität der Schule gerade in der Flexibilität begründet, mit der sie in der Lage ist, auf sich wandelnde, immer neue gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren. Zugleich hält sie durch Standardisierungen der Unterrichtssituationen weitgehend an einem Bürokratiemodell von Organisation fest. Die Rationalisierung und Standardisierung von Unterricht führt in der Regel dazu, dass spontane, ungeplante und ungesteuerte Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern weitgehend ausgeschlossen und das Formulieren ungewöhnlicher, ‚abseitiger‘ Ideen schwer gemacht werden. Es ist - organisationssoziologisch betrachtet - nicht vorgesehen, sprengt den Rahmen. Die von der Schule strukturell organisierte Konformität zumindest im äußeren Verhalten lässt die Eigenwilligkeit der einzelnen Schüler in vielen Aspekten unberücksichtigt. Ein hervorragendes Beispiel ist der traditionelle Sportunterricht, in dem es vorwiegend darum geht, die normierten, kodifizierten und standardisierten Bewegungsmuster der etablierten Sportarten zu erlernen (und damit zugleich die mit ihnen verbundenen inneren Einstellungen und Haltungen). Das in einem solchen Sportunterricht vermittelte Bewegungsrepertoire repräsentiert nur einen verschwindend kleinen Teil der in modernen, ausdifferenzierten, multikulturellen Gesellschaften verfügbaren Bewegungskulturen und geht somit umstandslos über die Heterogenität der Schülerschaft hinweg.

3.

Vergleicht man den schulischen Sportunterricht mit Entwicklungen jugendlicher Bewegungs-, Spiel- und Sportkulturen außerhalb der Institution Schule

le, kommt man nicht umhin festzustellen, dass diese offenbar in weit höherem Maße kreatives Handeln voraussetzen und befördern. Ich denke dabei z.B. an jugendliche Teilkulturen von Skateboardfahrern, BMX-Radfahrern oder Streetballspielern, die ihr Bewegungskönnen an öffentlichen Orten für ein zuschauendes urbanes Publikum buchstäblich ausstellen. Die subjektiven Freiheitsgrade und Selbstgestaltungsmöglichkeiten sind hier allem Anschein nach sehr groß. Dafür nicht vorgesehene Räume werden angeeignet und umgedeutet; wir finden zahlreiche Spielformen der körperlichen Virtuosität, der Maskierung und des Auftritts. Angeregt durch hochtechnologische Spiel- und Sportgeräte werden neuartige Bewegungsmöglichkeiten kreativ ausgelotet. Scheinbar selbstbestimmt erproben sich die Akteure im Gleiten, Balancieren oder Jonglieren. Unerschöpflich die Bereitschaft, dem Körper etwas hinzuzutun, seine Organe mit technischen Erweiterungen wie Skates oder Skateboards zu versehen, um damit auf Bänken, Treppengeländern, Bordsteinen oder Rampen zu gleiten, zu springen und die Geschicklichkeit zu üben. Diese vielfältige Erkundungs- und Bewegungslust ist zumindest auf den ersten Blick keiner homogenen Bewegungsfamilie und keinem einzigen körperlichen Leitbild zuzuordnen. Es handelt sich dem Augenschein nach (und der kann durchaus trügen) um ein nicht-restriktives, nur schwach normiertes Bewegungslernen, das in seinen glücklichen Augenblicken, bei Sprüngen, Flügen und Drehungen, die Erdschwere des eigenen Körpers und die Widerständigkeit der materiellen Außenwelt zu überwinden in der Lage ist.

Im Zentrum dieser Bewegungskulturen steht offenbar die Aufgabe von festem Halt. Im Gleiten, Rollen und Drehen, im Springen und Fliegen, im Kreisel mit hohen Geschwindigkeiten, setzen die Akteure ihre Körper buchstäblich aufs Spiel. Wenn man den festen Boden unter den Füßen verliert, bleibt nichts wie es ist. Die Spieler begeben sich willentlich in Situationen der Unsicherheit, um gestärkt aus diesen Situationen hervorzugehen. Sie geben in ihren Spielen die habituelle Vertrautheit mit der Welt auf, um sich selbst neu zu entwerfen. Sie erproben in ihren Bewegungspraxen die Grenzen der eigenen Kultur, die sie als Habitus auch selbst durchziehen, um diese Grenzen womöglich zu erweitern.

4.

Die Frage nun ist: Lässt sich ein solches, augenscheinlich kreatives Bewegungshandeln in institutionelle Zusammenhänge, vor allem in die Schule, überführen. Ich bin skeptisch. Denn in den beschriebenen informellen Bewegungskulturen geht es ja nicht nur um die Bewegungen allein. Vielmehr sind diese in umfassende Muster des Lebensstils eingewoben, in denen sich grundlegende Haltungen zur Welt darstellen. Die Bewegungen repräsentieren, verkörpern, ja

verlebendigen hier Haltungen, die sich maßgeblich aus anti-institutionellen Affekten speisen. Durch ihre Bewegungsstile, Gesten und Rituale drücken die Akteure Selbst- und Weltbilder aus, die ausdrücklich gegen bürokratische Routine, Verkrustung und Erstarrung gerichtet sind, d.h. exakt gegen das, was - zumindest aus ihrer Sicht - (Bildungs-) Institutionen wie die Schule oder auch den Sportverein kennzeichnet. Derartige, mit Lebensführungsstilen eng verbundenen Bewegungskulturen institutionell auf Dauer zu stellen, wäre ein Widerspruch in sich. Denn gerade das Flüchtige und Vergängliche, das Flüssige und Fließende, macht ihren Reiz aus.²

Allerdings kann das Beispiel dieser Spiel- und Bewegungskulturen ein Anlass dafür sein, über schuladäquate Formen ästhetischer Bildung nachzudenken, die Routinen der Schüler, beispielsweise durch Techniken der Verfremdung, irritieren. Denn erst die Erschütterung inkorporierter Selbstverständlichkeiten ermöglicht es, vertraute Gleise zu verlassen und mögliche Welten zu gestalten. Kreativität ist ohne solche Irritationen nicht zu erlangen. Wenn es zutrifft, dass - wie Pierre Bourdieu gezeigt hat - insbesondere der Habitus als einverlebte Sozialstruktur für die dauernde Reproduktion des Gewohnten verantwortlich ist, dann läge die Aufgabe einer Schule, die zur Ausbildung von Kreativität beitragen möchte, u.a. darin, Bedingungen zu schaffen, in denen die Verunsicherung des erworbenen Habitus möglich und wahrscheinlich ist. Ob dieses Erziehungsziel erreicht wird oder nicht, liegt allerdings nicht in der Hand der Lehrer, sondern allein in der der Schüler.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit Lehrer und Schüler schultypischen Phänomenen wie der Übersteuerung und Überstabilisierung des Unterrichts entgegenwirken und eigene Vorstellungen durchsetzen können. Wie aber würde die Institution Schule auf einen Lehrer reagieren, der es zwar schafft, das eigenständige Denken und Handeln der Schüler zu befördern, dabei jedoch mit den bürokratischen Strukturen der Institution in Konflikt gerät?

5.

Zum Abschluss sei einer weiteren Skepsis Ausdruck verliehen. Begriffe existieren nicht ohne Bedeutungshöfe, deren Inhalte von gesellschaftlichen Entwicklungen und Auseinandersetzungen abhängig sind. Dies gilt, wie ich bereits am Anfang angedeutet habe, auch für das Konzept der Kreativität. Nachdem dieses in der Pädagogik lange kaum eine Rolle gespielt hat, scheint es gegenwärtig einen

² Zu diesen neueren Bewegungs- und Spielkulturen vgl. Gunter Gebauer, Thomas Alkemeyer, Bernhard Boschert, Uwe Flick & Robert Schmidt: Treue zum Stil. Die aufgeführte Gesellschaft. Bielefeld: transcript 2004.

erneuten Aufschwung zu erfahren. Aus soziologischer Perspektive interessiert mich, womit das zusammenhängt.

Dazu an dieser Stelle nur einige Andeutungen und Stichworte: Offenbar hängt die gegenwärtige Konjunktur solcher Konzepte wie Kreativität entscheidend mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, die man - zugegeben ein wenig plakativ - mit Neo-Liberalismus bezeichnen kann. "Kreativität" scheint ökonomisch in Beschlag genommen zu sein. Die Ideologie des Neo-Liberalismus verlangt, dass die Menschen ihr Leben selbst in die Hand nehmen, damit sich der finanzschwache Staat zurückziehen kann. Sie propagiert die Universalisierung des partikularen Ideals eines flexiblen Selbstunternehmertum: Möglichst alle Menschen sollen zu Unternehmern ihrer selbst werden, zu "Kapitänen ihrer Lebensführung" (Ulrich Beck).

Joseph Alois Schumpeter hat in seinen Schriften zur ökonomischen Theorie ausgeführt, dass den Unternehmer im Kern die Fähigkeit zur "produktiven Zerstörung" auszeichne. Was aber ist dies anderes als Kreativität?

Im emphatisch-romantischen Sinn bedeutet Kreativität, sich nicht in den Dienst einer herrschenden Ordnung nehmen zu lassen, sich gegen die Standardisierung des Lebens aufzulehnen, gegen die Taylorisierung der Betriebe, die Professionalisierung der Berufe und die kalte Objektivierung der Erkenntnis. Kreativität erscheint in dieser Sicht als eine einzigartige Kraft der Insubordination, wie sie von etlichen Jugendforschern auch an zeitgenössischen Spiel- und Bewegungskulturen gepriesen wird. In ihren Augen sind diese neuen Sportarten Ausdruck eines unbekümmerten, erfinderischen Überschreitens gesellschaftlicher Regeln und Normen, Zwänge und Disziplinierungen, Rationalisierungen und Standardisierungen.

Aber ist, so lautet meine Frage, Kreativität in der gegenwärtigen Epoche eines "flexiblen Kapitalismus" (Richard Sennett) tatsächlich so subversiv, wie es sich in solchen Auffassungen darstellt? Ist Kreativität nicht vielmehr längst zum Heilswort und Leitwert einer neuen, postfordistischen Etappe des Kapitalismus geworden, nachdem sich die frühere, fordistisch-tayloristische Epoche mit ihren Leitwerten der Disziplin und Ordnung überlebt hat? Wie es scheint, wird heute in der Kreativität eine der am höchsten gehandelten Fähigkeiten gesehen, wenn es um Wirtschaftswachstum und eine bessere Zukunft geht. Kreativität gilt als Allheilmittel gegen Lähmungen aller Art: Keine Stellenausschreibung, in der nicht Kreativität und Innovationsfähigkeit ins Zentrum des Anforderungsprofils gestellt würden. Keine Lobpreisung des Marktes, die nicht sein unendliches Kreativitäts- und Erneuerungspotential beschwören würde. Kein Ausblick in die politische Zukunft des kommenden Jahrtausends, die nicht kreative Lösungen der anstehenden gesellschaftlichen Probleme anmahnen würde. Während in den

siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts in den Gesellschaften Westeuropas noch massenhaft Ratgeberliteratur und Kursprogramme zur Selbstfindung angeboten wurden, überwiegen heute Angebote zur Findung der eigenen Kreativität.

Kreativität und "schöpferische Zerstörung" sind zum Motto unternehmerischer Energieentfaltung im globalisierten und beschleunigten Kapitalismus der Gegenwart geworden. Früher mussten nur die Künstler schöpferisch sein, heute auch die Unternehmer, die Angestellten, noch der letzte Lagerist. Die Hegemonialmacht, die in der Kritik am Rationalisierungsprozess der Moderne für den Großteil der Systemzwänge verantwortlich gemacht wird, die kapitalistische Wirtschaft nämlich, hat diese ‚Künstler-Kritik‘ am Kapitalismus längst in sich aufgenommen - absorbiert gewissermaßen - und sich aller möglichen Spielarten der Kreativität und Gestaltungskraft bemächtigt. "Ihr permanentes reengineering, ihre sich ständig neu erfindenden Marktstrategien, ihr Drang, ja Sucht nach Innovation und Umsturz bisher gültiger Verfahren und Besitzstände überholt jede individuelle Kreativitätspotenz. Wenn die Individuen auf der Jagd nach ihrem kreativen ‚Anderen‘ schnell sind wie Hasen, dann gibt die Wirtschaft den noch viel einfallsreicheren Igel." ³

Unlängst hat der polnisch-britische Soziologe Zygmunt Bauman das "Flüssige" als "the leading metaphor for the present stage of the modern era" bezeichnet. In seinem Buch Liquid modernity nimmt er die These aus dem Kommunistischen Manifest von Marx und Engels, der zufolge der Kapitalismus alles Ständische und Stehende verdampfe, wörtlich und führt sie weiter um zu zeigen, dass auch die aus dieser ‚Verdampfung‘ entstandenen Industriegesellschaften verdampfen, ohne neue feste Formen hervorzubringen. ⁴ Nehmen wir einmal an, dies träfe zu. Heißt das dann nicht auch, so meine letzte Frage, dass die vielfältigen jugendkulturellen Bewegungspraxen des Gleitens, Rollens und Surfens auf geradezu mustergültige Weise neue Anforderungsprofile an die Subjekte im "flexiblen Kapitalismus" buchstäblich verkörpern? Die Fähigkeit nämlich, nie derselbe zu bleiben, sondern stets flüssig zu sein und beständig ein anderer zu werden: Ist das nicht in höchstem Maße kreativ?

³ Andreas Zielcke: Genial oder Lineal? Das Wundermittel der Kreativität und seine schwache Wirkung. In: Süddeutsche Zeitung. 13. März 1998. S. 13.

⁴ Zygmunt Bauman: Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press 2000.