

Spetsmann-Kunkel, Martin [Hrsg.]

Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, 179 S. - (Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Spetsmann-Kunkel, Martin [Hrsg.]: Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, 179 S. - (Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287113 - DOI: 10.25656/01:28711; 10.3224/84742133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287113>

<https://doi.org/10.25656/01:28711>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Schriften der KatHO NRW
Band 30

KatHO NRW
Aachen | Köln | Münster | Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.)

Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion



Verlag Barbara Budrich



Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion

Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 30

KatHO NRW 

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.)

Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742133>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2133-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1124-6 (eBook)
DOI 10.3224/84742133

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – <http://disegno-kommunikation.de>

Titelbildnachweis: © Jag_cz / fotolia.com

Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Inhaltsverzeichnis

Martin Spetsmann-Kunkel

Kultur interdisziplinär

Eine Kategorie in der Diskussion.....7

Joachim R. Söder

Kultur und Kulturen

Fünf Schritte auf dem Weg zur

interkulturellen Sprachfähigkeit.....14

Markus Baum

Zur Voraussetzung, über Kultur sprechen zu können.

Variationen einer problematischen Grenzziehung

zwischen Kultur und Natur.....27

Norbert Frieters-Reermann

Flucht – Kultur – Soziale Arbeit

Vier wertschätzende Erkundungen zum Kulturbegriff für

die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft.....55

Martin Spetsmann-Kunkel

Die politische Instrumentalisierung imaginierten Kulturen.....74

Marion Gerards

Kulturelle Teilhabe und Teilgabe als

Herausforderungen und Potentiale Sozialer

Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft83

Johanna Meiers

Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung

Impulse aus den Cultural Studies.....117

Ibrahim-Kaan Cevahir

Musik als Bekenntnis

Zur politischen Kraft von Kultur.....145

Wolfgang Domma

Kunst in der Sozialen Arbeit

Ein Plädoyer für die Künste in Zeiten

von Flucht und Migration.....161

Autor_innen.....178

Kultur interdisziplinär

Eine Kategorie in der Diskussion

Martin Spetsmann-Kunkel

I.

Der Begriff ‚Kultur‘ gehört – neben Begriffen wie ‚Gewalt‘, ‚Identität‘ oder ‚Arbeit‘ – zu den Begriffen innerhalb der Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften, welche zu unterschiedlichen Zeiten, in den unterschiedlichsten geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen verschieden ausgelegt wurden und werden. Ferner gehört der Kulturbegriff zum festen Bestandteil unseres Alltagssprachgebrauchs und wird auch hier in den differenziertesten Bedeutungen geradezu inflationär verwendet. Ein Blick in Lexika und Handbücher diverser Wissenschaftsdisziplinen veranschaulicht diese Polysemie des Kulturbegriffs. Grob unterteilt lassen sich dabei u.a. folgende Bedeutungen herausstellen und voneinander unterscheiden:

Im Rahmen einer eher philosophisch-soziologisch orientierten Verwendung des Kulturbegriffs wird Kultur als eine Kategorie verstanden, die sowohl eine homogen gedachte große Gruppe von Menschen (z.B. ‚Nationalkultur‘) als auch häufig marginalisierte, randständige Untergruppen einer größeren Einheit (z.B. ‚Randkultur‘ (Girtler 1995)) beschreibt. Herder beispielsweise betrachtete Kultur als den ‚objektiven‘ Geist eines Volkes (Lebensformen, Wesen, Sprache) und der mit diesem Volk übereinstimmenden Nation. In Herders Argumentation wachsen und leben Kulturen getrennt voneinander in einer natürlich-vegetativen Weise (Terkessidis 1998; als Kritik an dieser Auslegung vgl. den Text von Söder in diesem Band).

Die Anthropologie, die wissenschaftliche Lehre vom Menschen, wies darauf hin, dass der Mensch als biologischer Organismus im Unterschied zu den Tierarten ein instinktreduziertes Mängelwesen sei, welches ohne Kultur nicht überlebensfähig wäre. Es ist die Kultur, die der Mensch der Natur entgegenstellt, die seinen Fortbestand sichert und die ihn letztlich erst zum Menschen werden lässt. Kultur wird hierbei ganzheitlich verstanden als ein umfassender Begriff, der – als Gegenpart zur Natur – alles beinhaltet, was von Menschenhand geschaffen und produziert wurde bzw. wird. Dies meint dann sowohl technologische Errungenschaften als auch Sprache, Symbole, normatives Regelwerk oder im weiteren Sinne soziale Institutionen wie die Familie oder

Religionen (vgl. z.B. Gehlen 1975a; 1975b; vgl. den Beitrag von Baum in diesem Band).¹

Die Ethnologie – oder wie es im angelsächsischen Raum heißt: die Kultur-anthropologie –, die sich mit der Beschreibung und Analyse von ethnischen Kulturen befasst (Harris 1989, 16), geht von einem Kulturbegriff aus, der „die Gesamtheit der erlernten Normen und Werte, des Wissens, der Artefakte, der Sprache und Symbole, die ständig zwischen Menschen einer gemeinsamen Lebensweise ausgetauscht werden“ (Rehberg 2001, 68), umschließt. Gegenstand der klassischen ethnologischen Feldforschungsarbeiten z.B. von Benedict, Malinowski oder Mead ist die Beschreibung und Deutung einer Ethnie und ihrer kulturellen Muster und der Vergleich unterschiedlicher ethnischer Kulturen miteinander (Harris 1989).

Der Anspruch zahlreicher Ethnologinnen und Ethnologen gerade aus dem angloamerikanischen Raum war dabei, gegen die Rassismen ihrer Zeit zu beweisen, dass es nicht an der Biologie liege, sondern an der Kultur, dass sich die Handlungsmuster und Verhaltensweisen der Angehörigen unterschiedlicher Menschengruppen so grundlegend unterscheiden und dass eine jede dieser Lebensformen ihre Daseinsberechtigung hat (Kulturrelativismus). Dieser Anspruch verkehrte sich in der Folge aber in sein ethnozentrisches Gegenteil, denn es verfestigte sich im Common Sense und im wissenschaftlichen Diskurs die Idee getrennt voneinander existierender, homogener ethnischer Kulturen ungleicher Wertigkeit, so dass der Begriff der ‚Kultur‘ den der ‚Rasse‘ als zentrales Rechtfertigungsinstrument für Abgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung jeglicher Art schließlich sogar ablösen konnte (vgl. den Beitrag von Spetsmann-Kunkel in diesem Band).

Im Rahmen der symbolischen Ethnologie nach Geertz ist Kultur definiert als ein von Menschen selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe (Geertz 1991). Geertz bereicherte die Diskussion um einen Kulturbegriff, der Kultur als zu interpretierenden Text oder Code betrachtet und auf der Ebene des Symbolischen verortet. Dadurch werden sämtliche symbolische Dimensionen sozialen Handelns wie Kunst, Religion, Ideologie, Wissenschaft, Gesetze oder Alltagswissen unter dem Begriff Kultur subsummiert und damit zum Gegenstand der von ihm begründeten interpretativen Ethnologie, die den Anspruch hat, die Kultur mittels ‚dichter Beschreibungen‘ deutend verstehen zu wollen (Geertz 1991; vgl. den Beitrag von Söder in diesem Band).

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule nach Horkheimer und Adorno folgt bei ihrer Analyse der Kultur einem Begriffsverständnis, welches Kultur im Bereich des Künstlerischen, Musischen oder Ästhetischen fasst (vgl. den Beitrag von Baum in diesem Band). Zur Kultur zugehörig sind demnach u.a. die Musik, Literatur oder Kunst. Kennzeichnend für die Arbeiten von

1 Exemplarisch sei hier an die Kultur-bildende Bedeutung der Domestizierung des Feuers erinnert (Goudsblom 2000).

Horkheimer und Adorno über die sogenannte Kulturindustrie ist die kritische Betrachtung populärer Massen-Kulturgüter, denen sie die Werke der Hochkultur und Avantgarde wertend gegenüberstellen (Horkheimer/Adorno 2006).

Eine Weiterentwicklung erfuhr die kritische Theorie durch das interdisziplinäre Forschungsprojekt der Cultural Studies, die das Verhältnis von Kultur, sozialer Praxis und Macht untersuchen (Kellner 1982). Autoren wie Hall, Clarke, Willis² oder Fiske fokussieren ihren Blick auf kulturelle Praktiken in ihrer jeweiligen historischen Ausprägung und untersuchen anhand populärkultureller Ausdrucksformen die Beziehung zwischen Macht und Widerstand (Winter 2001; vgl. den Beitrag von Meiers in diesem Band).

Angesichts beschleunigter Globalisierungsprozesse im Bereich des Ökonomischen, Politischen und Ökologischen und der zunehmenden Mobilität von Waren, Werten und Menschen wird immer mehr über die Zukunft der Kultur – im oben erwähnten ethnologischen Sinne nach Geertz – spekuliert. Ein Teil der sozialwissenschaftlichen Literatur geht dabei davon aus, dass

„global zirkulierende kulturelle Elemente lokal neu artikuliert werden. Es kommt zu Prozessen der Deterritorialisierung, der Synkretisierung und Hybridisierung [...]. Symbole, Zeichen und Ideologien werden aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgelöst und gewinnen in Vermischung mit anderen kulturellen Elementen eine neue Bedeutung. [...] Die Ströme von Zeichen und Bildern bringen keine einheitliche Kultur hervor, vielmehr wird die ‚globale Postmoderne‘ durch Differenz, Pluralität und Hybridität bestimmt“ (Winter 2003, 219).

Für eine radikale Position gegenüber dem Begriff Kultur steht schließlich die Ethnologin Abu-Lughod. Ausgehend von dem traditionellen Kulturverständnis der kulturrelativistischen Ethnologie/Kulturanthropologie stellt sie fest, „dass ‚Kultur‘ im anthropologischen Diskurs darauf hinwirkt, Abgrenzungen Geltung zu verschaffen, die unvermeidlich eine Art Hierarchie mit sich bringen“ (Abu-Lughod 1996, 15). „Kultur ist das entscheidende Instrument zur Herstellung des Anderen“ (Abu-Lughod 1996, 21). Die historische Erfahrung und ein Blick in die Gegenwart lehren – so Abu-Lughod –, dass der Kulturbegriff Differenzen zwischen Menschen festschreibt und der Legitimation von Exklusionsprozessen sowie personaler und struktureller Gewalt dienlich ist. Aus diesem Grund plädiert sie für eine ‚Abschaffung‘ des Kulturbegriffs im wissenschaftlichen Diskurs.

Dieser skizzenhafte Überblick mag nur der Illustration der angesprochenen Polysemie des Kulturbegriffs dienen. Unabhängig davon, ob wir Kultur in einem weiten anthropologischen Sinne als *die* menschliche Kultur, als Kultur einer ethnischen oder nationalen Groß-Gruppe oder in einem ästhetischen

2 Beispielhaft sei hier Willis bedeutende Studie über Rocker und Hippies genannt, in welcher er die Praktiken der beiden Gruppen als unterschiedliche subversive Strategien gegen die ‚Hochkultur‘ interpretiert (Willis 1981).

Sinne definieren, immer wirkt der Kulturbegriff als ein Medium der Differenzkonstruktion: Der Widerpart eines anthropologischen, ganzheitlichen Kulturbegriffs ist die Natur; die gruppalen Kulturkonzeptionen differenzieren zwischen eigener und fremder/anderer Kultur; und der ästhetische Kulturbegriff, der Kunst, Musik und Literatur u.ä. umschließt, kennt differenzierende Wertungen bei der Beurteilung des ästhetischen Ausdrucks. So betrachtet ist der kritischen Einschätzung Abu-Lughods, dass Kultur ein Instrument zur Herstellung des Anderen (oder: des Äußeren) ist, zuzustimmen.

II.

Ausgehend von dieser Situation und der Beobachtung, dass auch in den Feldern der Sozialen Arbeit – wie der kulturellen Bildung und Migrationssozialarbeit – unterschiedliche Kulturbegriffe zur Anwendung kommen, reflektiert der vorliegende Band diese differenten Kulturverständnisse, ihre theoretischen Prämissen und ihre Praxisrelevanz für die Soziale Arbeit. Ein Teil der Beiträge gehen dabei auf Vorträge der Ringvorlesung *Kultur interdisziplinär – Eine Kategorie in der Diskussion* im Sommersemester 2015 an der Katholischen Hochschule NRW in Aachen zurück.

Söders Beitrag veranschaulicht, dass ‚Kultur‘ in der Menschenwelt nur im Plural vorkommt. Ähnlich wie es nicht ‚die‘ Sprache der Menschheit, sondern viele nach Grammatik, Wortschatz und Geschichte verschiedene Sprachen gibt, verhält es sich mit Kulturen: Sie lassen sich durch die ‚Grammatik‘ ihrer Wirklichkeitserschließung, ihren ‚Wortschatz‘ an symbolischen Bedeutsamkeiten und ihre Geschichte voneinander unterscheiden. Doch damit ist natürlich nicht gesagt, dass ein kulturell ‚sprachfähiges‘ Individuum sich genau so artikulieren muss, wie es die kulturelle Syntax und Semantik vorschreibt, ebenso wenig wie eine kompetente Sprecherin des Deutschen sich formal oder inhaltlich so äußern muss wie Goethe.

Baum reflektiert die Voraussetzung, über Kultur sprechen zu können. Im Fokus seines Textes liegen daher nicht Definitionen von Kultur, sondern die begriffliche Abgrenzung, die vielen kulturtheoretischen Ausführungen zugrunde liegt: Die Bestimmung von Kultur durch die gleichzeitige Identifikation eines von der Kultur unterschiedenen und als Natur gefassten Phänomenbereichs. Kritisch ist sein Vorhaben, weil die für den Begriff der Kultur konstitutive Unterscheidung zur Natur nicht lediglich analytisch verstanden wird. Vielmehr zielt seine Diskussion mit der Theorien- und Ideengeschichte sowie mit zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Studien zum einen darauf, die Beziehung von Kultur und Natur als Herrschaftsverhältnis gegenüber einer inneren und äußeren Natur zu problematisieren.

Zum anderen besteht sein Vorhaben darin, einen Raum zu benennen, in dem das Herrschaftsverhältnis suspendiert wird: der Raum des Ästhetischen.

Im Beitrag von Frieters-Reermann werden vier theoretische Perspektiven entfaltet, in denen der Kulturbegriff von zentraler Bedeutung ist, und die für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft hochattraktive und anschlussfähige Reflexionsperspektiven ermöglichen: 1. das Verständnis der kulturellen Gewalt nach Galtung, 2. der Begriff des kulturellen Kapitals bei Bourdieu, 3. der ethnopschoanalytische Ansatz zur Erkundung der Unbewusstheit in der Kultur von Erdheim und 4. das zivilisatorische Hexagon von Senghaas, in dem die konstruktive Konfliktkultur als zentraler Baustein für die gewaltfreie in-gesellschaftliche Bearbeitung von Konfliktdynamiken beschrieben wird.

Spetsmann-Kunkels Artikel thematisiert die politische Instrumentalisierung ethno-nationaler Kulturkonzepte. Hierbei werden zunächst inhaltliche Parallelen zwischen national-konservativen oder gar rassistisch ausgelegten Kulturkonzeptionen und der Begriffsverwendung innerhalb der Interkulturellen Psychologie und Pädagogik aufgezeigt. Hieran schließt sich eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen ethno-nationaler Kulturideen an und es werden alternative Perspektiven entwickelt.

Nach einer Einführung in die Zusammenhänge von Kultur und Sozialer Arbeit, von kultureller Bildung, Sozialer Kulturarbeit und Kultureller Sozialarbeit beschäftigt sich der Beitrag von Gerards zunächst mit dem Recht auf kulturelle Teilhabe, das in Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten ist, und erweitert dieses um den Anspruch auf kulturelle Teilgabe. Dabei werden soziologische Gabe-Theorien aufgegriffen, Kriterien einer Teilhabe und Teilgabe basierten Sozialen Kulturarbeit entwickelt und so die Relevanz kultureller Teilgabe im Kontext Sozialer Kulturarbeit bzw. kultureller Bildung neu fokussiert. Abschließend werden Herausforderungen und Potentiale einer Teilhabe und Teilgabe basierten Sozialen Kulturarbeit am Beispiel von Kunstprojekten mit geflüchteten Menschen und von musikalischer Praxis in Kindertagesstätten beschrieben.

Durch die theoretische Einordnung des Begriffs Macht mit Bezugnahme auf Foucault, Gramsci und die Cultural Studies wird in dem Aufsatz von Meiers eine machtkritische Haltung eingenommen, welche das machtvolle Wissen von Wahrheitsdiskursen – insbesondere essentialisierendes und naturalisierendes Wissen über Differenzordnungen – ebenso wie die aktive (Re-) Produktion von Machtverhältnissen durch Subjekte im Medium Kultur, problematisiert. Auf dieser Grundlage wird diskutiert, inwiefern machtkritische Perspektiven eine Relevanz für Kontexte kultureller Bildung haben. Hierzu werden Macht- und Dominanzverhältnisse innerhalb der Praxis und Wissenschaft der kulturellen Bildung und ihrer Institutionen betrachtet, aber auch die machtkritischen Potentiale von Lernprozessen über ästhetische Erfahrungen in den Blick genommen. Der Aufsatz versteht sich als Plädoyer für eine machtkritische

pädagogische Praxis, welche alternative, weniger essentialisierende, naturalisierende und diskriminierende – also uneindeutigere – Identifizierungen entwickeln möchte.

Der Text von Cevahir diskutiert die politische Kraft der Kultur am Beispiel von Musik. Musiken entstehen und zirkulieren im Rahmen politischer, gesellschaftlicher und kultureller Strukturen, die wiederum – ineinander verschränkt – interagieren. Insofern ist jede Form künstlerischer Darstellung einschließlich das Bedürfnis künstlerischen Ausdrucks stets verortet in einem wechselwirkenden Dreiecksverhältnis von Politik-Kultur-Gesellschaft wie auch umgekehrt Künste in sich dasselbe Verhältnis reflektieren, darauf reagieren, gar das Potential haben, dieses zu verändern. Ausgehend von einem Kulturverständnis, das Kultur und Politik miteinander verschränkt, werden im Ausblick drei Bedingungen für die Arbeit mit Musik im Rahmen kulturenübergreifender und integrativer Kulturprojekte aufgestellt, die durchaus als Forderungen verstanden werden dürfen, da sie – gerade im Hinblick auf die aktuell umstrittene Integrations- und Gesellschaftspolitik der Bundesrepublik – unterschiedliche Kulturen „miteinander“(!), auf Augenhöhe(!) und ohne Wertung(!) zu verbinden versteht.

Im Aufsatz von Domma werden abschließend zwei Themenstränge verknüpft: Die Bildende Kunst als ein Element im Studium der Sozialen Arbeit vorzustellen, und darauf aufbauend, konzeptionelle und methodische Parameter für Realisationsweisen ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit vorzustellen, die auch der Notwendigkeit, Menschen mit Fluchterfahrung möglichst professionell zu begleiten, gerecht werden können.

Abschließend sei gesagt, dass das Entstehen dieses Bandes nicht denkbar gewesen wäre ohne die tatkräftige Unterstützung von Julia Maria Breidung, der hiermit ein besonderer Dank ausgesprochen sei. Ihr überaus gründliches Arbeiten, ihre absolute Zuverlässigkeit und ihre stets geduldige Art waren bei der Fertigstellung dieses Bandes von unschätzbarem Wert.

Literatur

- Abu-Lughod, Lila (1996): Gegen Kultur-Schreiben, in: Lenz, Ilse/Germer, Andrea/Hasenjürgen, Brigitte (Hrsg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive, Opladen, 14-46.
- Geertz, Clifford (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.

- Gehlen, Arnold (1975a): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek.
- Gehlen, Arnold (1975b): Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Frankfurt a.M.
- Girtler, Roland (1995): Randkulturen. Theorie der Unanständigkeit. Wien-Köln-Weimar.
- Goudsblom, Johan (2000): Die Entdeckung des Feuers. Frankfurt a.M.-Leipzig.
- Harris, Marvin (1989): Kulturanthropologie. Ein Lehrbuch. Frankfurt a.M.
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Kellner, Douglas (1982): Kulturindustrie und Massenkommunikation. Die Kritische Theorie und ihre Folgen, in: Bonß, Wolfgang/Honneth, Axel (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik, Frankfurt a.M., 482-515.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2001): Kultur, in: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt a.M., 63-92.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen-Wiesbaden.
- Willis, Paul (1981): ‚Profane Culture‘. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt a.M.
- Winter, Rainer (2001): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Weilerswist.
- Winter, Rainer (2003): Kultursoziologie, in: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, Stuttgart-Weimar, 205-224.

Kultur und Kulturen

Fünf Schritte auf dem Weg zur interkulturellen Sprachfähigkeit

Joachim R. Söder

Beim Blick in die Welt drängt sich der Eindruck auf, dass Kulturen eher häufig als selten konflikthaft aufeinanderprallen. Viele Krisen, vom permanenten Nahost-Konflikt bis zu den alltäglichen Problemen einer Migrationsgesellschaft, werden zu Recht oder zu Unrecht als kulturell induziert verstanden. Einflussreiche wissenschaftliche Erklärungsversuche von Galtung bis Huntington deuten diese Beobachtung dahingehend, dass Kulturen ein Aggressions- und Gewaltpotential innewohnt, das versteckt oder offen auf Selbstbehauptung durch Bekämpfung des Anderen abzielt (Galtung 1995; Galtung 1998; Huntington 1996).

Angesichts dieser Bedrohungsszenarien scheint der Ausweg darin zu liegen, Kultur im vermeintlich traditionellen, d.h. monolithischen Sinn zu überwinden und stattdessen Lebensformen der Multikulturalität (Sen 2007), Interkulturalität (Bouchard 2012), Hybridkultur (Bhabha 2012), Hyperkulturalität (Han 2007) oder Transkulturalität (Welsch 1992; 1994; 1995; 2010) zu propagieren. In dem Maß, wie der Monokulturalismus überwunden wird, dürfte – so lautet die Hoffnung – auch der Kulturbegriff selbst seine analytische Trennschärfe verlieren und entbehrlich werden. Geradezu verlockend einfach klingt der auf Barley zurückgehende Vorschlag, „dass der wahre Schlüssel zur Zukunft vielleicht darin [liegt], dass Grundbegriffe wie Kultur aufhören zu existieren“ (Barley 2000; vgl. Frieters-Reermann 2013, 166).

Dieser Vorstellung widerspricht grundlegend die Überzeugung, dass die spezifisch menschliche Lebensform der Tierart *homo sapiens* eben die kulturelle ist. Symbolische Sprache, Werkzeugtechnologien, soziale und religiöse Institutionen – mithin kulturelle Praktiken – sind die distinktiven Abgrenzungsmerkmale des Menschen zu Bonobos und Schimpansen, mit denen unsere Spezies etwa 99 Prozent des genetischen Materials teilt (Tomasello 2006, 12ff.). Wenn dies zutrifft, dass Kultur untrennbar zur menschlichen Existenzform dazugehört, dann ist ihre Überwindung weder wünschenswert noch möglich. Nur um den Preis der Entmenschlichung wäre auf Kultur zu verzichten. Diese zugegebenermaßen alte, vielleicht sogar als altbacken beargwöhnte Sichtweise hat den Vorteil, sich immerhin auf eine mindestens zehntausendjährige Erfahrungsressource stützen zu können und nicht nur, wie die

postmodernen Alternativen, im luftigen Bereich utopischer Wunschvorstellungen zu operieren. Die folgenden Überlegungen wollen den Zusammenhang zwischen Kultur, Sinn, Symbol, Wert und Identität erhellen und damit zumindest implizit eine Antwort geben auf das drängende Problem, ob und wie Kulturen friedlich zusammenleben können.

1 Kultur und Sinn

Über Kultur wird auf vielfache und unterschiedliche Weise gesprochen. Historisch eignet dem Wort eine zivilisatorische Grundbedeutung: Das lateinische *cultura* ist die Substantivbildung zum Verb *colere*, was anbauen, pflegen, sorgen bedeutet. Kultur ist demnach die vom Menschen betriebene sorgende Bearbeitung und Bewirtschaftung der Natur – des Ackers ebenso wie des eigenen Lebens. Die Naturkräfte werden in Dienst genommen, und zwar so, dass sie sich dem menschlichen Planen fügen und höheren Nutzen bringen: steigende landwirtschaftliche Erträge ebenso wie eine verfeinerte Lebensweise. Von diesem fundamentalen Gegensatz zwischen der bloßen Natur und ihrer kultivierenden Bearbeitung leiten sich mindestens vier weitere Sinnrichtungen des Begriffs her (Busche 2000, 70ff.): Auf Seiten der Subjekte meint Kultur sowohl die Tätigkeit des Kultivierens (praktischer Kultur-Begriff) als auch spezifische soziale Interaktionsformen (gruppaler Kultur-Begriff). Auf Seiten der Objekte lassen sich unter Kultur die artifiziellen Produkte der kulturellen Schaffensprozesse (ästhetischer Kultur-Begriff) ebenso verstehen wie der erreichte Stand der Kultiviertheit (komparativer Kultur-Begriff). All diese divergenten Kultur-Begriffe haben ihre jeweilige Berechtigung; die philosophisch interessante Frage ist allerdings, ob sich eine zentrierende Bedeutung, ein *focal meaning*¹ von Kultur aufweisen lässt.

In einer berühmten methodischen Bemerkung erläutert Geertz sein Projekt einer deutenden Theorie der Kultur:

„Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...], ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher [...] eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (Geertz 1987a, 9).

Der Verweis auf Weber macht klar, dass der Kategorie des Sinns entscheidende Bedeutung zukommt. So charakterisiert Weber menschliches Verhalten

1 Der Terminus ist mit Bedacht gewählt, da er in der philosophischen Fachsprache die logisch-semantische Konzeption bezeichnet, wie nach Aristoteles ein in verschiedene Sinnrichtungen auslegbarer Begriff eine Grundbedeutung (*pros hen*) haben kann (Owen 1986).

dann als Handeln, „wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeintem Sinn nach auf Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 2005, 3). Deshalb ist Webers Soziologie auch „eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Weber 2005, 3). Wenn Menschen handeln, tun sie es – so die gemeinsame Überzeugung von Geertz und Weber –, weil sie damit einen Sinn verbinden. Diesen intendierten Sinn aus den Handlungen rekonstruktiv interpretierend zu ‚entbinden‘, macht soziale Interaktion und Kultur verstehbar, indem die Bezüge zwischen dem Bewirkten, dem Tun und dem ‚Gemeinten‘ freigelegt werden. Damit wären zumindest der ästhetische (‚Bewirktes‘), der praktische und grupale (‚Tun‘) Kulturbegriff auf den semiotischen zu beziehen, aber letztlich auch der komparative in der Hinsicht einer mehr oder weniger großen ‚Fülle‘ oder ‚Dichte‘ der Sinn-Realisation (‚Gemeintes‘).

Die Leistungsfähigkeit des semiotischen Kulturbegriffs zeigt sich aber auch im Hinblick auf die zivilisatorische Anfangsbedeutung: Menschen handeln, weil sie Sinn verwirklichen wollen – eine Wildnis urbar machen, einen Obstbaum veredeln, ein Fest feiern oder sich bilden wollen. Somit sind alle Handlungen der Einzelperson wie der Gruppe Ausdruck und Zeichen (griechisch: *semeion*) von Sinn. Biographisch und historisch erzeugen Menschen einen stets dichter werdenden Kokon von Sinn, ein ‚Bedeutungsweben‘, das ihnen zur zweiten, zur eigentlich humanen ‚Natur‘ wird. Kultur ist somit als „geordnetes System von Bedeutungen und Symbolen aufzufassen, vermittels dessen gesellschaftliche Interaktion stattfindet“ (Geertz 1987c, 99). Oder mit einer Metapher gesprochen: Kultur ist ein Text, ein Sinnweben (das lateinische Wort *textum* bedeutet ursprünglich nichts anderes als Gewebe), eine hochkomplexe Bedeutungskonstellation (griechisch: *semeiosis*), deren Semantik es zu entschlüsseln, zu ‚lesen‘ gilt (Geertz 1987d, 254; Ricœur 1969, 34ff.).

2 Sinn und Symbol

Versteht man mit Geertz Kultur als ‚Text‘, dann sind die Sinnträger dieser semantischen Struktur die Symbole. Kultur ist das „ineinandergreifende System auslegbarer Zeichen (wie ich [...] Symbole bezeichnen würde)“ (Geertz 1987a, 21). Und Symbol sind „alle Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften oder Beziehungen, die Ausdrucksmittel einer Vorstellung sind, wobei diese Vorstellung die ‚Bedeutung‘ des Symbols ist“ (Geertz 1987b, 49).

Die zentrale Stellung des Symbolbegriffs innerhalb der Kulturtheorie bringt Geertz in unmittelbare Nähe von Cassirers Philosophie der symbolischen Formen.² Die Erschaffung eines „Gespinsts“ sinngehaltener Zeichen, eines „Symbolnetzes“ (Cassirer 2007, 50), das zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt vermittelt, ist das ausschlaggebende Unterscheidungsmerkmal, das die Art *homo sapiens* von anderen Lebensformen abhebt:

„All diese Formen [der Kultur] sind symbolische Formen. Deshalb sollten wir den Menschen nicht als *animal rationale*, sondern als *animal symbolicum* definieren. Auf diese Weise können wir seine spezifische Differenz bezeichnen und lernen wir begreifen, welcher neue Weg sich ihm öffnet – der Weg der Zivilisation“ (Cassirer 2007, 51).

Damit nimmt Cassirer auf die spezifische Anpassungsleistung des Menschen an seine Umwelt Bezug, die in der Anthropologie des 20. Jahrhunderts als „exzentrische Positionalität“ (Plessner 1981) beschrieben wurde und auch heute im Werk des Biologen Tomasello einen wichtigen Platz einnimmt (Tomasello 2006; 2009; 2014). Die Fähigkeit, durch Symbole in der raum-zeitlichen Wirklichkeit einen Sinn auszudrücken, der nicht strikt an die jeweilige Raum-Zeit-Stelle gebunden ist, eröffnet dem Menschen den Zugang zu einer ganz anders gearteten Realität. „Diese eigentümliche Leistung verwandelt sein gesamtes Dasein. Verglichen mit den anderen Wesen, lebt der Mensch nicht nur in einer reicheren, umfassenderen Wirklichkeit; er lebt sozusagen in einer neuen *Dimension* der Wirklichkeit“ (Cassirer 2007, 49). Dies zeigt sich deutlich am Unterschied zwischen einer auf Signalen beruhenden Kommunikation, wie sie auch anderen Tieren zukommt, und einer auf Symbolgebrauch basierenden Verständigung. Nehmen wir als Beispiel für ein bloßes Signal einen tierischen Warnschrei: Er hat stets nur in der konkreten Situation – hier: der Gefährdung – Bedeutung; außerhalb der bedrohlichen Situation verliert das Signal sie sofort. Dagegen kann ein Symbol Sinn über die Zeit hinweg ‚aufspeichern‘. Der aus Symbolen gebildete Satz: ‚Sieben ist eine Primzahl‘ ist in seiner Bedeutung nicht an eine besondere Raum-Zeit-Stelle gebunden. Er transportiert Sinn unabhängig von den jeweiligen konkreten Umständen, ganz egal, ob ich Zahnschmerzen habe, die Sonne scheint oder die Welt untergeht. Wer über Symbolgebrauch Zugang zu dieser Wirklichkeit hat, ist selbst in seinem Denken und Handeln ‚situationsentbunden‘, also frei (Tugendhat 2006).

Die Fähigkeit, dass durch ein sinnliches Symbol nicht-sinnlich wahrnehmbarer Sinn ‚aufgespeichert‘ werden kann, nennt Cassirer symbolische Prägnanz. Das Symbol ist gleichsam ‚schwanger‘ mit Sinn. „Unter ‚symbolischer Prägnanz‘ soll also die Art verstanden werden, in der ein Wahrnehmungserlebnis, als ‚sinnliches‘ Erlebnis, zugleich einen bestimmten nicht-

2 Geertz (1987, 49) schließt sich ausdrücklich dem Symbolbegriff von Langer (1960) an, die sich ihrerseits mehrfach auf Cassirer bezieht.

anschaulichen ‚Sinn‘ in sich faßt und ihn zur unmittelbaren konkreten Darstellung bringt.“ (Cassirer 2010b, 231). Das Symbol steht somit an der Stoßkante zwischen der raum-zeitlich strukturierten, unseren Sinnen offenstehenden materiellen Welt und der Welt des nicht-materiellen und nicht über Sinnesorgane wahrnehmbaren, gleichwohl dem Denken zugänglichen Sinns. Mit seiner visuellen oder lautlichen Gestalt gehört es ganz der Sphäre des Raum-Zeit-Kontinuums an, es transportiert aber damit einen Bedeutungsinhalt, der als solcher gerade situationsentbunden gilt. Die Aussage „ $2+3=5$ “ kann lautlich an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit geäußert werden, ihr Inhalt ist jedoch unabhängig von Raum und Zeit gültig. Dies einzusehen, eröffnet den Zugang zu einer ganz neuen ‚Dimension der Wirklichkeit‘, dem Kosmos des Denkens. Nach Freges berühmtem Diktum handelt es sich hierbei um ein eigenständiges und eigengesetzliches ‚Reich der Wirklichkeit‘, das neben dem Bereich der materiellen Dinge und dem der rein innerpsychischen Vorgänge besteht:

„So ist z.B. der Gedanke, den wir im pythagoreischen Lehrsatz aussprachen, zeitlos wahr, unabhängig davon wahr, ob irgendjemand ihn für wahr hält. Er bedarf keines Trägers. Er ist wahr nicht erst, seitdem er entdeckt worden ist, wie ein Planet, schon bevor jemand ihn gesehen hat, mit andern Planeten in Wechselwirkung gewesen ist“ (Frege 1918, 69).

Durch Symbole erschließt sich der Mensch das Universum des Denkbaren, des Geistes. Dabei geht Cassirer ebenso wie Frege davon aus, dass das Denkbare nicht durch Zeichensetzung ‚gemacht‘, sondern im Zeichengebrauch ‚entdeckt‘ wird.

„Daß ein Sinnlich-Einzernes, wie es z.B. der physische Sprachlaut ist, zum Träger einer rein geistigen Bedeutung werden kann – dies wird zuletzt nur dadurch verständlich, daß die Grundfunktion des Bedeutens selbst schon vor der Setzung des einzelnen Zeichens vorhanden und wirksam ist, so daß sie in dieser Setzung nicht erst geschaffen, sondern nur fixiert, nur auf einen Einzelfall angewandt wird“ (Cassirer 2010a, 39).

Dementsprechend wäre es sachlich etwas präziser, entgegen dem eingebürger-ten Sprachgebrauch diesen Typ von Symbol- und Kulturtheorie nicht so sehr als semiotische, also zeichenbasierte, denn vielmehr als semantische, Sinn entdeckende, zu bezeichnen. Das Leben des Geistes ist ein „Leben ‚im‘ Sinn“ (Cassirer 2010b, 231), in den vielfältigen semantischen Bezügen des Kosmos des Denkbaren.

3 Symbol und Wert

Der Mensch als *animal symbolicum* ist ein Sinn entdeckendes und Sinn verwirklichendes, eben ein kulturbildendes Wesen. „Er lebt nicht mehr in einem bloß physikalischen, sondern in einem symbolischen Universum. Sprache, Mythos, Kunst und Religion sind Bestandteile dieses Universums“ (Cassirer 2007, 50). Wo entdeckter Sinn durch raum-zeitlich situiertes Handeln in Kultur umgesetzt werden soll, bedarf es jener motivierenden Attraktivität der Sinngehalte, die wir Werte nennen.

Sicher ist uns eine allgemeinverbindliche kosmische Sinn- und Wertordnung, wie sie in Antike und Mittelalter vorgestellt wurde, unter den erkenntniskritischen und individualisierenden Bedingungen der Moderne nicht mehr möglich. Doch heißt das nicht, dass wir überhaupt keinen Wert- oder Sinngehalt erfahren können. Auch und gerade in einer hochpluralen und auf individuelle Autonomie und Authentizität setzenden Gesellschaft zehrt die Einzelperson von Sinnressourcen, die dem jeweiligen Leben in seiner Einzigartigkeit und Unvertretbarkeit Halt und Erfüllung geben. Scheler (2000, 482) charakterisiert dieses spezifisch neuzeitliche Werterleben als die „evidente Erkenntnis eines An-sich-Guten, aber eben eines ‚An-sich-Guten für *mich*‘“. Diese Formulierung zielt auf das „scheinbar paradoxe Gefühl einer nicht wählbaren und doch freiwilligen Bindung an Werte“ (Joas 1999, 16). Ein Wert, der nur dann Verbindlichkeit beanspruchen kann, wenn er nicht von mir ‚gemacht‘ ist, sondern ‚entdeckt‘ wird, findet „im Innern des Subjekts Resonanz“ und ist daher „unabtrennbar mit dem Index einer persönlichen Sichtweise verbunden“ (Taylor 1996, 880). Es handelt sich dabei also „nicht um die Erkundung einer ‚objektiven‘ Ordnung im klassischen Sinne einer öffentlich zugänglichen Realität, sondern diese Ordnung ist nur durch persönliche – daher ‚subjektive‘ – Resonanz erreichbar“ (Taylor 1996, 881).

Wert wird erfahren als etwas, das der Subjektivität vorausliegt und zugleich das Subjekt ‚zum Schwingen‘ bringt. Dieser „Rückstoß“ (Tugendhat 1979, 208) ist eine Erfahrung von Wirklichkeit, die die Einzelperson unmittelbar angeht und sie ergreift, so dass „Sein, Sollen und Wollen konvergieren“ (Rosa 2016, 292, Fußnote 279). Es ist die glückende Weltbeziehung eines Subjekts, das sich dadurch als kongruent und authentisch erlebt. Dementsprechend ist „das gelingende Leben durch offene, vibrierende, atmende Resonanzachsen gekennzeichnet [...], die die Welt tönend und farbig und das eigene Selbst bewegt, sensitiv, reich werden lassen“ (Rosa 2016, 26). Diese Wertresonanzen stellen die Triebfeder kulturellen Tätigseins dar, sie sind die Quellen, aus denen sich Kunst, Religion, Moral, Politik, Recht speisen.

Misslingt hingegen der Weltbezug, verstummt die Resonanzachse, so schlägt sich das individuell und sozial in der tiefen Entfremdungserfahrung

nieder, wie Nietzsche sie in einem Gedicht zum Ausdruck bringt: „Die Welt – ein Thor / Zu tausend Wüsten stumm und kalt! / Wer Das verlor, / Was du verlorst, macht nirgends Halt“ (Nietzsche 1999, 329).

4 Wert und Identität

Wer darauf achtet, was in ihr_ ihm ‚Resonanz‘ auslöst, der_ dem erschließt sich ein umfassender Raum der Sinngehalte und Werte, in deren Rahmen sich die Identität des Individuums artikuliert. Taylor hat darauf aufmerksam gemacht, dass es zwei systematisch verschiedene Formen des Bewertens und Vorziehens gibt: Vor der Auslage einer Konditorei kann ich mir die Frage stellen: ‚Soll ich lieber ein Mandelhörnchen oder ein Eclair essen?‘ Die Beantwortung der Frage, ganz gleich wie sie ausfällt, wird kaum tiefgreifende Auswirkungen auf das eigene Selbstbild haben. Ganz anders dagegen die Frage, ob ich für meine Überzeugung ins Gefängnis gehen oder sie lieber nach außen hin verleugnen soll. Fragen des letzteren Typs lassen sich nicht einfach durch eine Kosten/Nutzen-Analyse befriedigend lösen, sondern ihre Beantwortung hängt von sogenannten ‚starken Wertungen‘ ab, die konstitutiv für das Selbstbild sind. ‚Starke Wertungen‘ sind qualitative Unterscheidungen, die zusammengenommen den Rahmen bilden, innerhalb dessen sich die eigene Identität artikuliert.

Zu den Besonderheiten der ‚starken Wertungen‘ gehört es, dass sie nicht im selben Sinne der individuellen Willkür unterliegen wie die Entscheidung für oder gegen das Mandelhörnchen: Wir *machen* nicht eine starke Wertung, sondern wir sind von dem in der Wertung enthaltenen Wert ergriffen – wir *sind* gewissermaßen dieser Wert. „Unsere Wertungen sind nicht gewählt. Im Gegenteil, sie sind Artikulation unserer Auffassung davon, was wertvoll ist“ (Taylor 1992, 38). Wenn jemand sich in gegebener Situation dafür entscheidet, die Wahrheit zu sagen, obwohl das beträchtliche Nachteile nach sich zieht, hat die Person nicht etwa einen Wert subjektiv und aus eigener Vollmacht gesetzt, sondern diesen Wert in seiner unbedingten Geltung für die eigene Existenz anerkannt. „Die Vorstellung, man könne eine qualitative Unterscheidung frei erfinden, [hat] gar keinen Sinn“ (Taylor 1996, 60).

Charakteristischerweise stehen die in starken Wertungen artikulierten Güter nicht beziehungslos nebeneinander – das würde zur Desintegration der Person führen. Im Falle gelingenden Lebens bilden sie ein integriertes Ganzes, das seine Kohärenz von einem besonders ausgezeichneten ‚Hypergut‘ erhält:

„Für diejenigen, die eine starke Bindung an ein solches Gut haben, bedeutet es, daß dieses Gut mehr als alle übrigen die Orientierungspunkte liefert für die nach ihrem Urteil einzuschlagende Richtung des Lebenswegs. Sie anerkennen zwar eine ganze Reihe qualitativer Unterscheidungen, die allesamt

starke Wertungen beinhalten [...], aber dennoch nimmt das höchste Gut eine Sonderstellung ein. Durch die Orientierung an diesem Gut gelingt es am ehesten, die eigene Identität zu definieren“ (Taylor 1996, 123).

Starke Wertungen und insbesondere das ‚Hypergut‘ bilden den Rahmen, aus dem die Person ihre Sinnressourcen schöpft und die eigene Biographie als letztlich zusammenhängende Lebenserzählung versteht. „Verfügt man über keinen Rahmen, stürzt man ab in ein Leben, das spirituell sinnlos ist. Die Suche ist daher stets eine Suche nach Sinn“ (Taylor 1996, 40).

Der Zusammenhang von starken Wertungen und Selbstbild verweist darauf, dass sich menschliche Identität im Kontext eines kulturellen Horizonts herausbildet. Dieser Werthorizont ist durch die Sprachgemeinschaft vermittelt: Wir können vom Wert der Wahrhaftigkeit wissen, weil dieses Wort im Deutschen eine bestimmte Bedeutung hat, die von den Sprecherinnen und Sprechern geteilt wird. Dennoch wäre es falsch zu vermuten, dass ‚die Sprache‘ oder die Sprachgemeinschaft die Werte des Horizonts erzeugen würde. Vielmehr geht dem Individuum über das Medium der Sprache ein Sinn auf, der weder von ihm noch von anderen gemacht ist, sondern der in seiner in Anspruch nehmenden Geltung entdeckt wird – und der als ein solcher konstitutiv für die Identitätsbildung der Person ist. Eine solche Identität ist nichts monolithisch Starres, sondern „im Sinne einer kommunikativen und konstruktiven Beziehung des Menschen auf sich selbst und das nicht zum Selbst Gehörige“ (Joas 1999, 351) zu verstehen. Durch dieses Vollzugsgeschehen stellt das Subjekt ein zusammenhängendes Narrativ seiner selbst her, „weil die Person nicht ohne innere Konsistenz leben kann“ (Joas 1999, 249).

5 Identität und Kulturen

War bisher von einem allgemeinen, hochabstrakten Begriff von Kultur die Rede – Kultur als symbolbasierter Ausdruck subjektiv empfundener werthafter Sinnstrukturen –, bei dem sich mutmaßlich ein argumentativer Konsens erzielen lässt, so beginnen die heute so unerbittlich ausgetragenen Kämpfe um Kultur auf der Ebene der Konkrektion: Gibt es im 21. Jahrhundert so etwas wie eine Kultur ‚des Westens‘ oder ‚des Islam‘? Wer legt sie fest? Welches sind ihre Merkmale? Oder ist es unter den Vorzeichen einer poststrukturalen Patchwork-Identitätskonstruktion nicht gänzlich obsolet geworden, von homogenen Kulturen zu sprechen?

Stellvertretend für die letztere Position steht Welschs Konzept der Transkulturalität, das explizit „den heutigen kulturellen Verhältnissen gerecht werden“ will (Welsch 2010, 40) und das er in kritischer Auseinandersetzung mit

Herder entwickelt. Für Welsch ist Herders Aussage: „jede Nation hat ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit in *sich*, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt“ (Herder 1952, 34), der entscheidende Drehpunkt einer heute abzulehnenden Kulturtheorie. Denn in dieser angeblichen Kugel-Konzeption von Kultur käme ein „internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ (Welsch 2010, 40) zum Ausdruck. Beide normativen Leitvorstellungen zusammen würden letztlich auf kulturellen Rassismus (Welsch 1994, 6f.) hinauslaufen. „Fremdes ist in dieser Konzeption minimiert. Und im Außenbezug gilt strikte Abgrenzung [...] (bis hin zu expliziter Feindseligkeit)“ (Welsch 2010, 40). Die Schwäche des Herderschen Modells hängt nach Welsch wesentlich von seiner „extensionalen Bestimmung von Kultur“ (Welsch 2010, 40) ab, wonach die inhaltlichen Merkmale eines Kulturbegriffs unterschiedslos auf alle unter den Begriff fallenden Individuen appliziert werden. Dass sich Herder jedoch genau dieses Fehlers nicht schuldig macht, geht aus seiner selbstkritischen Reflexion über den Zusammenhang des Allgemeinen mit dem Individuellen hervor, die sich übrigens nur wenige Seiten vor dem Bild von der Kugel findet:

„Niemand in der Welt fühlt *die Schwäche des allgemeinen Charakterisierens* mehr als ich. Man malet *ein ganzes Volk*, Zeitalter, Erdstrich – *wen* hat man gemalt? [...] Endlich, man faßt sie doch in nichts als ein *allgemeines Wort* zusammen, wo jeder vielleicht denkt und fühlt, was er will – unvollkommenes *Mittel der Schilderung!* wie kann man *mißverstanden* werden! Wer bemerkt hat, was es für eine *unaussprechliche Sache* mit der *Eigenheit* eines Menschen sei, das *Unterscheidende unterscheidend sagen* zu können, wie *er* fühlt und lebet, wie *anders* und *eigen ihm* alle Dinge werden, nachdem sie *sein* Auge siehet, *seine* Seele mißt, *sein* Herz empfindet – welche *Tiefe* in dem Charakter nur *einer Nation* liege, die, wenn man sie auch oft genug wahr genommen und angestaunet hat, doch so sehr das *Wort fleucht* und im Worte wenigstens so selten *einem jeden* anerkennbar wird, daß er verstehe und mitfühle – ist das, wie wenn man das Weltmeer ganzer Völker, Zeiten und Länder übersehen, in *einen Blick*, *ein Gefühl*, *ein Wort* fassen soll“ (Herder 1953, 28)!

Herder vertritt also offenkundig nicht die ihm unterstellte Auffassung, dass sich die Merkmale einer wie auch immer gearteten Nationalkultur bei allen ihren Subjekten finden lassen müssten. Im Gegenteil: die Allgemeinheit der Charakterisierung bereitet ihm im Blick auf die Individuen – „wo jeder vielleicht denkt und fühlt, was er will“ – gerade Unbehagen. Wahrlich: „wie kann man mißverstanden werden!“ Wenn hier aber gar keine ‚extensionale Bestimmung von Kultur‘ vorliegt, dann wird auch der Vorwurf der Homogenisierung nach innen und der Abgrenzung nach außen hinfällig. Wenn innerhalb einer Kultur ‚jeder vielleicht denkt und fühlt, was er will‘, ist offenbar Platz für Heterogenität. Auch die Behauptung, Kultur-Kugeln könnten sich immer nur abstoßen, nicht aber durchdringen, lässt sich am Herder-Text falsifizieren: „Der

Griechen macht sich soviel vom Ägypter, der Römer vom Griechen zu eigen, als er für sich braucht“ (Herder 1953, 34). In der Tat ist aus der umfassenden interkulturellen Aneignungs- und Durchdringungsbewegung, die zwischen Hellas und Rom stattfand, die spätantike römisch-hellenistische Hybridkultur hervorgegangen. Und aus der Begegnung dieser Kultur mit den germanischen Stämmen der Völkerwanderungszeit entstanden am Übergang von Spätantike und Frühmittelalter überall in Europa jene hybriden Fundamente, auf deren Boden die späteren Nationalkulturen sich entwickelten. Interkulturellen Austausch und Hybridisierung hat es zu allen Zeiten gegeben. Wenn aber damit der Vorwurf der Homogenität und Abgegrenztheit sich nicht halten lässt, dürfte sich auch die daraus resultierende Unterstellung von kulturellem Rassismus erübrigen.

In welchem Sinne aber kann dann die theoretische Lücke zwischen dem Allgemeinen und der individuellen Konkretion überwunden werden? Wie kann, um Welschs Begriffe zu gebrauchen, zwischen der inhaltlichen und der extensionalen Bedeutung von Kultur vermittelt werden, ohne die beiden Ebenen zu amalgamieren (Welsch 2010, 39)? Denn unbestritten ist, dass ‚Authentizität‘ das Signum unserer Epoche ist, in der „jeder von uns seine oder ihre eigene Weise [hat], die Humanität zu verwirklichen“ (Taylor 2002, 74). Das impliziert aber, dass alles darauf ankommt, „den eigenen Weg zu finden und danach zu leben, anstatt sich mit einem Modell, das von außen, von der Gesellschaft oder der vorhergehenden Generation, von den religiösen oder politischen Autoritäten vorgegeben ist, der Konformität zu überlassen“ (Taylor 2002, 74). Muss nicht unter dieser Voraussetzung die Rede von Kultur im Sinne eines identifizierbaren gemeinsamen Symbolreservoirs bedeutungslos werden?

Der Duktus unserer Argumentation hat uns zu dem Punkt geführt, dass Kulturen historisch gewachsene hochkomplexe Sinnkonglomerate sind, denen das Individuum dergestalt gegenübersteht, dass es von Wertkonstellationen affiziert wird, in denen es sich selbst entdeckt und artikuliert. Das impliziert, dass in der realen Welt Kulturen nur im Plural vorkommen. Um es an einem weniger abstrakten Beispiel zu erläutern: Sprachen sind historisch gewachsene, komplexe Strukturen, mit denen sich Sinn ausdrücken und dadurch Wirklichkeit erschließen lässt. Es ist durchaus einleuchtend, verschiedene Sprachen nach ihrer Grammatik, ihrem Wortschatz, ihrer Geschichte als voneinander distinkt zu unterscheiden. Das schließt nicht aus, dass ein Mensch verschiedene Sprachen sprechen kann, dass er sich in unterschiedlichen grammatischen Systemen zurechtfindet, dass er sogar aus verschiedenen Sprachen sein ihm eigenes Idiom herstellen kann. Hybridformen wie ‚Denglisch‘ oder ‚Franglais‘ sind durchaus verbreitet. Was aber schlichtweg nicht geht, ist der Versuch, zu sprechen ohne eine wie auch immer geartete konkrete Sprache zu benutzen. Dies gilt für alle Manifestationsweisen von Kultur – neben Sprache etwa

Mythos, Religion, Kunst, Technik, Wissenschaft: Es gibt sie nur im Plural, denn sie lassen sich durch die ‚Grammatik‘ ihrer Wirklichkeitserschließung, ihren ‚Wortschatz‘ an symbolischen Bedeutsamkeiten und ihre Geschichte voneinander unterscheiden. Doch damit ist natürlich nicht gesagt, dass ein kulturell ‚sprachfähiges‘ Individuum sich genau so artikulieren muss, wie es die kulturelle Syntax und Semantik unter Ausschöpfung all ihrer Tiefenstrukturen ermöglicht, ebenso wenig wie eine kompetente Sprecherin des Deutschen sich weder formal noch inhaltlich so äußern muss wie Goethe.

„The attempt to speak without speaking any particular language is not more hopeless than the attempt to have a religion that shall be no religion in particular“ (Santayana 1922, 5). In Santayanas Bild müsste der Versuch, die konkreten kulturellen Verwurzelungen zu überwinden, um zu einer transkulturellen Position vorzustoßen, als aussichtsloses Unterfangen erscheinen. Auch die postmoderne Sushi-essende Atheistin mit einem Hang zu sufistischer Lyrik, Mozart und Hatha-Yoga bezieht sich auf historisch und systematisch voneinander unterscheidbare Sinnsysteme – eben: Kulturen –, in deren Verbindung sie ihre individuelle und authentische Art, die Humanität zu verwirklichen, vollzieht. Sie spricht, um im Bild zu bleiben, verschiedene kulturelle Sprachen und artikuliert daraus den Text ihrer Biographie. Es wäre Selbsttäuschung, zu behaupten, man könne den semantischen Kokon der jeweiligen kulturellen Sphäre abwerfen und zu einer Ebene von Kultur jenseits von Kulturen vordringen. Eine solche erhoffte Überwindung des Kulturellen würde durch kulturelle Sprachlosigkeit erkaufte. In Anbetracht der vielfältigen kulturellen Konflikte kommt es daher nicht darauf an, Kultur zu überwinden, sondern sprachfähig zu bleiben und ‚Fremdsprachen‘ zu erlernen. Nicht das Herausspringen aus dem kulturellen Kokon verheißt Frieden, sondern das immer tiefere Eindringen in die semantischen Konstellationen des eigenen Sinngewebes und in die der vorläufig noch fremden.

Literatur

- Barley, Nigel (2000): Rendezvous im Einkaufszentrum, in: Der Spiegel, 44/2000.
- Bhabha, Homi (2012): Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung. Wien.
- Bouchard, Gérard (2012): L’interculturalisme. Un point de vue québécois. Montréal.
- Busche, Hubertus (2000): Was ist Kultur? Erster Teil: Die vier historischen Grundbedeutungen, in: Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie, 2000, Heft 1, 69-90.
- Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg.
- Cassirer, Ernst (2010a): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Hamburg.

- Cassirer, Ernst (2010b): Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg.
- Frege, Gottlob (1918): Der Gedanke. Eine logische Untersuchung, in: Beiträge zur Philosophie des Deutschen Idealismus 1 (1918/19), 58-77.
- Frieters-Reermann, Norbert (2013): Soziale Arbeit und Migration – Auslassungen, Anregungen und Ausblicke, in: Spetsmann-Kunkel, Martin/Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Opladen, 151-167.
- Galtung, Johan (1995): Non-Violence and Deep Culture – Some hidden Obstacles, in: Peace Research 27/3, 21-38.
- Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.
- Geertz, Clifford (1987a): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie der Kultur, in: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M., 7-43.
- Geertz, Clifford (1987b): Religion als kulturelles System, in: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M., 44-95.
- Geertz, Clifford (1987c): Ritual und sozialer Wandel: ein javanisches Beispiel, in: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M., 96-132.
- Geertz, Clifford (1987d): »Deep play«: Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf, in: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M., 202-260.
- Han, Byung-Chul (2007): Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin.
- Herder, Johann Gottfried (1953): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, in: Herder, Johann Gottfried: Werke. Bd. 2. München, 9-97.
- Huntington, Samuel (1996): The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order. New York.
- Joas, Hans (1999): Die Entstehung der Werte. Frankfurt a.M.
- Langer, Susanne (1960): Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art. Cambridge/Mass.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Nachgelassene Fragmente 1884 – 1885. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München.
- Owen, Gwilym E. L. (1986): Logic, Science, and Dialectic. Collected Papers in Greek Philosophy. Ed. Nussbaum, Martha. London.
- Plessner, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin.
- Ricœur, Paul (1969): Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Frankfurt a.M.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin.
- Santayana, George (1922): The Life of Reason or the Phases of Human Progress. Part 2: Reason in Religion. New York.
- Scheler, Max (2000): Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Bonn.
- Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München.
- Taylor, Charles (1992): Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a.M.
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.
- Taylor, Charles (2002): Die Formen des Religiösen in der Gegenwart. Frankfurt a.M.

- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin.
- Tugendhat, Ernst (1979): Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt a.M.
- Tugendhat, Ernst (2006): Egozentrizität und Mystik. Eine anthropologische Studie. München.
- Weber, Max (2005): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt a.M.
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Information Philosophie 2/1992, 5-20.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder, in: Via regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation 20/1994.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen, in: Zeitschrift für Kulturaustausch 45, 39-44.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität?, in: Darowska, Lucyna et al. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz an der Universität, Bielefeld, 39-66.

Zur Voraussetzung, über Kultur sprechen zu können Variationen einer problematischen Grenzziehung zwischen Kultur und Natur

Markus Baum

1 Einleitung

Begriffe helfen uns, gemeinsam mit anderen in der Welt Orientierung zu finden. Sie ermöglichen Erkenntnis im Raum mannigfaltiger Sinneseindrücke und strukturieren unsere Handlungen aufgrund ihres analytischen, normativen und praktischen Gehalts. Ihre (theoretische sowie praktische) Bedeutung gewinnen Begriffe nicht allein durch den Bezug auf empirische Phänomene und den Kontext, in dem sie verwendet werden, sondern ebenso durch ihre Abgrenzung zu anderen Begriffen. So wird der Gehalt des Begriffs der Moderne erst umfassend durch die Abgrenzung zur Vormoderne deutlich: Die Identifikation der Moderne ist kein Selbstzweck, sondern impliziert eine normative Auszeichnung gegenüber anderen Epochen und eröffnet einen Raum praktischer Gestaltungsmöglichkeiten sozialer Zusammenhänge und ästhetischer Artefakte.¹

Die relationale Struktur von Begriffen, ihr wechselseitiger Verweisungszusammenhang kann verschieden gestaltet sein. Die Bezugnahme von Begriffen auf andere kann egalitär in dem Sinne sein, dass beide Begriffe als gleichwertig gelten, oder asymmetrisch, indem ein Begriff gegenüber einem anderen als höherwertig angesehen wird. Diese Wertungen lassen sich als Ausdruck realgeschichtlicher, sprich nicht fiktiver Prozesse verstehen und auf gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse beziehen (Heinrich 1993). Die durch eine begriffliche Bestimmung vollzogene normative Abwertung anderer Begriffe ist kein Glasperlenspiel, sondern zeigt asymmetrische Kräfteverhältnisse an, bringt diese auf den Begriff und schreibt sie fort. In diesem Sinne lassen sich die

1 Vgl. zum Begriff der Moderne und dessen normativer Qualität Habermas 1988, Kap. I-II.

Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften und ihre normative Auszeichnung in bestimmten Fällen als Legitimation von Eingriffen in vermeintlich nicht-moderne Gesellschaften deuten.

Ausgehend von diesen Überlegungen werde ich die Voraussetzung, über Kultur sprechen zu können, reflektieren. Dieses Vorhaben bedingt, dass nicht primär verschiedene Definitionen von Kultur im Fokus des Textes liegen, sondern die begriffliche Abgrenzung, die vielen kulturtheoretischen Ausführungen zugrunde liegt: Die Bestimmung von Kultur durch die simultane Identifikation eines von der Kultur unterschiedenen und als Natur gefassten Phänomenbereichs. Mein Vorhaben schließt damit an verschiedene Debatten an. In einer eher ideengeschichtlichen Orientierung begibt sich der vorliegende Text in eine Diskussion mit der Kritischen Theorie (der Frankfurter Schule), die den Prozess der Zivilisation stets vor dem Hintergrund des Herrschaftsverhältnisses zwischen Kultur und Natur sowie der Verdrängung der eigenen Natürlichkeit aus dem Bewusstsein der Gattung reflektiert (Horkheimer/Adorno 2004). Gegenwärtige Debatten, an die ich ebenfalls anschließe, diskutieren das Zeitalter des Anthropozän, derjenigen geochronologischen Epoche, in der der Mensch zum wichtigsten Einfluss auf Prozesse der Natur geworden ist, die in Form von Katastrophen auf die Handlungen der Menschen reagiert. Auch hier steht die Naturvergessenheit der Menschheit im Fokus der kritischen Diskussion (Latour 2017; Latour 2018), in der zugleich versucht wird, Fluchtlinien zu einem anderen Kultur-Natur-Verhältnis (beispielsweise in der fiktiv-zukünftigen Epoche des Chthuluzän) zu skizzieren (Haraway 2018). Im Kontext der Debatten zur dritten Natur (Richter 2017) werden gegenwärtig die Wechselwirkungen und Rückkopplungen zwischen Kultur und Natur mit dem Ziel thematisiert, die Grenzziehungen zwischen beiden Bereichen zu unterwandern und ein angemesseneres Verständnis der Konstitution der Welt zu erlangen.

Auch mein Vorhaben ist in dem Sinne kritisch, da ich die für den Begriff der Kultur konstitutive Unterscheidung zur Natur nicht lediglich analytisch verstehe. Vielmehr ziele ich in der Diskussion mit der Theorie- und Ideengeschichte sowie mit zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Studien zum einen darauf, die Beziehung von Kultur und Natur als Herrschaftsverhältnis gegenüber einer inneren und äußeren Natur zu problematisieren. Zum anderen besteht mein Vorhaben darin, einen Raum zu benennen, in dem das Herrschaftsverhältnis suspendiert wird: der Raum des Ästhetischen. Aufgrund dieses Fluchtpunktes grenzt sich der vorliegende Text von vielen zeitgenössischen Debatten ab. Diese setzen oftmals emanzipative Potentiale der Wissenschaft voraus, überkommene oder generell unzureichende Differenzierungen zwischen Kultur und Natur zu erkennen und auf diesem Wege zu überwinden. Entgegen einer solchen Vermutung bleibt die Kritische Theorie immer skeptisch gegenüber der Wissenschaft, der sie vielmehr unterstellt, selbst Teil des Herrschaftszusammenhangs zwischen Kultur und Natur

zu sein. In diesem Sinne stellt der vorliegende Text den Versuch einer Re-Aktualisierung von Intentionen und Motiven der Kritischen Theorie in der Annahme dar, dass sie eine lohnende Perspektive für gegenwärtige Debatten eröffnen.

Um meinem Vorhaben Begründungsgewicht zu verleihen, werde ich im folgenden Kapitel (Kap. 2) kursorisch verschiedene Kulturkonzepte und deren Bezug zu dem, was in diesen Konzepten selbst als Natur verstanden wird, skizzieren. Ich zeige, dass Kulturtheorien ein Verständnis der Natur beschreiben, explizieren oder kritisch reflektieren, in dem die Natur als für die menschliche Gattung problematisches Objekt gilt, das bearbeitet, geformt oder gar vernichtet werden muss. Um zu verstehen, worin dieses Kultur- und Naturverständnis gründet, werde ich in dem darauffolgenden Kapitel die ideengeschichtlichen Grundlagen der kulturtheoretisch unternommenen Bezugnahme auf Natur rekonstruieren (Kap. 3.1.1). Im Fokus stehen neben der erkenntnistheoretischen und kosmologischen Funktion der Grenzziehung zwischen Kultur und Natur unterschiedliche Dimensionen der Problematisierung des Kultur-Natur-Verhältnisses: die Dimension der verfehlten wissenschaftlichen Erkenntnis (Kap. 3.1.2), die Dimension der – die Lebensgrundlagen der Gattung – vernichtenden Ausbeutung (Kap. 3.2.1) sowie die Dimension der Unterdrückung innerer Regungen (Kap. 3.2.2). In dem letzten Kapitel widme ich mich der Frage, ob sich eine soziale Sphäre benennen lässt, in der das Herrschaftsverhältnis zwischen Kultur und Natur suspendiert ist. Durch die Erörterung des darstellerischen Gehalts von Religionen und antiker Mythen (Kap. 4.1), des mimetischen Charakters der Kunst (Kap. 4.2) sowie der Kraft der Kunst (Kap. 4.3), fasse ich diese Sphäre als das Ästhetische. Ein Resümee (Kap. 5) bildet den Abschluss des Textes.

2 Begriffe der Kultur

Im Folgenden werde ich verschiedene Begriffe der Kultur skizzieren und dabei einen gesellschaftstheoretischen von einem praxeologischen Zugang unterscheiden. Während Ersterer durch einen Blick, der von außen auf die Beziehung von Kultur und Natur schaut, charakterisiert werden kann, nimmt Letzterer eine primär interne Perspektive ein, in der diejenigen Tätigkeiten ins Visier genommen werden, die als kulturell identifizierbar sind oder die den Raum der Kultur eröffnen und strukturieren.

Da meine Darstellung überblicksartig ausfällt, werden viele Details der einzelnen Theorien vernachlässigt. In erster Linie besteht das Ziel dieses Kapitels in der Rekonstruktion eines theoriegeschichtlichen Bildes, vor dessen Hintergrund ich argumentiere. Dennoch ist die Auswahl der behandelten Theorie

nicht willkürlich. Die dargestellten Überlegungen können als solche gelten, anhand derer sich persistente und zugleich dominante Kulturbegriffe besonders deutlich rekonstruieren lassen.

2.1 Gesellschaftstheoretische Grenzziehungen

Der Antike gilt Kultur als Raum a) der Gestaltung der Welt durch die Bearbeitung der Natur sowie b) der Bildung und Zivilisierung von Natur (Klein 2002, 278f.). Vermittelt über den Humanismus der Renaissance (und dessen ausgeprägten Bezug auf die Antike) gelangen diese beiden Vorstellungen von Kultur über die Aufklärung bis in die Gegenwart.

ad a) In dem Kontext der Annahme, Natur sei kultivierungsbedürftig, damit Menschen in ihr (über)leben können, stehen Zivilisationstheorien, die den Motor der Entwicklung der Menschheit in deren Auseinandersetzung mit der Natur identifizieren (Marx/Engels 1972) sowie jene, die die Kultivierung natürlicher Anlagen durch die Monopolisierung der Gewalt oder Verhaltenskodizes betonen (Elias 1999). Ebenfalls Theorien aus dem Kontext der Philosophischen Anthropologien betrachten den Menschen als Wesen, dass qua natürlicher Konstitution dazu angehalten ist, sich durch die Schaffung von Kultur, durch Institutionen und Handlungsrouninen in der Welt einzurichten und zu überleben (Gehlen 2016; Plessner 1975).

ad b) Kultur, verstanden als Raum der Bildung des Individuums und der Gattung, kann positiv oder negativ gedeutet werden. Positive Deutungen charakterisieren Kultur durch deren Eigenschaft, in den Einzelnen moralische Integrität und eigenverantwortliches Handeln (im Spannungsfeld gesellschaftlicher Konflikte) zu fördern (Schiller 2000). Negative Deutungen wiederum verstehen Kultur als Überbau-Phänomen, sprich als kulturelle, durch die ökonomische Basis bestimmte Bewusstseinsform (Marx/Engels 1990, 25f.) oder als (gesellschaftliche Qualitäten nivellierender) Industriezweig einer Gesellschaft, die sich vom liberalen zum Monopolkapitalismus mit totalitären Zügen wandelt (Horkheimer/Adorno 2004, 128-176; dazu auch Baum 2018, 25ff.).² Im Kontext einer negativen Deutung kann Kultur auch als Moment einer komplexen Herrschaftsstruktur, in deren Rahmen Kultur als anzueignende Kapitelform im Wettstreit mit anderen gilt, gedeutet werden (Bourdieu 1987).

Den Verständnissen a) wie b) ist die Grenzziehung zwischen Kultur und einem Bereich, den es (kreativ und eigenständig oder fremdbestimmt) zu

2 Mit dem Hinweis auf ein unzureichendes Verständnis von Rezeptionsprozessen argumentieren ab den 1970er Jahren die Cultural Studies gegen die Kulturindustriethese und betonen die Prozesse kreativer Aneignung von Kulturgütern (vgl. u.a. Hall 1980).

bearbeiten und formen gilt, gemeinsam. Während die eine Seite Natur als äußere Natur deutet, versteht die andere Seite Natur als innere Natur, sprich als Trieb-, Bedürfnis- und Interessensstruktur (im Kontext von Bildungs- und Konsumpraktiken).

Während der Kulturbegriff bei a) und b) primär auf die Formierung von Natur bezogen wird, attestieren c) Theorien der Differenzierung der Kultur eine Eigenständigkeit gegenüber der äußeren und inneren Natur. Unabhängig vom Kulturbegriff wird im Kontext dieser Theorien Natur (analog zu a)) als Gegenstand der Bearbeitung zum Zwecke der materiellen Reproduktion verstanden. Sinn und Funktion von Kultur werden hingegen unabhängig von Natur gedeutet. So wird Kultur als Raum der Sinn- und Bedeutungsgebung sowie Wissenstradierung thematisiert, oder als Raum ausdifferenzierter Wertsphären der Moral, des Rechts, der Kunst und der Wissenschaft verstanden, innerhalb derer nach verschiedenen Geltungsansprüchen geurteilt werden kann (Weber 1988, 146-214; Habermas 1981b, 209; dazu auch Baum 2018, 130f.).

2.2 Der praxeologische Zugang

Auch praxeologische Theorien begreifen Kultur grundlegend als Raum der Sinn- und Bedeutungsgebung, nehmen jedoch Perspektiven auf die Praxis des Herstellens von Sinn, Bedeutung und Ordnung ein. Im Kontext dieser Theorien wird Kultur als Ort verhandelt, der dem Leben Einzelner Sinn verleiht. Die sozialen Praktiken, die als sinnstiftend ausgewiesen werden, sind vielfältig: Konsumpraktiken werden ebensogenannt wie Praktiken des Lesens, Schreibens und Sprechens, des Reisens und des Dokumentierens der Reisen durch Fotos (de Certeau 1988). Zugleich wird von praxisorientierten Kulturtheorien der Blick auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen geworfen – sie verbleiben also nicht auf der Mikroebene. Eine zentrale Frage ist, inwiefern und in welcher Form sich im Raum der Kultur gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse ausdrücken. Ausgehend von dieser Frage wird ein Wandel von Lebensstilen rekonstruiert, die zunehmend ästhetischer werden und dem Ideal der Singularität verpflichtet sind. Als Grundlage dieser Entwicklung wird die Universalisierung ästhetischer Praktiken, deren Heraustreten aus Kunstkontexten und Diffundieren in andere soziale Bereiche ausgewiesen (Reckwitz 2012a; Reckwitz 2012b).

Eine fundamentalere Perspektive nehmen Theorien ein, die die kulturelle Praxis als eine der Grenzziehung und Ordnungsbildung beschreiben. Kultur wird hier als Raum verstanden, in dem die Menschen eine sozial-symbolische, normative Ordnung generieren, die wiederum – im Rahmen eines dauerhaft kreativen Prozesses – handlungsorientierende Wirkung aufweist. Die sinn-

bedeutungs- und strukturgenerierende kulturelle Praxis wird als zwingend notwendig verstanden, da Menschen grundlegend mit einer Vielzahl an Ordnungsmöglichkeiten konfrontiert sind, sinnhaftes Handeln und Erwartungssicherheit jedoch Unterscheidungen, Kategorien und identifizierbare Zuordnungen bedürfen (Bauman 1973, 56; dazu auch Baum/Kron 2017).

Auffallend bei vielen Formen praxeologischer Theorien ist das Fehlen einer ausführlichen Thematisierung desjenigen Bereiches, den die kulturellen Praktiken strukturieren. Dieser Bereich wird vorausgesetzt, bleibt aber – abgesehen von einigen Andeutungen – größtenteils im Dunkeln. Eine herausragende Ausnahme stellen Baumans Analysen moderner Ordnungsbildungspraktiken dar, die, so Bauman, mit jeder Grenzziehung einen Bereich der Ambivalenz produzieren, den sie anschließend erneut zu tilgen trachten. Diese fortwährenden Versuche der Beseitigung von Ambivalenz führen, so Bauman weiter, bis zum Vernichtungswahn der Nationalsozialist_innen, die danach trachten, jede Lebensform, die sie selbst als ambivalent betrachteten, auszulöschen (Bauman 2002; Bauman 2005; dazu auch Baum/Kron 2012).³

Mit Blick auf die bisherigen kursorischen Ausführungen zu Theorien der Kultur kann für meine weiteren Überlegungen festgehalten werden, dass Kultur grundlegend als Raum gedeutet wird, der durch die Grenzziehung zu einem als Natur gefassten Bereich definiert wird. Kultur ist aufgrund der Konstitution von Menschen, ihrer Verletzbarkeit, ihrer Triebstruktur und ihrer Ordnungsbedürftigkeit legitimiert, in die innere und äußere Natur einzugreifen, sie zu bearbeiten und zu formen oder tendiert gar dazu, Natur zu vernichten.

3 Variationen der Problematisierung

Das folgende Kapitel ist von dem Gedanken geleitet, dass die zuvor rekonstruierten kulturtheoretischen Grenzziehungen zwischen Natur und Kultur nicht lediglich terminologischer Art und willkürlich sind. Vielmehr, so meine Annahme, drückt sich in diesen Grenzziehungen ein realgeschichtliches Herrschaftsverhältnis des Bereichs der Kultur gegenüber dem Bereich aus, der in der Perspektive der Kultur als Natur definiert wird. Sicherlich reproduzieren (Kultur-)Theorien diese Grenzziehung nicht ausschließlich. Wie bereits durch die Darstellung der Analysen Baumans deutlich wird, ist die kritische Auseinandersetzung mit der Grenzziehung selbst ebenfalls Gegenstand ausführlicher Überlegungen. In drei Unterkapiteln werde ich einige der kritischen

3 Im folgenden Kapitel wird deutlich, dass die von Bauman charakterisierte Ambivalenz, ihre Uneindeutigkeiten, ihre mannigfaltigen Eindrücke und ihr Hang zum Chaotischen durchaus als das begriffen werden kann, was gemeinhin als Natur bezeichnet und bekämpft wird.

Theorien rekonstruieren, um genauer zu verstehen, inwiefern die Voraussetzung, über Kultur sprechen zu können, problematisch ist.

3.1 Die Reflexion der erkenntnistheoretischen und kosmologischen Grundlage

3.1.1 *Das (vermeintlich) sichere Fundament der Erkenntnis*

Um nachzuvollziehen, welche Funktion der Grenzziehung zwischen Natur und Kultur, diesem „gesellschaftlich vermittelte[n] naturverhältnis“ (Heinrich 2007 [klein im Originaltitel; M.B.]) zugemessen werden kann, unternimmt Heinrich eine detaillierte Interpretation: nicht allein der Philosophiegeschichte, sondern darüber hinaus der Mythen und Weltreligionen. Geleitet wird er von der Annahme, dass in diesen Mythen und Religionen zivilisationsgeschichtliche Konflikte zwischen Natur, Triebmächten und der Gattung sowie den Geschlechtern und dem Schicksal verhandelt werden (vgl. dazu insgesamt Heinrich 2000). Diese realgeschichtlichen Konflikte lassen sich in Mythen und Religionen nachvollziehen, während sie, so Heinrichs weitere Annahme, in der Philosophie und Wissenschaft gerade ausgeschlossen, gar verdrängt werden. Um die Gründe für diese Ausschlüsse zu verstehen, ist neben den Mythen und Religionen ebenfalls die Geschichte der Philosophie und Wissenschaft zu analysieren.⁴

Insbesondere anhand der erkenntnistheoretischen Studien Kants lassen sich Heinrich zufolge die Gründe dafür nachvollziehen, wieso Natur aus den Begriffen und Kategorien des aufklärerischen Denkens verdrängt wird. Wie Descartes, so bemüht sich Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft (Kant 1968a; 1968b) darum, einen festen Boden zu rekonstruieren, von dem aus eine sichere Erkenntnis möglich ist. Kants Fragen lauten dort: Was kann ich wissen und wieso kann ich etwas wissen? Zur Beantwortung dieser Frage formuliert Kant seine sogenannte, vielfach zitierte 2-Welten-Lehre. In dieser Lehre treten zwei kategorial verschiedene ontologische Bereiche auf. Der eine Bereich ist der der Natur, den Kant durch Kausalität, Komplexität und Unfreiheit charakterisiert. Ihm gegenüber steht die Welt der sicheren Erkenntnis, die Kant zufolge durch – diese Welt konstituierende – transzendente Erkenntnisregeln gewährleistet wird. Mittels dieser Erkenntnisregeln kann, so Kant, alles sinnlich Erfahrbare, der Rohstoff der Erkenntnis, sortiert, strukturiert und erkannt

4 Der Fokus im Weiteren liegt auf dem Ausschluss der Natur.

werden.⁵ Der Natur bedarf es dafür nicht, im Gegenteil. Ihr Kern, ihre eigentliche innere Beschaffenheit bleiben dem Denken verschlossen (Kant 1968b, 408, Anm. 419). Analog dazu bildet sich dieses Schema in Kants Schriften zur praktischen Philosophie ab. Dort steht der Welt des moralischen Urteils die Welt der Interessen sowie der natürlichen Bedürfnisse und Leidenschaften gegenüber (vgl. besonders Kant 1968c). Hier stellt die Natur gar eine Gefahr für die praktische Rationalität dar, da sie deren Gründe fortwährend zu amalgamieren droht.⁶

Heinrich zufolge skizziert und etabliert Kant in diesen Überlegungen einen neuen Begriff der Natur und des sich gegenüber der Natur behauptenden Menschen. Kants Theorie, so Heinrich, führt einen Dialog mit einem aus der Antike tradierten Bild der Natur, demzufolge Natur eine übermächtige, die Menschen gefährdende, nicht zu kontrollierende Kraft darstellt (Heinrich 2000, 142ff.). Um das Fundament einer Kultur des sicheren Urteils und moralischen Handelns benennen zu können, entzaubert Kant das tradierte Bild der Natur. Übrig bleibt eine vollends abgewertete Natur: die intentions- und qualitätslose bloße Materie, der eine Kultur des Zwanges zu Pflicht und Tugend, die den Individuen gegenübertritt, korrespondiert (Heinrich 2000, 150f., 188).

3.1.2 *Der anthropologische Blick*

Dem spezifisch modernen Verhältnis von Kultur und Natur widmen sich ebenfalls verschiedene Ansätze der anthropologischen Forschung. Während die deutschsprachige Philosophische Anthropologie oftmals sehr im Grundsätzlichen theoretisiert, bereist die ebenfalls theoretisch enorm beschlagene französischsprachige Anthropologie die Welt und begibt sich ins Feld zur Analyse insbesondere derjenigen Interaktionsformen, die als nicht-modern gelten. Vom Standpunkt jener nicht-modernen Völker aus mahnt sie in ihren kulturpessimistischsten Ausprägungen vor der – im modernen Kultur-Natur-Verhältnis gründenden – Unterwerfung und Auslöschung der Natur durch moderne Kulturpraktiken (Lévi-Strauss 1973).

Zurückhaltender und in einer anderer Perspektive widmet sich (der Lévi-Strauss-„Schüler“) Descola der modernen, von ihm so bezeichneten Kosmologie. Ebenfalls empirisch enorm informiert blickt er auf Interaktionsformen von Einwohner_innen des Urwalds im Amazonasgebiet, in deren Rahmen die

5 Sicherlich hat Kant seine liebe Mühe damit, die Grenzen zwischen Natur und dem Raum sicherer Erkenntnis genau zu ziehen. So lassen sich in der Antinomienlehre seiner Schrift „Kritik der reinen Vernunft“ verschiedene Lösungsversuche seines Problems rekonstruieren (Heinrich 2000, 144f.).

6 Kants „Pflichtethik“, in deren Perspektive Handlungen auf der Grundlage natürlicher Antriebe nicht als moralisch gelten, kommentiert Schiller in seinem Gedicht „Die Philosophen“ ironisch: „Gerne dien ich den *Freunden*, doch tu ich es leider mit *Neigung*“.

Grenze zwischen Kultur und Natur kaum oder gar nicht existiert. Von dieser Erkenntnis ausgehend betrachtet er die moderne Grenzziehung und reflektiert die Aufgabe der Anthropologie.

Der Durchsetzung der Grenzziehung geht die wissenschaftliche Revolution im siebzehnten Jahrhundert und die dort legitimierte Idee einer mechanistisch zu erschließenden und instrumentell bearbeitbaren Natur voraus.⁷ An diese Idee knüpfen die modernen Naturwissenschaften ebenso an wie der Rationalismus und Empirismus. Alle drei grenzen einen von der Kultur geschiedenen Bereich ab und bestimmen diesen als Natur. Die endgültige Manifestation der Grenzziehung zwischen Kultur und Natur verortet Descola in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts:

„Seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts setzt sich in Europa der Dualismus von Natur und Kultur als epistemologisches Instrument durch, das es ermöglicht, eine Unterscheidung zu treffen zwischen verschiedenen Ordnungen von Phänomenen und zugleich zwischen unterschiedlichen Mitteln, sie zu erkennen“ (Descola 2014, 36).

Descola zufolge basiert die gesamte menschliche Erfahrung auf der Grundannahme der Koexistenz dieser beiden Bereiche. In den Diskursen von Wissenschaft und Philosophie folgt der Grenzziehung die Differenzierung von Natur- und Kulturwissenschaften. Die Forschungen pendeln zwischen universellen Kausalgesetzen sowie historischen Artefakten, zwischen Universalismus und Relativismus, zwischen Natur und Kultur.

Kultur, so Descola, gilt als Raum der Sitten, Sprachen, Werte, Normen, Religionen, Wissenschaften, Techniken und Technologien sowie der mit Intentionalität ausgestatteten Lebensformen. Für anthropologische Forschung stellt sie sich als Bereich der Vermittlung der menschlichen Auseinandersetzung mit dem, was die moderne Menschheit Natur nennt, sowie als Bereich, in dem festgelegt wird, was Natur ist, dar (Descola 2014, 39, 43). Natur, so Descola weiter, wird als eigenständiger ontologischer Bereich, als Experimentierfeld der Wissenschaft und als Gegenstand der Ausbeutung zum Zwecke der materiellen Reproduktion begriffen. Sie ist in sich widerspruchsfrei, spricht harmonisch nach Gesetzen geordnet und versperrt sich weder der Erkenntnis, noch der kulturell-gestaltenden Praxis (vgl. dazu ebenso Heinrich 2000, 171f.). Während die anthropologische Forschung keine allzu großen Probleme damit hat, Kultur zu bestimmen, bestehen hinsichtlich der Frage, was in der Perspektive der Anthropologie Natur sei, zwei verfeindete Lager. Entweder wird Natur laut Descola als alles determinierende Macht oder als jeglicher biologischer Eigenart entkleidetes Material geistiger Anschauung verstanden (Descola 2014, 27f., 65f.).

7 Diese Idee geht nicht auf Kant zurück, der (wie dargestellt) der Natur einen hermetischen Charakter attestiert.

Nun schlägt sich Descola nicht auf eine Seite der beiden Streitparteien, sondern betrachtet die dem Streit zugrundeliegende Differenzierung als eurozentristisch (Descola 2014, 44). Da er die Grenzziehung zwischen Natur und Kultur für eine völlig unzureichende Beschreibung der mannigfaltigen Realität samt ihrer Entitäten hält, trachtet er danach, diese Differenz zu überwinden und blickt dabei auf die Science Studies, deren wohl bekanntester Vertreter Latour ist. Die Science Studies hinterfragen die moderne Grenzziehung, sind dadurch unvoreingenommen und können daher in ihren ethnographischen Laborstudien und Analysen wissenschaftlicher Praktiken genau den Verflechtungen von verschiedenen Entitäten nachgehen (Latour/Woolgar 1979; Latour 1996; Latour 2014).

„Eine anderer Art, sich in der Mitte einzurichten, besteht darin, den beiden Polen Natur und Kultur gleiches Gewicht zu geben und zu untersuchen, wie die wissenschaftliche und technische Praxis zu einer Sortierung und Neuzusammensetzung bei den Hybriden führt, die sie erzeugt“ (Descola 2014, 75).

Der Clou der Science Studies besteht laut Descola darin aufzuzeigen, wie im Rahmen der naturwissenschaftlichen Praxis die grundlegende ontologische Differenz zwischen Natur und Kultur fortwährend unterlaufen wird, während sie in den Selbstaussagen der Wissenschaft ständig reproduziert wird.

Damit der Anthropologie eine gelungene Erkenntnis und angemessene Beschreibung der Welt möglich ist, intendiert Descola, sie nach der Grundhaltung der Science Studies auszurichten. Auf diesem Wege versucht er, das Blickfeld der Science Studies über die Betrachtung von Forschungslaboren hinaus auf die gesamte Gesellschaft zu erweitern. So kann die Anthropologie im Feld der Wissenschaft darauf aufmerksam machen, dass letztendlich nicht von vorn herein festgelegt werden kann, wo der Bereich der Natur endet und der der Kultur beginnt – beide Bereiche sind immer schon Produkte eines Differenzen bildenden Netzwerkes von Forschenden und Technologien, in dem Natur und Kultur Positionen besetzen und strategische Funktionen erfüllen. Die Funktion der Natur besteht dann darin, einen Bereich zu markieren, der mit Kulturtechniken erforscht, bearbeitet, letztendlich beherrscht und ausgebeutet werden kann. Ein anderer Zugang zur Natur ist der Moderne aufgrund ihrer spezifischen Grenzziehung verwehrt.

„Gewiss ist die Natur uns nur durch die sie objektivierenden Dispositive kultureller Kodierung zugänglich: ästhetische Formen, wissenschaftliche Paradigmen, technische Vermittlung, Klassifizierungssysteme, religiöse Vorstellungen“ (Descola 2014, 91).

In Anbetracht dieser doch recht aussichtslosen Lagen, ist zu fragen, worin Descolas normativer Anspruch letztendlich besteht; in einem Hinweis auf die Unhintergebarkeit der modernen Welterfahrung? In erkenntnistheoretischer

Perspektive vertraut er zumindest darauf, dass die anthropologische Forschung dazu in der Lage ist, die Prozesse der Konstitution von Entitäten und Bereichen aufzudecken, eine Geschichte der Differenzbildung zu schreiben und auf diesem Wege eine angemessenere Erkenntnis der Welt zu ermöglichen (Descola 2014, 76f., 88f.). Somit zielt Descola auf die Dekonstruktion der „modernistische[n] Epistemologie“ (Descola 2014, 85), sprich einer hegemonialen Wissens- und Erkenntnisordnung. Darüber hinaus übt sich Descola in ethischer Enthaltbarkeit. Praktische Perspektiven und Orientierungsangebote – im Sinne von Fluchtpunkten, die über die moderne Lebensform hinausweisen – will er nicht bereitstellen (Descola 2011, 579ff.).⁸

Heinrich beschreitet hier einen anderen Weg, da er auf die Verdrängung von zivilisationsgeschichtlichen Ängsten hinweist, die die Grenzziehung motivieren, und zugleich auf die Aufarbeitung des Verdrängten und somit die Lösung von Konflikten zielt. Auch in den beiden folgenden Unterkapiteln werde ich in den Dialog mit Theorien treten, die ein eher ethisch-praktisches Interesse vertreten und die moderne Grenzziehung zwischen Natur und Kultur problematisieren.

3.2 Die Herrschaft über die innere und äußere Natur

In der Diskussion mit Serres sowie Horkheimer und Adorno werde ich im Folgenden zeigen, inwiefern sich die moderne Grenzziehung zwischen Natur und Kultur als Form der Herrschaft darstellt. Dabei kann eine Form der Herrschaft zwischen der äußeren Natur und der inneren Natur unterschieden werden. Während Erstere auf die Beherrschung der Erde und „Umwelt“ zielt, richtet sich Letztere auf das Innere von Individuen.

3.2.1 Naturbeherrschung zwischen Vernichtung und Rückschlag

Herrschaftskritisch reflektiert der Wissenschaftshistoriker und -philosoph Serres in seiner Schrift „Der Naturvertrag“ (Serres 1994) die Grenzziehung zwischen Natur und Kultur. Die menschliche Gattung, so Serres, hat den von ihr als Natur bestimmten Bereich seit jeher als übermächtige Bedrohung erfahren. Um sich vor den Gefahren der Natur zu schützen, etablieren die Menschen

⁸ Eine offene Frage ist, ob Descola den Fokus derart auf das Moment der Erkenntnis von Grenzziehungspraktiken richtet, weil er ihr insgeheim den obersten Rang im Konzert menschlicher Vermögen zuspricht. Moralisches Handeln wäre dann lediglich eine abgeleitete Folge wahrer Erkenntnis. Einige Stellen legen das nah (Descola 2014, 83ff.).

einen geschlossenen Kulturraum, der ideelle und materielle Ressourcen im Überlebenskampf gegenüber der Natur bereitstellt und der daher in einer konflikthafter Beziehung zur Natur steht (Serres 1994, 27). So haben die Menschen es geschafft, sich gegen Naturgewalten zu behaupten und zugleich das Herrschaftsverhältnis umgekehrt. „Ehedem siegreich, zeigt sich die ERDE [groß im Original; M.B.] nun als Besiegte“ (Serres 1994, 27). Dass die Erde besiegt und beherrscht wird, spiegelt sich wieder in der schonungslosen Ausbeutung ihrer Gegebenheiten, die der Gattung einzig als „Ressourcen“ erscheinen.

Um das Herrschaftsverhältnis genauer in den Blick rücken zu können, schließt Serres an seine (eher kommunikationstheoretischen) Überlegungen zur Figur des Dritten aus „Der Parasit“ (Serres 2016) an. Laut Serres, der hier Rousseaus Figur des Gesellschaftsvertrags zitiert, gründet der Raum der Kultur in einem Vertragsschluss zwischen den Menschen als Vertragsparteien. Durch die Etablierung dieses Sozialraumes wird, so Serres weiter, das Nicht-Soziale: der Bereich der Natur – verstanden als das Dritte neben den beiden Vertragsparteien – ausgeschlossen.⁹ Dem Dritten ist nun konstitutiv eingeschrieben, dass es als Störgeräusch wiederkehrt. Serres kann hier im Sinne Freuds verstanden werden. Dieser beschreibt den Prozess der Wiederkehr des Verdrängten in Bildern der Störung von Kommunikation: Ein unliebsamer Gast wird des Raumes verwiesen und befindet sich im Vorzimmer. Um weitere Störungen zu unterbinden, wird der Durchgang bewacht, sprich ein Herrschaftsverhältnis etabliert (Freud 1974, 247ff.). Der Abwehrmechanismus ist jedoch durchlässig, das Verdrängte kehrt in Form von Symptomen, Träumen oder Fehlleistungen wieder. Mit Blick auf Serres lassen sich Naturkatastrophen (wie die schweren Störfälle im japanischen Kernkraftwerk Fukushima Daiichi) als Symptome der Verdrängung lesen. Sie verweisen auf den Ausschluss der Natur aus dem Bereich der Kultur und gründen in kulturellen Herrschaftspraktiken, mittels derer die menschliche Gattung über die Natur zu verfügen glaubt.¹⁰

In Anbetracht der Herrschaft über die äußere Natur plädiert Serres für ein anderes Naturverständnis. Seine Schrift hat daher den Charakter einer poetisch vorgetragenen Mahnung und Anklage, die durch viele der Natur entnommenen Bildern versucht, Erfahrungsgehalte zu erschließen, die im herkömmlichen

9 Mit Blick auf rechtstheoretische Debatten lässt sich Serres Überlegung stützen. Diskutiert wird dort, dass jede Setzung von Recht und der Festlegungen der vom Recht adressierten „Person“ die Figur und den Bereich des Gesetzlosen hervorbringt (Agamben 2002; Menke 2011).

10 Ähnlich argumentiert Latour gegenwärtig in seinem terrestrischen Manifest (Latour 2018), wenn er zum einen die Wahrnehmung der Erde – im Sinne eines natürlichen Materials – durch die Brille der ökonomischen Ausbeutung kritisiert; und zum anderen die Erde in Form des Klimawandels als zurückschlagende Akteurin versteht.

Verhältnis zur Natur verschlossen bleiben (Gehring 2006). Zugleich (und ähnlich wie Descola) vertraut Serres auf die Erkenntnis wissenschaftlicher Forschung und philosophischer Reflexion, da sie das Herrschaftsverhältnis der Gesellschaft deutlich anzuzeigen vermögen und so Richtschnüre für ein gewandeltes Naturverständnis ziehen können (Gehring 2006, 180f.).

Über den Verständniswandel hinausgehend, ist seine im Titel der Schrift zentral platzierte Idee des Naturvertrags als eigenständige rechtstheoretische Kategorie zu begreifen. Durch den Einbezug der Natur in den Gesellschaftsvertrag lässt sich das Natürliche als eine Person auffassen, in deren Namen Klage erhoben werden kann – beispielsweise dann, wenn die industrielle Ausbeutung der Natur gewaltige Katastrophen hervorruft (wie im Falle der Explosion der BP-Bohrinsel Deepwater Horizon) (Serres 2010).

3.2.2 Die Beherrschung der inneren Natur und die Vernichtung menschlichen Lebens

Sicherlich liegt es für einen Text, der den Begriff der Kultur zum Gegenstand hat, nah, sich mit den Reflexionen zur Kulturindustrie Horkheimers und Adornos auseinanderzusetzen. Der Begriff dient beiden u.a. zur Analyse der Anverwandlung der individuellen Triebstruktur und der Erzeugung von Bedürfnissen im Rahmen einer monopolkapitalistischen Produktion kultureller Güter. Da die Kulturindustrie Horkheimer und Adorno zufolge lediglich der epochenspezifische Ausdruck eines zivilisationsgeschichtlichen Herrschaftsverhältnisses ist, werde ich im Folgenden den grundsätzlichen, von ihnen dargestellten Konflikt zwischen Natur und Kultur in den Fokus rücken.

In Anschluss an Marx gehen die beiden Autoren davon aus, dass die Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung und die verschiedenen historischen Formen von Herrschaft in der Auseinandersetzung des Menschen mit der äußeren Natur, die der Mensch zum Überleben bearbeitet, gründen. Modifiziert wird die Theorie Marx' jedoch insofern beide die kultivierende Tätigkeit des Menschen nicht allein auf die äußere, sondern ebenfalls auf die innere Natur beziehen. Das Verhältnis des Menschen zu innerer und äußerer Natur stellt die Grundbeziehung dar, hinsichtlich derer alle gesellschaftlichen Phänomene von Horkheimer und Adorno reflektiert werden.

Insbesondere die „Dialektik der Aufklärung“ erhellt den von beiden thematisierten Herrschaftszusammenhang. In dieser Schrift verarbeiten sie ihre Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Deutschland und stellen die Frage, „warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (Horkheimer/Adorno 2004, 1). Den Beginn der Aufklärung verorten beide in einem gewaltvollen Gründungsakt der Subjektivität. Um überleben zu können, lösen sich

die Einzelnen sukzessiv aus einer organischen Beziehung zur Natur. Auf diesem Wege formieren sich erste Grundzüge von Subjektivität. Aufgrund des Überlebensdranges suchen die Menschen nach Strategien, sich zum einen gegen die Übermacht der Natur zu behaupten und zum anderen ihre Subjektivität zu wahren. Die Selbsterhaltung gelingt durch den Einsatz der instrumentellen Vernunft und der Ausbildung des begrifflichen Denkens. Problematisch ist beiden zufolge die spezifische Weise, in der sich die Gattung auf Natur bezieht. Der Gründungsakt der Subjektivität stellt Gattung und Einzelne der Natur gegenüber und negiert zugleich ihre Naturverbundenheit (Kager 1988, 26). Diese Form der Selbsterhaltung ist dazu bestimmt, sich in reine Naturbeherrschung zu wandeln, da Natur als bloßes Objekt der Manipulation erfahren wird.

„Die Menschen distanzieren denkend sich von Natur, um sie so vor sich hinzustellen, wie sie zu beherrschen ist. Gleich dem Ding, dem materiellen Werkzeug, das in verschiedenen Situationen als dasselbe festgehalten wird und so die Welt als das Chaotische, Vielseitige, Disparate vom Bekannten, Einem, Identischen scheidet, ist der Begriff das ideelle Werkzeug, das in die Stelle an allen Dingen paßt, wo man sie packen kann“ (Horkheimer/Adorno 2004, 46).

Adorno und Horkheimer reflektieren nicht nur die Herrschaft der Menschen über die äußere Natur, sondern zudem die Herrschaft über die eigene, innere Natur. Gattung wie Einzelne r müssen sich beiden zufolge verhärten, die eigenen Triebe, Affekte und Ängste unterdrücken, um sich selbst zu erhalten. Die Folge sind Prozesse der Verdrängung und aufgestaute Aggressionen. Die Herrschaft gegenüber der Natur richtet sich gegen die Menschen selbst. Der Natur-Begriff beschränkt sich somit bei Horkheimer und Adorno nicht allein auf das Physische, sondern ebenso auf affektuelle und kognitive Prozesse.

Zugleich kehrt die unterworfenen Natur wider. Der Zwang, Gattung und Subjektivität der Einzelnen zu erhalten, führt beiden zufolge zu einer zunehmend organisierten, keine Spontanität mehr zulassende Gesellschaft, die dazu tendiert, vollends einem mechanischen System zu gleichen. In diesem starren Gesellschaftssystem stellt die Selbsterhaltung das oberste Ziel dar, dem ethische wie moralische Belange, generell das einzelne Subjekt untergeordnet werden. Diese Form der sozialen Herrschaft, die beide in Anlehnung an Marx als zweite Natur bezeichnen, tendiert aufgrund ihres repressiven Charakters gegenüber der eigenen inneren Natur immer dazu, den aufgestaute Aggressionen der Einzelnen freien Lauf zu lassen, indem sich die Aggressionen gegen andere richten. Nationalsozialismus und Antisemitismus deuten Horkheimer und Adorno (wie auch Bauman) als Symptome und Kulminationspunkte der Herrschaft gegenüber innerer und äußerer Natur (Horkheimer/Adorno 2004, 6f.).

Adorno und Horkheimer verstehen den Antisemitismus als Kern von Nationalsozialismus und Shoa und als Ergebnis des Zivilisationsprozesses, der in

der Unterdrückung mimetisch-natürlicher Impulse gründet. Unter Mimesis verstehen die Autoren ein urzeitliches Verhalten der Menschen, die sich zum Schutz gegen die Natur dieser ähnlich machen, sie nicht unterdrücken, sondern sich ihr anschmiegen (Kager 1988, 30f.). Im Laufe der Zivilisation werden die mimetischen Impulse der Verdrängung überlassen, damit der Mensch die Herrschaft über die Natur übernehmen und aufrecht halten kann. Die verdrängten Komponenten menschlicher Natur verschwinden jedoch nicht, sondern lagern sich im Unbewussten als Rest aus früheren Stadien der Zivilisation ab. Zeigen sich nun im alltäglichen Leben Verhaltensweisen, die an das Mimetische und den Akt der Gewalt, der für seine Verdrängung sorgt, erinnern, kommt es zur Idiosynkrasie, sprich zur automatischen, affektgeladenen Abneigung gegenüber diesem Verhalten, da man sich dieses Verhalten selbst nicht erlauben kann. „Was als Fremdes abstößt, ist nur allzu vertraut“ (Horkheimer/Adorno 2004, 191). An den Jüd_innen hassen die Antisemit_innen somit das, was ihnen der Zivilisationsprozess untersagt. Um den Schmerz der Erinnerung zu tilgen und sich in ein falsches Glück zu retten, wollen die Antisemit_innen die Jüd_innen beseitigen. Durch die Vernichtung der Jüd_innen, können sich Antisemit_innen sogar dem ihnen Untersagten und dem von ihnen Gehassten hingeben.

„Hitler kann gestikulieren wie ein Clown, Mussolini falsche Töne wagen wie ein Provinztenor, Goebbels geläufig reden wie der jüdische Agent, den er zu ermorden empfiehlt, Coughlin Liebe predigen wie nur der Heiland, dessen Kreuzigung er darstellt, auf daß stets wieder Blut vergossen werde“ (Horkheimer/Adorno 2004, 194).

Hier kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich sowohl Horkheimer und Adorno, als auch Serres derjenigen Herrschaft widmen, die in einem unheilvollen Verhältnis von Natur und Kultur gründet. Alle drei heben hervor, dass gerade dieses Verhältnis für den Raum der Kultur konstitutiv ist, wobei sich Serres primär auf die Herrschaft gegenüber der äußeren, Horkheimer und Adorno auf die gegenüber innerer und äußerer Natur beziehen.¹¹ Grundlegender ist jedoch der Unterschied hinsichtlich der Beurteilung der Potentiale der Wissenschaft. Wie Descola, so ist Serres von einem starken Glauben an Wissenschaft und deren Erkenntnis geprägt und vertraut darauf, dass die Erkenntnisfähigkeit der Wissenschaft eine Bundesgenossin im Kampf gegen die Naturbeherrschung darstellt. Horkheimer und Adorno sowie ebenfalls Heinrich

11 Sicherlich, so lässt sich hier einwenden, äußert sich das Kultur-Natur-Verhältnis nicht ausschließlich in Form von Beherrschung und Unterdrückung. Ebenso kann Natur idealisiert und verklärt werden, wie es sich beispielsweise in denjenigen Bildern zeigt, die sich die deutsche Gesellschaft vom Wald als unzivilisierte Wildnis macht (Kirchhoff 2017; Zechner 2017). Die Verklärung der Natur als Wildnis ist dabei jedoch lediglich das andere Ende des Kontinuums der kulturellen Bezugnahmen auf Natur, basiert also auf derselben Beziehung von Kultur und Natur, in der die Natur der Kultur gegenübergestellt wird.

sind hier skeptisch. Sie verweisen darauf, dass die Wissenschaft selbst im Bannkreis der Kosmologie, der sie entstammt, verbleibt, ihre Instrumente somit die Herrschaft über Natur nur perpetuieren. Den Zugang zum zivilisationsgeschichtlichen Herrschaftsverhältnis versuchen die Autoren daher nicht über wissenschaftliche Verfahren, sondern durch die Interpretation literarischer Werke zu erhalten, die sie als Reflexion auf menscheitsgeschichtliche Erfahrungen verstehen. Diese künstlerisch-ästhetischen Erzeugnisse liefern dabei nicht allein Einblicke in den Herrschaftszusammenhang. Die drei Autoren gehen davon aus, dass sich innerhalb des (nun allgemeiner formuliert) Ästhetischen Natur-Kultur-Verhältnisse zeigen, die die Herrschaft der Kultur über die Natur (zumindest im Medium des Ästhetischen) aussetzen.

4 Die Suspendierung der Herrschaft¹²

In den folgenden drei Unterkapiteln diskutiere ich verschiedene Perspektiven, in denen die Möglichkeit einer Suspendierung der Herrschaft über Natur reflektiert wird. Zu Beginn werde ich mich Heinrichs Ausführungen zum emanzipativen Gehalt von Mythen und Religionen widmen, um anschließend anhand der Theorien Adornos und Menkes zu elaborieren, inwiefern das Ästhetische als Raum der Erfahrung von Natürlichkeit gelten kann.

4.1 Kritik der Mythen und Religionen

Eine explizit kritische Hinwendung zu ästhetischen Materialien vollzieht Heinrich in seinen unterschiedlichen Vorlesungen, von denen hier insbesondere die unter dem Titel „Arbeiten mit Ödipus“ (Heinrich 1993) veröffentlichte von Relevanz ist. Zu Beginn der Vorlesungen diskutiert Heinrich Vertreter der rationalistischen Philosophie, vornehmlich Habermas und Kant, sowie Hegel und insbesondere und sehr intensiv Heidegger. All deren philosophische Überlegungen durchlaufen Heinrich zufolge einen Prozess der Verdrängung: In ihren Begriffen und theoretischen Systemen werden – teils sukzessiv, teils von vornherein – realhistorisch-gesellschaftliche Konflikte ausgeschlossen. Weil innerhalb ihrer Überlegungen diese Konflikte keinen Platz finden, begreift Heinrich die genannten Philosophien als Abwehrreaktion von all dem, was sich

12 Viele der folgenden Überlegungen stellen eine konzentrierte Fassung einiger Ausführungen aus meiner Schrift „Kritische Gesellschaftstheorie der Kommunikation“ (Baum 2018) dar.

mittels theoretischer Überlegungen nicht in den (Be-)Griff bekommen, nicht in ein kohärentes System integrieren lässt (Heinrich 1993, 55ff.).

Als Gegenmodell zur rationalistischen, idealistischen und seinsontologischen Philosophie begreift Heinrich Mythen, antike Epen und Religionen. Statt sie als Literatur oder Ideologie abzutun, nimmt Heinrich die literarischen Formen ernst. Es sind gerade diese ästhetischen Materialien, die Heinrich als „Formen der Selbstvergewisserung, als große Stationen des kollektiven Selbstverständnisses der menschlichen Gesellschaft zu bestimmten Zeiten in bestimmten Konflikten“ (Heinrich 1993, 31) begreift. Durch die „Fixierung derartiger Konflikte“ (Heinrich 1993, 31) bringen Religionen und Mythen Heinrich zufolge fundamentale gesellschaftliche Leiderfahrungen zum Ausdruck.

„Diese Kritik [an Religionen und Mythen; M.B] ist nicht zu trennen von dem Moment der Reflexion in den Religionen selbst, die Reflexion in ihnen und ihnen gegenüber ist eine. - Für diesen Zusammenhang, der den Prozeß der Selbstverständigung der Gattung begleitet hat und ihn bis heute widerspiegelt, habe ich den Namen Religionsphilosophie gewählt. Sie ist die materiale Philosophie, die das kollektiv und individuell Verdrängte der Heilslehre Philosophie zur Sprache bringt, und sie vermag es nur, indem sie das ‚Fürchtet euch nicht‘ der historischen Religionen ernst nimmt und es in die erkennende Konfrontation mit bis heute wirksamen fundamentalen Ängsten übersetzt. Religionskritik, die sich dieser Dimension nicht stellt, fiele hinter die Reflexion in den Religionen selbst zurück“ (Heinrich 2000, 8).

Gerade, weil in der hegemonialen philosophischen Tradition gesellschaftliche Konflikte einen geringgeschätzten Nebenschauplatz darstellen, schiebt Heinrich sie nicht beiseite, sondern ins Zentrum seiner materialen, psychoanalytisch geschulten Stoffanalysen von Religionen und griechischen Mythen. Denn das vermeintlich Nebensächliche, so Heinrich mit Freud, ist der eigentliche Boden menschlicher Zivilisation. Auf diesem Wege zeigt Heinrich deutlich, wie insbesondere Geschlechterspannungen und Formen des Geschlechts, die innerhalb der binären Logik von männlich/weiblich keinen Platz finden, sowie Konflikte mit der Naturhaftigkeit der Gattung zum Gegenstand der „Wiederholung“, der „Aufarbeitung“ und „Umarbeitung“ (Heinrich 1993, 223) gemacht werden. Mittels der Psychoanalyse kann Heinrich das wiederholte Auftauchen spezifischer Konfliktkonstellationen als Versuch deuten, sich von diesen Konflikten zu emanzipieren. Daher werden in Heinrichs Zugang zu Religionen und Mythen diese zum „Bundesgenossen [...] für das, was ich mit einem Stichwort nennen will: aufklärende Philosophie“ (Heinrich 1993, 223).

4.2 Der mimetische Charakter von Kunstwerken

Horkheimers und Adornos normativer Bezugspunkt stellt der „mimetische Impuls“ (Horkheimer/Adorno 2004, 192), die „organische Anschmiegung ans andere“ (Horkheimer/Adorno 2004, 189) dar.¹³ „Mimesis“ ist primär als eine Chiffre zu verstehen, die bei den Lesenden Assoziationen hervorrufen soll, ohne das Benannte zu verdinglichen – Habermas nennt Mimesis daher den „Statthalter“ (Habermas 1981a, 512) der Versöhnung. An denjenigen Stellen, an denen Horkheimer und Adorno Formulierungen anbieten, die die Emanzipation von Herrschaft über Natur anschaulicher darstellen, sprechen sie vom „Eingedenken der Natur im Subjekt“ (Horkheimer/Adorno 2004, 47), die als somatischer Reflex verstanden werden kann, der die Individuen an ihre Naturhaftigkeit erinnert.

Beide können nun so verstanden werden, dass der Prozess der Zivilisation nicht allein in der gesteigerten Möglichkeit zur systematischen Organisation der Gesellschaft und Unterdrückung der Natur besteht, die der Absicherung gegen die Gefahren der ersten Natur dient. Auch stellt dieser Prozess selbst die Mittel der Vernunft bereit, um sich reflexiv auf sich selbst als unheilvollen Prozess zu wenden. Gerade darin besteht die Dialektik der Aufklärung. Die künstlerischen und essayistisch-literarischen Erzeugnisse sind es, die den beiden Autoren zufolge zum einen die eigene Verstrickung in den verhängnisvollen Herrschaftszusammenhang von Kultur und Natur zu reflektieren ermöglichen. Zum anderen ist diesen Darstellungsformen (zumindest) die Möglichkeit eines mimetischen Charakters eigen. Mehr als Horkheimer beschäftigt Adorno zeitlebens daher die Frage nach dem emanzipativen Charakter von Kunst und Literatur, allgemein dem Ästhetischen.

In Adornos Denken stellen Philosophie und Ästhetik nicht zwei getrennte, zu hierarchisierende Bereiche dar. Vielmehr zeugen die ästhetischen Motive Adornos – in seinen Gedanken zur Kunst ebenso wie in jenen zur Philosophie, Literatur und Musik – von einem internen Zusammenhang von Philosophie und Ästhetik. Während sich dieser Zusammenhang in der Perspektive der Ästhetik als geschichtlich-philosophischer Gehalt ästhetischer Erzeugnisse ausdrückt, so bildet er sich in der Perspektive der Philosophie in den ästhetischen Darstellungsmitteln der philosophischen Reflexion ab. In ihrem Kern ist die Philosophie Adornos ästhetisch wie seine ästhetischen Gedanken philosophisch sind. Der normative Bezugspunkt, der von Adorno bewusst vorgenommenen Engführung von Ästhetik und Philosophie, ist die Figur der Versöhnung mit der inneren und äußeren Natur, oder anders gewendet: Die Kritik an der

13 Den Mimesis-Begriff entnehmen beide (in voneinander abweichenden Interpretationen) der Biologie und den soziobiologischen Schriften Caillos, denen insbesondere Adorno ambivalent, fasziniert und kritisch zugleich gegenübersteht (König 2016, Kapitel IV).

unversöhnten Gesellschaft bedarf der Ästhetik ebenso wie der Philosophie. Auf der Basis dieser Überlegungen weist Adorno den Essay als diejenige Form der ästhetisch-philosophischen Darstellung aus, der ein besonderer normativer Status zukommt. Weil der Essay, so Adorno, nicht an Deduktion und formaler Logik orientiert ist, stellt er den Rahmen einer gewaltlosen, methodisch nicht festgelegten Reflexion dar (Adorno 2003b, 9ff.). Interpretierend versetzt sich der Essay in seine Gegenstände und erschließt in der Spannung von allgemeinbegrifflichem Denken und besonderem subjektivem Erfahrungshorizont den geschichtlichen Gehalt des Beobachteten. Die in essayistischer Form dargestellten philosophischen Deutungen haben ihr Moment des Ausdrucks und der Erfahrung sowie sinnliche Bezüge nicht getilgt, sodass sie sensibel auf historische Krisen und gesellschaftliche Pathologien reagieren können (Müller-Doohm 2006, 43; Sonderegger 2011, 429f.).

Mehr noch als dem Essay als Form spricht Adorno Kunst(werken) die Fähigkeit zur Entfaltung nicht-instrumenteller Bewusstseinsformen zu (Honneth 1979, 649). Seine (unvollendete, posthum erschienene) Ästhetische Theorie dient dem Nachweis, dass sich das „Eingedenken der Natur im Subjekt“ in die avanciertesten Werke der Kunst zurückgezogen hat (Habermas 1981a, 514f.). Der mimetische Impuls stellt im Rahmen der Ästhetischen Theorie das initiierende Moment der künstlerischen Darstellung dar (Adorno 2003a, 148, 5030). Statt es von außen einem begrifflichen Schema zu subsumieren, schmiegte sich das mimetische Vermögen ästhetischer Rationalität dem Dargestellten an, vollzieht seine Formen und inneren Strukturen nach (Honneth 1979, 657). Gerade das Naturschöne, dem sich die nicht begrifflich operierende Kunst mimetisch anschmiegt, gilt Adorno – der hier am Leitmotiv der „Dialektik der Aufklärung“ festhält – als Chiffre der Versöhnung mit der inneren und äußeren Natur.¹⁴

„Wie die Kunsterfahrung ist die ästhetische von der Natur eine von Bildern. Natur als erscheinendes Schönes wird nicht als Aktionsobjekt wahrgenommen. Die Lossage von den Zwecken der Selbsterhaltung, emphatisch in der Kunst, ist gleichermaßen in der ästhetischen Naturerfahrung vollzogen“ (Adorno 2003a, 103).

14 Adornos Interesse gilt jedoch letztendlich nicht diesem positiven Bezug auf den mimetischen Charakter von Kunst. Vgl. zur dialektischen Spannung und der Negativität von Kunstwerken, denen Adornos eigentliches Interesse gilt (Baum 2016, 230ff.).

4.3 Ästhetisierung der Kultur

4.3.1 *Das Wirken dunkler Kräfte*

An die Erfahrung der Naturhaftigkeit und das Eingedenken der Natur im Subjekt knüpft Menke in seinen Studien zur Ästhetik (indirekt) an. Diese stellen eine Rekonstruktion zentraler Texte der philosophischen Ästhetik dar, die der Offenlegung einer anthropologischen Perspektive dient, die einzig im Medium des Ästhetischen reflektiert wird. Entgegen dominanter rationalistischer Subjektvorstellungen betreibt die Ästhetik, so Menke, eine Genealogie der Subjektivität, die die Ursprünge der Befähigung zu kulturellen Praktiken reflektiert. Unter Fähigkeiten versteht Menke das Vermögen, kulturelle Praktiken zu vollziehen. In Anschluss an die Ästhetik Baumgartens bezeichnet Menke diese natürlichen Ursprünge als dunkle Kräfte. Individuen subjektivieren sich durch die Umformung dieser Kräfte in Vermögen.

Menke begreift nun die Ästhetik als philosophische Reflexionsform derjenigen Subjektivierungsprozesse – Prozesse, die Individuen befähigen, an Kultur zu partizipieren –, die sich als Transformation der dunklen Kräfte begreifen lassen. Diese Kräfte bilden Menke zufolge den nicht weiter bestimmbar Grund des Subjekts. Zugleich jedoch betont die Ästhetik die immer gegebene Möglichkeit der Regression der subjektiven Fähigkeiten durch dieselben dunklen Kräfte. Die Momente des Misslingens kultureller Praktiken deutet Menke als das Einbrechen dunkler Kräfte im Subjekt. In dem Moment also, in dem der Kern des Subjekts – seine Fähigkeit zu praktischen Vollzügen – zerfällt, wirken die dunkeln Kräfte (Menke 2008, 67ff., 79).

Diese von den dunklen Kräften bewirkte Auflösung sozialer Praxisformen bestimmt Menke als die genuin ästhetische Erfahrung – „ästhetisch“ heißt der Zustand der Auflösung kultureller Praxisformen (Menke 2008, 67f.).¹⁵ Das sich als Regression praktischer Vollzüge zeigende Spiel dunkler Kräfte lässt das Subjekt nicht zu seiner vermeintlich eigentlichen Natur zurückkehren, sondern transformiert Praktiken dergestalt, dass sich in deren Vollzug keine allgemeine Vorstellung des Gelingens – beispielsweise die Formung und Beherrschung der Natur – mehr nachvollziehen lässt. Den Fallstricken einer Entfremdungsthese entgeht Menke, da er die dunklen Kräfte nicht als eine eigentliche, ursprüngliche Natur unterhalb der Kultur darstellt, zu der die Subjekte zurückfinden müssen. Die Erfahrung dunkler Kräfte stellt sich einzig in der Ästhetisierung subjektiver Fähigkeiten ein. Das Ästhetische ist daher kein a-

15 In der 2009 erschienenen, 1958 und 1959 gehaltenen Vorlesung zur Ästhetik bezeichnet Adorno diese Unterwandung praktischer Vermögen als Erfahrung des Glücks (Adorno 2009, 197).

kultureller Zustand oder der Kultur äußerlich. Nur in der Transformation des Nicht-Ästhetischen lässt sich das Ästhetische wahrnehmen (Menke 2008, 79f.).

Dass die „Wirkung der ästhetischen Kraft die normative Logik, die die Ausübung ästhetischer Vermögen, und damit Subjektivität, bestimmt“ (Menke 2014, 110) sprengt, wird von Menke im Sinne einer Kritik der Gesellschaft gewendet. Denn Menke stellt nicht lediglich die Unterwanderung kultureller Praktiken dar, sondern rekonstruiert innerhalb der philosophischen Ästhetik zugleich eine Theorie der Übung und Disziplinierung. Ein Subjekt zu sein heißt nicht allein, soziale Praktiken vollziehen zu können. Subjektivierung bedeutet, diese Fähigkeiten durch Disziplin und Übung zu erlernen und auszubilden (Menke 2008, 41ff.). In wiederholenden Übungen und einer disziplinierten Routine bilden die Individuen ihre dunklen Kräfte in kulturelle Praktiken um und werden Subjekte. Daher bildet sich das Subjekt aus der „Einheit von Individualisierung und Disziplinierung“ (Menke 2014, 98).

Menkes genealogische Betrachtung der Subjektivität stellt zwei Deutungen der philosophischen Ästhetik und des Ästhetischen bereit. Zunächst bestimmt Menke die Ästhetik als die Reflexionsform der von Foucault beschriebenen Machttechniken, die das Subjekt hervorbringen, indem sie es durch Disziplinierung unterwerfen (Foucault 1977). Weil in ihren Betrachtungen das Subjekt durch praktische Fähigkeiten sowie Übung und Disziplinierung bestimmt wird, stellt die Ästhetik „ein striktes Korrelat der neuen Machttechniken“ (Menke 2014, 242) dar. „Ästhetik heißt demnach Ideologie“ (Menke 2014, 242), weil ihre Ausführungen als ein weiteres „Instrument der Disziplinierung“ (Menke 2014, 242; Menke 2003) gelten können. Zugleich stellt die Ästhetik jedoch dar, wie die dunklen Kräfte die gebildeten, erlernten, eingeschriebenen subjektiven Vermögen unterwandert. Weil sie zeigt, dass das „Wirken ästhetischer Kraft [...] das Spiel der Bildung und Auflösung als Um- und Neubildung“ (Menke 2014, 109) der Subjektivität ist, kann sie ebenso als Reflexionsmedium der Befreiung verstanden werden.

In einer Foucaultschen Lektüre Hegels deutet Menke Kultur als zur Form gewordene Kräfte. Mit Hegel führt er die Unterscheidung zwischen einer ersten Natur (der dunklen Kräfte) und einer zweiten Natur (kultureller Praktiken) ein, der zufolge das Subjekt „die Instanz der ‚Kolonialisierung‘ des Sinnlichen zur gesellschaftlichen Verwertung“ (Menke 2014, 98) darstellt. Die zweite Natur ist als Bündelung der Kräfte der ersten Natur zu begreifen, die die Subjekte zur Teilnahme an Kultur befähigt. Werden die kulturellen Praktiken zur nicht-hinterfragten Gewohnheit, in der die Kraft der ersten Natur zu erstarren droht, erfahren die Subjekte ihre praktischen Vollzugsformen als Heteronomie. In der ästhetischen Reflexion, so Menke, können die sozialen Praktiken abgelöst von ihren Zwecken und normativen Gehalten des Gelingens betrachtet werden, da sie deren Unterwanderung durch die erste Natur und das Spiel dunkler Kräfte

abbildet (Menke 2008, 73, 78). Daher stellt die Ästhetik das Medium einer Öffnung der zur Heteronomie gewordenen sozialen Formen dar. Sie zeigt die Ästhetisierung als Akt der Befreiung von Herrschaftsformen und weist den Weg in eine Umbildung subjektiver Fähigkeiten und zu anderen kulturellen Formen (Menke 2010, 693; Menke 2013b, 319).

4.3.2 *Die Kraft der Kunst*

In seinem 2013 erschienenen Band zur Kraft der Kunst (Menke 2013a) fokussiert Menke nicht mehr die subjektiven Vermögen. Seine Studien richten sich nun auf die Struktur der Kunst, des Schönen und der Ästhetisierung. Die Kunst bestimmt Menke als die Differenz von Kraft und Vermögen. Vermögen sind die Möglichkeit, etwas, ein Bild, ein Gedicht oder eine Darstellung gelingen lassen zu können. Kraft ist das noch ungerichtete subjektive Potential, Vermögen auszubilden. In der Kunst, so Menke, werden Kräfte zu Vermögen und Vermögen zugleich zu Kräften. Die Kunst, so Menke in einer für ihn typisch paradoxen Formulierung, besteht in dem Können (Vermögen), etwas nicht zu können (Kraft) (Menke 2013a, 14). Kunstwerke, so lässt sich Menke paraphrasieren, sind nicht im gewöhnlichen Sinne gemacht: Sie sind nicht das Resultat einer regelgeleiteten Praxis und gründen nicht in Vermögen, die an einer spezifischen Idee des Gelingens orientiert sind.

Mit dieser komplexen Beziehung von Vermögen und Kraft setzt sich die Ästhetische Theorie Menkes auseinander. Während die Philosophie Bedingungen der Möglichkeit des Gelingens für Wissenschaft und Moral reflektiert, stellt die Ästhetische Theorie das Misslingen dar. Sie reflektiert, dass ästhetische Werke nicht gelingen können, weil sich keine Bedingungen der Möglichkeit des Gelingens angeben lassen (Menke 2013a, 21ff.). Somit stellt die Ästhetik die Frage der Möglichkeit – in der Formulierung „Bedingung der Möglichkeit“ neu, weil sie Gelingen nicht auf Vermögen, auf praktische Vollzüge und deren Gelingen reduziert (Menke 2013a, 39).

Die Prozesse der Ästhetisierung finden Menke zufolge zwar in der Kunst statt, wirken jedoch auf soziale und kulturelle Zusammenhänge zurück. In der Ideengeschichte wird die Ästhetisierung jener Zusammenhänge zunächst bei Platon und Nietzsche als Theatrokratie, als Herrschaft der sinnlichen Eindrücke, der Gefühle und natürlichen Regungen kritisch thematisiert. Dieser Diskursstrang reicht bis zur Kritik der Kulturindustrie von Horkheimer und Adorno (vgl. hier Kapitel 2) und Debords Kritik des Spektakels (Debord 1996; Menke 2013a, 112f.). All den Kritiken der Ästhetisierung ist gemeinsam, dass sie die Unterminierung reflexiver Urteile durch eine regellose Sinnlichkeit – die immer mit Natürlichkeit oder Natur assoziiert wird – befürchten. Auch hier

deutet Menke Ästhetisierung entgegen dieser Befürchtungen im Sinne einer Infragestellung der Normativität kultureller Praktiken (Menke 2013a, 115).

„Das Ästhetische ist keine stabile, begrenzte Eigenschaft, schon gar kein stabiler, begrenzter Bereich, sondern ein Prozeß und daher eine Tendenz, ein Trieb, eine Kraft, die sich gegen die Grenzziehungen richtet, auf denen die normativen Ordnungen [...] beruhen. Das Ästhetische gibt es nur als oder im Prozeß der Ästhetisierung – der Auflösung der normativen Ordnungen, die ihm begrenzend gegenüberstehen“ (Menke 2013a, 117).

In der Auseinandersetzung mit Nietzsche arbeitet Menke heraus, dass die Folgen der Ästhetisierung nicht rein negativer Art sind. Zwar werden alte Ordnungen destruiert. Aber mit dieser Destruierung geht untrennbar eine Revitalisierung, eine „Erneuerung“ (Menke 2013a, 119) von Ordnungen einher.¹⁶ Menke darf hier jedoch nicht funktionalistisch verstanden werden: Die Erneuerung geschieht nicht um den Willen einer stabileren Ordnung. Sie hat den Sinn, die Grenzen der Normativität zu reflektieren. „Die Ästhetisierung ist ein neues Denken von Entscheidungen, Erkenntnis und Glauben. Genauer: Die Ästhetisierung erneuert sie, indem sie sie zum Denken bringt“ (Menke 2013a, 120). Der Sinn der Ästhetisierung ist die Öffnung zu neuen kulturellen Ordnungen und Handlungsformen.

5 Resümee und Ausblick

Die Voraussetzung, über Kultur sprechen zu können, stellt sich als Grenzziehung zwischen dem Bereich der Kultur und einem von der Kultur ausgegrenzten Bereich, der als Natur bezeichnet wird, dar. In der Perspektive der Kultur erscheint Natur zum einen als unwirtlicher Raum, in dem der Mensch nicht überlebensfähig ist, und als psychodynamische Trieb- und Bedürfnisstruktur, die es zu bändigen gilt. Zum anderen wird Natur als qualitätslose Materie, die Kausalgesetzen folgt, zu einem bloßen Objekt degradiert. Diese Aspekte zusammen genommen sind Anlass und Grundlage für die Gattung, Natur zu kultivieren, sprich zu formen und zu bearbeiten, aber auch zu unterdrücken, zu verdrängen oder zu vernichten.

Entgegen dieses Herrschaftsverhältnisses, dessen verheerende Folgen – Ausbeutung, Naturkatastrophen, Vernichtung von Leben – Natur wie menschliche Gattung betreffen, diskutierte der vorliegende Text Perspektiven anderer

16 Die Überlegungen Rancières zur Ästhetisierung lassen sich als Bestätigung Menkens heranziehen. Ästhetisierung, so Rancière, „erfasst die implizierten Begriffe in ihrem Verhältnis zu den alten Gegenständen, die sie [die Begriffe; M.B.] neu zu denken versuchen, und zu den Schemata, die sie zu diesem Zwecke errichten oder verändern“ (Rancière 2013, 14).

Verständnisse von Kultur und Natur. Diese Perspektiven müssen nicht direkt in der utopischen Hoffnung auf ein kommunikatives Verständnis mit der Natur münden, wie es Lévi-Strauss am Ende seines Berichts zu den „Traurigen Tropen“ formuliert.¹⁷ Über ein reines Vertrauen auf die Erkenntnispotentiale der Wissenschaft, wie es im Rahmen der Science Studies und der anthropologischen Forschung gehegt wird, möchte der Text jedoch hinausweisen. Insbesondere Theorien aus (dem Kontext) der Kritischen Theorie, namentlich Heinrich, Adorno und Menke stellen bedenkenswerte Perspektiven für diesen Anspruch bereit. Das Ästhetische wird von ihnen als Raum der Erinnerung an die Naturhaftigkeit des Menschen, als Ort der Suspendierung der Herrschaft und Medium, in dem andere Kultur-Natur-Verhältnisse durchscheinen, charakterisiert. Ausgehend von diesem Verständnis des Ästhetischen, kann das Wirken dunkler Kräfte als Eingedenken der Natur im Subjekt begriffen werden, das heteronome Formen zweiter Natur, sprich kulturelle Herrschaftsverhältnisse gegenüber der ersten Natur unterwandert. Ob die Suspendierung im Medium des Ästhetischen mehr als nur ein kurzer Moment ist, ob sich daraus sogar neue Praktiken gründen und institutionalisieren lassen, ist offen. Adorno und Menke sind hier skeptisch und nehmen ausschließlich die negativistische Perspektive der Unterwanderung ein. Heinrich hingegen arbeitet heraus, dass – mit Unterwanderungen zusammenhängenden – Ablehnungen von Ordnungen und Praktiken eine Affirmation von Gegenbildern eingeschrieben ist (Heinrich 1985). Es ist dann eine kollektive Aufgabe, diese sich im Medium des Ästhetischen einstellenden Gegenbilder interpretativ und im Dialog mit anderen zu

17 „Sowenig das Individuum in der Gruppe und eine Gesellschaft unter den anderen allein ist, sowenig auch ist der Mensch allein im Universum. Wenn der Regenbogen der menschlichen Kulturen endlich im Abgrund unserer Wut versunken sein wird, dann wird – solange wir bestehen und solange es eine Welt gibt – jener feine Bogen bleiben, der uns mit dem Unzugänglichen verbindet, und uns den Weg zeigen, der aus der Sklaverei herausführt und dessen Betrachtung dem Menschen, auch wenn er ihn nicht einschlägt, die einzige Gnade verschafft, der er würdig zu werden vermag: nämlich den Marsch zu unterbrechen, den Impuls zu zügeln, der ihn dazu drängt, die klaffenden Risse in der Mauer der Notwendigkeit einen nach dem anderen zuzustopfen und damit sein Werk in demselben Augenblick zu vollenden, da er sein Gefängnis zuschließt; jene Gnade, nach der jede Gesellschaft begehrt, wie immer ihre religiösen Vorstellungen, ihr politisches System und ihr kulturelles Niveau beschaffen sein mögen; jene Gnade, in die sie ihre Muße, ihr Vergnügen, ihre Ruhe und ihre Freiheit setzt; jene lebenswichtige Chance, sich zu entspannen, loszulösen, das heißt die Chance, die darin besteht – lebt wohl, Wilde! lebt wohl, Reisen! –, in den kurzen Augenblicken, in denen es die menschliche Gattung erträgt, ihr bienenleißiges Treiben zu unterbrechen, das Wesen dessen zu erfassen, was sie war und noch immer ist, diesseits des Denkens und jenseits der Gesellschaft: bzw. bei der Betrachtung eines Minerals, das schöner ist als alle unsere Werke; im Duft einer Lilie, der weiser ist als unsere Bücher; oder in dem Blick – schwer von Geduld, Heiterkeit und gegenseitigem Verzeihen –, den ein unwillkürliches Einverständnis zuweilen auszutauschen gestattet mit einer Katze“ (Lévi-Strauss 1984, 368).

erschließen¹⁸ und so zumindest die ersten Schritte zu anderen, weniger heteronomen Grenzziehungen zu unternehmen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003a): Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften. Band 7. Frankfurt a.M.
- Adorno, Theodor W. (2003b): Noten zur Literatur. Gesammelte Schriften. Band 11. Frankfurt a.M.
- Adorno, Theodor W. (2009): Ästhetik (1958/59). Frankfurt a.M.
- Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Frankfurt a.M.
- Baum, Markus (2018): Zu einer Kritischen Gesellschaftstheorie der Kommunikation. Erfahrungsarmut und der Ausschluss von Ästhetik und Hermeneutik im Werke Habermas'. Wiesbaden.
- Baum, Markus/Kron, Thomas (2012): „Wer – Wen?“ – Macht und Herrschaft im Denken Zygmunt Baumanns, in: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen, Wiesbaden, 335-356.
- Baum, Markus/Kron, Thomas (2017): Zygmunt Bauman und die Kulturosoziologie in: Moebius, Stephan et al. (Hrsg.): Handbuch Kulturosoziologie. Band 1: Begriffe – Kontexte – Perspektiven – Autor_innen, Living reference work, continuously updated edition, Berlin, 313-331.
- Bauman, Zygmunt (1973): Culture as Praxis. London.
- Bauman, Zygmunt (2002): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (2005): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin.
- Descola, Philippe (2011): Jenseits von Natur und Kultur. Berlin.
- Descola, Philippe (2014): Die Ökologie der Anderen. Die Anthropologie und die Frage der Natur. Berlin.
- Elias, Norbert (1999): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Freud, Sigmund (1974): Gesammelte Werke. Band 10: Werke aus den Jahren 1913-1917. Frankfurt a.M.

18 Vgl. zur intersubjektiven Struktur der Interpretation ästhetischer Artefakte Baum 2018, Kap. 6-7.

- Gehlen, Arnold (2016): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Frankfurt a.M.
- Gehring, Petra (2006): Politik der Prosa. Schreibverfahren bei Michel Serres, in: Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.): *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektive der Demokratietheorie*, Bielefeld, 169-184.
- Habermas, Jürgen (1981a): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a.M.
- Habermas, Jürgen (1981b): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Habermas, Jürgen (1988): *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a.M.
- Hall, Stuart (Hrsg.) (1980): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979*. London.
- Haraway, Donna Jeanne (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a.M.-New York.
- Heinrich, Klaus (1985): *Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen*. Basel.
- Heinrich, Klaus (1993): *Arbeiten mit Ödipus. Begriff der Verdrängung in der Religionswissenschaft*. Dahlemer Vorlesungen. Band 3. Basel.
- Heinrich, Klaus (2000): *vom Bündnis denken. Religionsphilosophie*. Dahlemer Vorlesungen. Band 4. Basel.
- Heinrich, Klaus (2007): *gesellschaftlich vermitteltes naturverhältnis: Begriff der Aufklärung in den Religionen und der Religionswissenschaft*. Dahlemer Vorlesungen. Band 8. Basel.
- Honneth, Axel (1979): Adorno und Habermas. Zur kommunikationstheoretischen Wende, in: *Mercur*. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 33. Jg., Heft 7, 648-665.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2004): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.
- Kager, Reinhard (1988): *Herrschaft und Versöhnung. Einführung in das Denken Theodor W. Adornos*. Frankfurt a.M.-New York.
- Kant, Immanuel (1968a): *Kritik der reinen Vernunft 1. Werke in zwölf Bänden*. Band III. Frankfurt a.M.
- Kant, Immanuel (1968b): *Kritik der reinen Vernunft 2. Werke in zwölf Bänden*. Band IV. Frankfurt a.M.
- Kant, Immanuel (1968c): *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie I. Werke in zwölf Bänden*. Band VII. Frankfurt a.M.
- Kirchhoff, Thomas (2017): Sehnsucht nach Wald als Wildnis, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64. Jg., Heft 49-50, 19-24.
- Klein, Gabriele (2002): Kultur, in: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Opladen, 277-301.
- König, Helmut (2016): *Elemente des Antisemitismus. Kommentare und Interpretationen zu einem Kapitel der Dialektik der Aufklärung von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno*. Weilerswist.
- Latour, Bruno (1996): On Actor-network Theory. A few Clarifications, in: *Soziale Welt*, 47. Jg., Heft 4, 369-382.
- Latour, Bruno (2014): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Berlin.

- Latour, Bruno (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin.
- Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1979): The social construction of scientific facts. Beverly Hills u.a.
- Lévi-Strauss, Claude (1973): Das wilde Denken. Frankfurt a.M.
- Lévi-Strauss, Claude (1984): Traurige Tropen. Frankfurt a.M.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1972): Manifest der Kommunistischen Partei. Grundzüge des Kommunismus. Stuttgart.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1990): MEW. Band 20. Berlin.
- Menke, Christoph (2003): Die Disziplin der Ästhetik. Eine Lektüre von Überwachen und Strafen, in: Koch, Gertrud (Hrsg.): Kunst als Strafe. Zur Ästhetik der Disziplinierung, München, 109-121.
- Menke, Christoph (2008): Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Menke, Christoph (2010): Autonomie und Befreiung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 58. Jg., Heft 5, 675-694.
- Menke, Christoph (2011): Recht und Gewalt. Berlin.
- Menke, Christoph (2013a): Die Kraft der Kunst. Berlin.
- Menke, Christoph (2013b): Hegels Theorie der Befreiung. Gesetz, Freiheit, Geschichte, Gesellschaft, in: Hindrichs, Gunnar/Honneth, Axel (Hrsg.): Freiheit. Stuttgarter Hegel-Kongress 2011, Frankfurt a.M., 301-320.
- Menke, Christoph (2014): Das Wirken dunkler Kräfte: Baumgarten und Herder, in: Campe, Rüdiger et al. (Hrsg.): Baumgarten-Studien. Zur Genealogie der Ästhetik, Köln, 73-115.
- Müller-Doohm, Stefan (2006): Der Essay als Form, in: Honneth, Axel (Hrsg.): Schlüsseltexthe der kritischen Theorie, Wiesbaden, 43-45.
- Plessner, Helmuth (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin-New York.
- Rancière, Jacques (2013): Aisthesis. Vierzehn Szenen. Wien.
- Reckwitz, Andreas (2012a): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2012b): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse. Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts, in: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin, 98-117.
- Richter, Steffen (Hrsg.) (2017): Dritte Natur. Technik Kapital Umwelt. Berlin.
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart.
- Serres, Michel (1994): Der Naturvertrag. Frankfurt a.M.
- Serres, Michel (2010): Klagen wir im Namen des Meeres BP an. Ein Interview geführt von Gernot Kamecke. taz online, <http://www.taz.de/!401696/> [Zugriff: 14.07.2018].
- Serres, Michel (2016): Der Parasit. Frankfurt a.M.
- Sonderegger, Ruth (2011): Essay und System, in: Klein, Richard et al. (Hrsg.): Adorno-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung, Stuttgart, 427-430.
- Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.

Zechner, Johannes (2017): Natur der Nation. Der ‚deutsche Wald‘ als Denkmuster und Weltanschauung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64. Jg., Heft 49-50, 4-10.

Flucht – Kultur – Soziale Arbeit

Vier wertschätzende Erkundungen zum Kulturbegriff für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Norbert Frieters-Reermann

1 Eine kulturkritische Einführung

In der Migrationsgesellschaft stehen die Akteur_innen der Sozialen Arbeit vor einem Dilemma. Denn oftmals wird Soziale Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund bewusst und direkt oder unbewusst und indirekt von der Vorstellung eines *Wir und die Anderen*, einer Differenz und somit von einem impliziten binären Code geprägt (Frieters-Reermann 2013). Diese Differenz wird in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund dann häufig anhand kultureller Unterschiede begründet (Mecheril 2015). Von dieser Markierung als kulturell Andere sind Neuzugewanderte und Menschen mit Fluchtmigrationshintergrund besonders betroffen und sie führt dazu, dass jede Interaktion mit ihnen als interkulturell konstruiert wird. Eine interkulturelle Orientierung und die Förderung interkultureller Kompetenzen werden dann folgerichtig verstärkt von Akteur_innen aus Bildung, Erziehung, Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit eingefordert. Doch bleibt kritisch zu fragen: Ist eine solche interkulturelle Ausrichtung Sozialer Arbeit und die damit verbundene differenzhervorhebende Perspektive wichtig, um mögliche soziokulturelle Bedarfe und Probleme von Geflüchteten sensibel in den Blick zu nehmen und dadurch auch Unterstützungmaßnahmen, Bildungsprozesse und Soziale Arbeit klientelspezifischer, zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche kulturbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den Anderen umzugehen ist, welche interkulturellen Herausforderungen bei welchen Herkunftsländern der Geflüchteten bestehen, wie diese integriert werden können und welche Funktion und Aufgabe den Bildungs- und Sozialarbeitssystemen dabei zugeschrieben wird? Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um geflüchtete Menschen

als Andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und respektieren zu können und aus bildungsbezogener und sozialarbeiterischer Perspektive besser begleiten und unterstützen zu können? Oder aber ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine notwendige Voraussetzung, um sich selbst seiner Normalität zu vergewissern und die Anderen in ihrer kulturellen Andersartigkeit festzulegen und damit die Dominanz und Deutungshoheit des Eigenen und der eigenen Integrationsvorstellungen untermauern zu können, um dadurch auch eine besondere Zielgruppe von Bildungsprogrammen und eine spezifische Zielgruppe der Sozialen Arbeit konstruieren und etablieren zu können? Und hinzuzufügen wäre auch noch die Frage, wie wichtig und wertvoll oder wie stigmatisierend und diskriminierend die kulturelle Kodierung und die Hervorhebung kultureller Unterschiede für Migrierende und Flüchtlinge selber sind.

Zwischen diesen extremen Polen, in diesem Spannungsfeld bewegt sich der gegenwärtige differenz- und diversitätstheoretische Diskurs im Kontext von Bildung und Sozialer Arbeit. Dabei wird ersichtlich, dass z.B. auch jene Konzepte, die das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder einer Hybridkultur zu ersetzen versuchen, ihrerseits wieder der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Lebenswelten unterliegen. Somit wird Kultur an sich als eine zentrale Beobachtungskategorie begründet und festgeschrieben. Insofern belegen auch diese Diskurse, dass die Kategorie Kultur für die Begegnung mit Fremden und Geflüchteten von hoher Attraktivität und Bedeutung zu sein scheint. Und wahrscheinlich sind sie auch in hohem Maße anschlussfähig an die bewussten und unbewussten sowie an die individuellen und kollektiven Wirklichkeitskonstruktionen in unserer Gesellschaft. Auf die damit verbundenen Risiken, Nebenwirkungen und Engführungen für Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft verweisen u.a. Ansätze einer rassismuskritischen Bildungsarbeit (Leiprecht/Scharathow 2009; Broden/Mecheril 2010). Denn das oben skizzierte kulturbezogene diversitätshervorhebende Paradigma kann als Dominanzkultur (Rommelspacher 1998) und kultureller Rassismus (Melter/Mecheril 2010) bezeichnet werden. Mit dieser kritischen Sicht wird untermauert, dass die Markierung kultureller Differenz, unabhängig von möglicherweise positiven und integrationsförderlichen Absichten immer die Gefahr birgt, kulturalisierend und kulturrassistisch zu wirken sowie exkludierende Dominanz- und Machtverhältnisse zu unterstützen. Kultureller Rassismus wird hier als ein soziales Dominanzverhältnis wirksam und stellt eine gesellschaftliche Struktur dar. Diese rassistische Struktur basiert auf der kontinuierlichen Markierung und Hervorhebung von Unterschieden, durch die der eigenen Gruppe Privilegien und Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen sowie zu sozialen Positionen und Prozessen ermöglicht werden, die anderen Gruppen verwehrt bleiben. Wie sich ein solcher Rassismus als ein gesellschaftliches Verhältnis auf die Lebensrealität von geflüchteten Menschen auswirken kann, zeigt sich in Form von fortlaufenden

Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit, Zuschreibungen, Herabwürdigungen und Ausgrenzungen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelten (Scharathow 2014, 50).

Die massive Kritik an dem Kulturbegriff und den damit verbundenen Praktiken der Kulturalisierung von Identitäten und Lebenswelten ist im Zuge aktueller gesellschaftlicher Integrationsdebatten enorm bedeutsam. Und die Idee, sich für die migrationsbezogene Soziale Arbeit von dem Kulturbegriff komplett zu verabschieden, erscheint naheliegend oder zumindest nachdenkenswert. Damit ist jedoch auch die Gefahr verbunden die Breite der Kulturverständnisse und -begriffe pauschal zu kritisieren und das Anregungspotential anderer Kulturbegriffe für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft zu verspielen.

Von daher sollen nachfolgend vier theoretische Perspektiven angeboten werden, in denen der Kulturbegriff auch von zentraler Bedeutung ist, die aber einem anderen Verständnis von Kultur folgen und die dadurch andere für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft aber hochattraktive und anschlussfähige Reflexionsperspektiven ermöglichen. Die Idee der nachfolgenden Ausführungen ist somit ein Versuch, jenseits des oben beschriebenen kulturbegrifflichen Dilemmas und der wichtigen Kritik andere theoretische Zugänge zu skizzieren, in denen der Kulturbegriff auch von zentraler, aber anderer Bedeutung ist. Diese anderen Perspektiven mögen zunächst irritieren, sie bieten aber wertvolle Ergänzungen und Reflexionspunkte zum gegenwärtigen migrations- und kulturbezogenen Diskurs in der Sozialen Arbeit.

Dabei wird zunächst Galtungs Verständnis der kulturellen Gewalt als kollektive gesellschaftliche Tiefendimension vorgestellt und wie diese alle anderen Formen von Gewalt und Diskriminierung (von Geflüchteten) legitimiert und normalisiert. Daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des kulturellen Kapitals bei Bourdieu und wie dieses den individuellen Habitus von Menschen sowie deren Platzierung (von Geflüchteten) in der Gesellschaft beeinflusst. Nachfolgend wird der ethnopschoanalytische Ansatz zur Erkundung der Unbewusstheit in der Kultur von Erdheim erörtert und wie dieser Ansatz die Begegnung zwischen Fremden (zwischen Einheimischen und neu Zugewanderten) aus einer Verbindung von ethnologischer und psychoanalytischer Sicht auf einer tieferen Interaktionsebene reflektiert. Abschließend geht es um das zivilisatorische Hexagon von Senghaas, in dem die konstruktive Konfliktkultur als zentraler Baustein für die gewaltfreie innergesellschaftliche Bearbeitung von (diversitäts- und fluchtmigrationsbezogenen) Konfliktodynamiken zu verstehen ist.

Diese vier Perspektiven wurden weder explizit in Bezug auf aktuelle migrations- und kulturbezogene Diskurse entfaltet, noch für die Soziale Arbeit entwickelt. Und vielleicht liegt genau darin der Reiz, sie sich für die Soziale

Arbeit im Kontext der gegenwärtigen Auseinandersetzungen im Kontext von Migration, Flucht, Kultur, Diversität und Integration fruchtbar zu machen.

2 Vier wertschätzende Erkundungen zum Kulturbegriff

2.1 Johan Galtung und die kulturelle Gewalt

Galtung gilt als einer der einflussreichsten Gewalt- und Konfliktforscher. Galtung hat sein Ende der 1960er Jahre entworfenes Gewaltmodell (Galtung 1975), das auf der Unterscheidung und Analyse von personaler und struktureller Gewalt basiert, Anfang der 1990er Jahre durch den Begriff der kulturellen Gewalt ergänzt (Galtung 1990; 1998). Galtung folgt dabei durchgängig einem erweiterten Gewaltverständnis, das über direkte interpersonale Formen hinausgeht. Ausgangspunkt für jede Form von Gewalt ist die vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse sowie jede Beeinflussung, die den potenziellen Verwirklichungsmöglichkeiten von Menschen entgegenwirkt. Im Kontext von Flucht und erzwungener Migration ist dabei hervorzuheben, dass Geflüchtete sich trotz ihrer spezifischen Lebenslage nicht auf vermeintlich vorrangige Grundbedürfnisse, wie Überleben, Unversehrtheit, Sicherheit, Ernährungssicherung und Gesundheit reduzieren lassen. Denn gerade im Kontext von Flucht spielen Bedürfnisse wie Anerkennung, Identität, Freiheit, Spiritualität und Religionsausübung eine ebenso bedeutsame Rolle. Vor diesem Hintergrund identifiziert Galtung vier allgemeine menschliche Grundbedürfnisse: 1. Survival (Überleben), 2. Wellbeing (Wohlergehen), 3. Identity (Identität) und 4. Freedom (Freiheit).

Das Bedürfnis nach Bildung, seine Persönlichkeit zu entwickeln, seine kognitiven, sozialen, emotionalen Kompetenzen zu entfalten und seinen persönlichen Horizont zu erweitern, ist unmittelbar mit den Grundbedürfnissen nach Identität und Freiheit verbunden. Diese vier Grundbedürfnisse stehen gleichwertig nebeneinander und unterliegen keiner hierarchischen Ordnung oder kausalen Logik. Für ein gelingendes und zufriedenstellendes Leben, auch von Geflüchteten, sind alle vier von gleichrangiger Bedeutung. Die Verletzung eines oder mehrerer dieser Grundbedürfnisse definiert Galtung als Gewalt, die ihrerseits wieder andere Formen von Gewalt auslösen kann. Diese kann direkt oder indirekt erfolgen und sich in personeller, struktureller und kultureller Form ausdrücken.

Personelle Gewalt (Individuell-personelle Perspektive)

Bei personaler Gewalt sind Täter_innen und Akteur_innen in der Regel eindeutig zu identifizieren und zuzuordnen. Sie wird als direkte Handlung von Menschen an Menschen vollzogen. Direkte Gewalt kann sich in psychischer und physischer Weise ausdrücken. Sie umfasst alle Formen von direkten Aggressionen und Angriffen, die Menschen verwunden, verletzen oder vernichten. Geflüchtete sind oftmals vielfältigen menschenverachtenden Formen und Praktiken direkter personaler Gewalt und Verfolgung ausgesetzt. Der überwiegende Teil der Geflüchteten weltweit wie auch in Deutschland ist vor Krieg oder akuten innerstaatlichen Gewalteskalationen geflohen. Und auch während und nach der Flucht gehören für viele Geflüchtete Beleidigungen, Anfeindungen und körperliche Übergriffe zu ihren alltäglichen Erfahrungen. Hinter allen diesen Gewalthandlungen stehen Menschen, die als Akteur_innen identifiziert werden können.

Strukturelle Gewalt (institutionell-strukturelle Perspektive)

Die Akteur_innen, Dynamiken und Prozesse der strukturellen Gewalt sind deutlich schwerer zu fassen und zu beschreiben. Strukturelle Gewalt wirkt indirekt. Sie produziert ebenfalls personelle Opfer, doch werden diese nicht direkt von anderen Personen attackiert, sondern von gesellschaftlichen und politischen Strukturen und Rahmenbedingungen beeinflusst, eingeengt oder bedroht. Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Benachteiligung, Diskriminierung, Marginalisierung, Ausgrenzung und Chancenungleichheit, die durch soziale, politische, administrative und ökonomische Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt ist von daher fast immer unsichtbar; sie ist eingebettet in Prozesse, Institutionen und Organisationen und wird oftmals als normal und unveränderbar wahrgenommen. Strukturelle Gewalt gegenüber Geflüchteten tritt auf, wenn sie durch politische, rechtliche, wirtschaftliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen und Abläufe darin gehindert werden, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen. Geflüchtete sind in vielfacher Weise von strukturellen, institutionellen Formen der Benachteiligung und Exklusion in ihren Herkunftsländern, in den Transitländern und in den Zielländern betroffen.

Ein solches Verständnis von Gewalt hat die Gewalt- und Konfliktforschung in den letzten Jahrzehnten fasziniert, beeinflusst und nachhaltig geprägt, aber auch heftigen Widerstand hervorgerufen. Denn wenn jede Form von ungleicher Verteilung, z.B. von Bildungschancen, Einkommen und Lebenserwartungen oder eingeschränkter Möglichkeiten, z.B. im Hinblick auf Meinungsäußerung, Mobilität und Berufswahl oder begrenzte Verwirklichungschancen als Gewalt definiert wird, erschwert dies in Bezug auf gewaltpräventives Handeln die Identifikation eindeutiger Adressat_innen und Bezugspunkte. Strukturelle Gewalt bleibt somit oftmals unscharf, diffus, lässt sich nicht personalisieren

und bewegt sich immer am Rand einer umfassenden Kritik an der sozialen Ungleichheit der (Welt-) Gesellschaft. Dennoch eröffnet Galtung durch seine Differenzierung eine bemerkenswerte Perspektive auf verschiedene Bedingungsfaktoren und Erscheinungsformen von indirekten und strukturbedingten Gewalterfahrungen und damit auch ein breiteres Verständnis dafür, dass die betroffenen Personen auf strukturelle Formen der Gewalt ihrerseits mit direkter und personeller Gewalt reagieren.

Kulturelle Gewalt (diskursiv-kulturelle Perspektive)

Mit dem Begriff der kulturellen Gewalt, den Galtung in sein bisheriges Modell integrierte, wurde eine wichtige neue Perspektive auf die Hintergründe und Tiefendimensionen von Gewalt eröffnet. Kulturelle Gewalt wird oftmals als rassistisch-ethnische Gewalt interpretiert. Aber Galtungs Verständnis von Kultur ist viel breiter angelegt und geht weit über ethnische, religiöse oder kulturalistische Engführungen hinaus (Galtung 1990; 1998) und umfasst symbolische, diskursive und repräsentative Prozesse der Meinungs- und Werteentwicklung in Gesellschaften. Dabei geht es im Kontext von Flucht um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber Geflüchteten in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar und nicht falsch interpretiert werden. Kulturell-diskursive Gewalt wird durch Überlieferungen, Erzählungen, Mythen, Literatur, Kunst, Religion, Bildung, Medien, Sprache und öffentliche Diskurse erfahrbar. Es handelt sich z.B. um dominante, exklusive, nationalistische, fremdenfeindliche oder rassistische Werte, Normen, Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege verbreitet und damit im Bewusstsein von Gesellschaften tief verankert und eingelagert werden. Dadurch werden sie kontinuierlich in Diskursen und durch symbolische Handlungen und Repräsentationen tradiert und reproduziert.

In Bezug auf den Umgang mit Menschen mit Fluchthintergrund geht es dabei nicht nur um kollektive ethno-rassistische Haltungen gegenüber ihren nationalen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Identitäten, sondern auch um die tief in der Gesellschaft verankerte Sicht auf Geflüchtete an sich. Werden ihnen von der Mehrheitsgesellschaft ungeachtet ihrer Herkunft überhaupt die gleichen Grundbedürfnisse, Bedürfnisbefriedigungen, Partizipationsmöglichkeiten, Verwirklichungschancen und Grundrechte zugestanden? Oder dominieren jene Diskurse und Sichtweisen, welche dieses Gleichbewertungs- und Gleichbehandlungsprinzip anfragen und untergraben und dessen Einschränkung fordern? Vor diesem Hintergrund diskursiv-kultureller Gewalt sind zahlreiche strukturell verankerte Repressionen und Restriktionen gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung in Bezug auf Residenzpflicht, Unterkunftsvorgaben, Recht auf Bildung und Arbeit und andere gesetzliche

Regelungen, zu bewerten. Die kollektive diskursiv-kulturelle Sicht bereitet von daher die Grundlage, alle anderen Erscheinungsformen von struktureller und personaler Gewalt in direkter oder indirekter Weise zu entkandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren. Und eben das macht sie so gefährlich, denn kulturell-diskursive-symbolische Gewalt ist tief in dem kollektiven Werte- und Normsystem von Gesellschaften verankert und beeinflusst kaum wahrnehmbar und versteckt die anderen Gewaltdynamiken.

Von daher lässt sich kulturelle Gewalt nicht von den beiden anderen Formen der Gewalt trennen. Individuell-personelle, institutionell-strukturelle und diskursiv-kulturelle Gewalt markieren insgesamt eine Dynamik, die sich selbst stabilisiert, da gewalttätige Kulturen und Strukturen direkte Gewalt kontinuierlich hervorbringen und reproduzieren. Doch kulturelle Gewalt fungiert nicht nur als Legitimation und Begründungsfaktor struktureller und direkter Gewalt, sondern ist in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen selbst als Gewalt erfahrbar.

Fazit und Transfer: Mit der Analyse kultureller Gewalt, die Begründung sowie eine spezifische Erscheinungsform von Gewalt sein kann, und mit der Beobachtung von unbewussten kulturellen und kollektiven Tiefenstrukturen leistet Galtung einen wichtigen Beitrag zum tieferen Verständnis von Gewaltdimensionen und Diskriminierungsdynamiken in der Migrationsgesellschaft. Für die Soziale Arbeit bietet das Verständnis der diskursiv-kulturellen Gewalt wichtige Analyseperspektiven für innergesellschaftliche Diskriminierung und Exklusion sowie relevante Anregungspotentiale für sozialarbeiterisches Handeln. Denn wenn personelle und strukturelle Gewalt, Exklusion und Diskriminierung gegenüber Menschen mit Fluchtmigrationshintergrund auf einer kollektiven diskursiv-kulturellen Tiefendimension basieren, ist Soziale Arbeit aufgefordert, verstärkt auch diese gesellschaftliche Tiefendimension und damit verbundene Werte, Normen und Haltungen zu adressieren. Dann geht Soziale Arbeit weit über reaktive Problembearbeitung hinaus und bewegt sich hin zu einer kritischen politischen und pädagogischen Sozialen Arbeit, in der Bildungs-, Bewusstseins-, Lobby- und Advocacyarbeit einen zentralen Stellenwert einnehmen.

2.2 Pierre Bourdieu und das kulturelle Kapital

Ein völlig anderes Verständnis von Kultur finden wir bei dem französischen Soziologen Bourdieu (1982; 2005). Denn bei Bourdieu handelt es sich nicht um eine kollektive gesellschaftliche kulturelle Tiefendimension, sondern um eine individuelle kulturelle Ressource. Mit dem Begriff des kulturellen

Kapitals verweist Bourdieu auf einen wesentlichen Aspekt der individuellen menschlichen Kapitalausstattung und Persönlichkeit. Dabei sind vor allem die beiden Dimensionen der *inkorporierten* und der *institutionalisierten* Kulturkapitalien für die Analyse der Exklusion und Diskriminierung von Migrierenden und insbesondere von Menschen mit Fluchterfahrung relevant. Denn oftmals werden Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung im Rahmen von Schule und auch in außerschulischen Bildungs- und Sozialarbeitskontexten verstärkt aus einer problemorientierten Perspektive wahrgenommen. Die Fokussierung auf fluchtmigrationsbedingte Belastungen, Integrationsprobleme und Sprachbarrieren verstellt dabei den Blick auf die vielfältigen Potentiale, Ressourcen und Bildungsaspirationen geflüchteter Menschen (Frieters-Reermann et al. 2013; Frieters-Reermann 2017). Doch auch wenn Fluchtmigration häufig mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen einhergeht, welche zu vielfältigen Traumatisierungen, Verletzungen und Problemen der Betroffenen führen können, sollte nicht verkannt werden, welche vielschichtigen Kompetenzen Geflüchtete oftmals vorweisen können, die sie teilweise auch auf der Flucht erworben haben. Gerade minderjährige unbegleitete Geflüchtete haben vor und während ihrer Flucht meist vielfältige sprachliche, persönlichkeitsbezogene, lebenspraktische, körperliche, alltagspraktische, kommunikative und soziale Kompetenzen erworben (Niedrig/Seukwa 2010; Seukwa 2006; Schröder 2003).

Diese vielfältigen Ressourcen und Potentiale können in Anlehnung an Bourdieu als kulturelles Kapital der Geflüchteten bezeichnet werden (Bourdieu 2005). Zum kulturellen Kapital der Geflüchteten gehören einerseits alle formalen schulischen und akademischen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen, das sogenannte *institutionalisierte kulturelle* Kapital. Diese werden oftmals im deutschen Bildungskontext kaum anerkannt und die im Herkunftsland erworbenen Wissensbestände und Qualifikationen kaum aufgegriffen oder gefördert, weil sie dem gesellschaftlich legitimierten Bildungsgut nicht entsprechen. Stattdessen müssen viele Jugendliche mit Fluchterfahrung neu anfangen und die anerkannten Wissensbestandteile und entsprechenden formalen Qualifikationen nachholen. Gerade minderjährige Flüchtlinge müssen häufig erfahren, dass sie nicht entsprechend ihrer bisherigen Schullaufbahn weiter beschult, sondern in Migrations-Sonderklassen unterrichtet werden und dass mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch den Zugang zu einer ihrem Wissens- und Leistungsstand entsprechenden Beschulung verhindern.

Doch auch jenseits formaler Qualifikationen und den oben bereits angesprochenen vielfältigen lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen ist das kulturelle Kapital von Geflüchteten oftmals auch durch umfassende und vielschichtige personelle Kompetenzen gekennzeichnet, welche sich mit dem Begriff des *inkorporierten kulturellen* Kapital zusammenfassen lassen. Diese Kapitalform ist für die Soziale Arbeit noch bedeutsamer und anschlussfähiger.

Denn das inkorporierte kulturelle Kapital kann als das gesamte Spektrum von Persönlichkeitsmerkmalen, Charaktereigenschaften und Lebenskompetenzen bezeichnet werden, die Menschen in ihrer Biographie erworben haben. Inkorporiertes Kulturkapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person und zum Habitus geworden ist (Bourdieu 2005). Häufig verfügen junge Geflüchtete über ausgewiesene Kompetenzen, extrem schwierige Situationen zu meistern, flexibel zu agieren, soziale Netzwerke zu aktivieren und zu nutzen, mit Frustrationen und Rückschlägen umzugehen, sich immer wieder zu motivieren und trotz ungewissen Ausgangs ihren Weg weiterzugehen und dabei ihre Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen (Frieters-Reermann 2016; Niedrig/Seukwa 2010; Seukwa 2006). So sprechen gerade junge Flüchtlinge u.a. von einem permanenten Kampf bezüglich ihrer Lebenspraxis, den Seukwa mit dem Begriff „Habitus der Überlebenskunst“ (Seukwa 2006) in Anlehnung an Bourdieu zuspitzt. Dieser Habitus der Überlebenskunst wird sowohl durch Ereignisse in den Herkunfts- und Transitgesellschaften als auch durch Erfahrungen in Deutschland geprägt. Junge Flüchtlinge nehmen demnach die für sie oftmals sehr belastenden strukturellen Bedingungen in Deutschland nicht ohne Weiteres hin, indem sie eine passive Opferposition einnehmen, sondern sie versuchen aktiv schwierige Situationen zu gestalten, ihre Perspektiven zu erweitern und Handlungsoptionen zu entfalten. Ein solches Selbstverständnis, welches durch enorme Handlungskompetenz, Alltagsbewältigung und Resilienz gekennzeichnet ist, wurde unmittelbar durch die fluchtbezogenen Erfahrungen vor, während und nach der Flucht mit beeinflusst.

Fazit und Transfer: Vor diesem Hintergrund des oftmals zu wenig erkannten kulturellen Kapitals von geflüchteten Menschen lassen sich für die Soziale Arbeit zwei konkrete Handlungsperspektiven skizzieren. Einerseits sollten die Akteur_innen der Sozialen Arbeit die vielfältigen Ressourcen, Kompetenzen und Potentiale von Geflüchteten wahrnehmen und in ihre Praxis integrieren. Damit könnte sie auch Modellfunktion für andere Handlungsfelder, z.B. Schule einnehmen und zentraler Baustein eines inklusiven Bildungssystems werden, in dem fluchtbezogene Diversität nicht als Risiko und Problem, sondern als Chance und Bereicherung betrachtet werden. Andererseits sollte Soziale Arbeit auch verstärkt eine Lobbyfunktion einnehmen, in dem sie auch in öffentlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen für die Berücksichtigung der vielfältigen Ressourcen, Kompetenzen und Potentialen von Geflüchteten eintritt.

2.3 Mario Erdheim und die Unbewusstheit in der Kultur

Lange vor den in der Einleitung skizzierten rassistuskritischen Diskursen war es die Ethnopschoanalyse, die den Blick dafür schärfte, wie tief der kolonialdominierende Blick in westlichen Gesellschaften verwurzelt ist und wie selbstverständlich wir bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit Migrierenden und Zugewanderten, insbesondere aus außereuropäischen Regionen oftmals unbewusst auf koloniale Interventions-, Überlegenheits- und Herrschaftsperspektiven zurückgreifen. Der Verdienst der Ethnopschoanalyse ist es, durch die Verbindung einer ethnologischen mit einer psychoanalytischen Vorgehensweise die Perspektive der reinen Fremdwahrnehmung der Beobachtenden im Umgang mit anderen Kulturen um die Perspektive der Selbstwahrnehmung und -reflexion zu ergänzen (Parin 1978; Erdheim 1988; 1994). Durch dieses Prinzip der vertieften Selbstwahrnehmung konnte das kollektive Unbewusste und die impliziten Sichtweisen europäischer Gesellschaften im Hinblick auf den Umgang mit anderen fremden Gesellschaften und Kulturen eingehender analysiert werden. Und dieses kollektive Unbewusste ist eng mit der Kolonialgeschichte des europäischen Kontinents verbunden.

Denn die Kolonialisierung und Missionierung sowie die Ethnologie, Völkerkunde und auch die Entwicklungszusammenarbeit europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften und Regionen hat nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen Gebieten nachhaltig und bis heute geprägt, sondern eben auch die impliziten Narrative und das kollektive Unbewusste der europäischen Gesellschaften maßgeblich beeinflusst. Dabei haben gerade die ethnologisch-völkerkundlichen Beobachtungen und Beschreibungen sowie die eng damit verbundenen kolonialen, ausbeuterischen Praktiken den Herrschafts-, Dominanz- und Überlegenheitsblick der ehemaligen Kolonialgesellschaften grundgelegt.

In eine ähnliche Richtung argumentieren auch postkoloniale Theorieangebote (vgl. exemplarisch Hall 2000; Bhaba 2000), die sich u.a. mit der Frage beschäftigen, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Postkoloniale Theorien ihrerseits haben wiederum maßgeblich die rassistuskritische Bildungsarbeit und Ansätze der Critical Whiteness beeinflusst.

Aus dieser postkolonialen Sicht sind auch die Abwertung, Ausbeutung und Unterdrückung der Länder des Südens durch europäische Kolonialmächte keine Fußnote oder ein längst abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel der Geschichte auf dem Weg zu einem modernen Europa. Denn zeitgleich zu den modernisierungsfördernden Prozessen von Aufklärung, Säkularisierung,

Menschenrechtsentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen Raum in dieser Epoche erkämpft wurden, erfolgte eine Kolonialisierungswelle außerhalb des europäischen Kontinents. Bei dieser wurden alle diese Errungenschaften den dort lebenden Menschen bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts vorenthalten. Mehr noch: Zahlreichen kolonialisierten Völkern wurden nicht nur grundlegende Menschenrechte verwehrt, sondern das Menschsein überhaupt abgesprochen, wodurch erst die oftmals unglaublich brutale und menschenverachtende Kolonialisierungspraxis zu erklären ist. Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil der europäischen Geschichte (Frieters-Reermann et al. 2013, 40ff.). Denn erst in der (Neo-)Kolonialisierung des Fremden entstanden jene binären Strukturen von Zivilisation und Wildheit, Rationalität und Irrationalität, Zentrum und Peripherie, Vernunft und Unvernunft, Fortschritt und Rückständigkeit, Entwicklung und Unterentwicklung, die bis heute tief im westlich-europäischen Denken verankert sind und die implizite Ungleichwertigkeit von Menschen normalisieren, legitimieren und tradieren. Auch darauf haben ethnopsychoanalytische Ansätze nachdrücklich hingewiesen.

Ethnopsychoanalytische Perspektiven im Hinblick auf das Fremde

Einer der bedeutsamsten Vertreter_innen der Ethnopsychoanalyse ist Erdheim. Er zeichnet die Kolonialgeschichte Europas aus eben einer solchen postkolonialen Sichtweise nach und erkennt im Zuge der Analyse der Kolonialisierung Lateinamerikas vier Tendenzen oder Perspektiven, wie sich der europäische Blick auf fremde Gesellschaften und Kulturen entwickeln und bis heute erhalten konnte (Erdheim 1994, 15ff. und 29ff.).

1. Entfremdung

Die erste Sichtweise beschreibt die fremde Kultur als primitiv und rückständig, bisweilen als animalisch, während die eigenen Lebensverhältnisse als fortgeschritten und überlegen empfunden werden (Erdheim 1994, 30ff.). Dadurch provoziert diese Sichtweise eine entfremdende Tendenz und legitimiert die Bevormundung und Herrschaft der zivilisierten und entwickelten Kulturen über die entdeckten Völker. Die entfremdende Tendenz dient vor allem dazu, die Dominanz der eigenen Kultur und Lebensweise zu begründen und andere Gesellschaften als weniger entwickelt abzuwerten. Diese Tendenz legitimierte und normalisierte die koloniale Kriegsführung, Ausbeutung, Unterdrückung und Versklavung ebenso wie eine aggressive christliche Missionierung.

2. Idealisierung

Die zweite Sichtweise hingegen idealisiert die andere kulturelle Lebensweise und glaubt in ihr das Vorbild für die eigene Kultur zu erkennen (Erdheim 1994,

36ff.). Die fremde Kultur wird mit Zügen ausgestattet, welche sich einer intensiveren und kritischen Betrachtung verschließen. Die idealisierende Tendenz speist sich aus der Enttäuschung über wichtige Bereiche und Aspekte oder das Gesamte der eigenen Kultur. Auf dieser Basis wird dann die eigene Lebensweise scharf kritisiert und im Gegenzug die fremde Kultur verklärt, überhöht und als Idealbild glorifiziert.

Obwohl die ersten beiden Tendenzen eine grundlegend unterschiedliche Auffassung der untersuchten Lebensweise wiedergeben, stehen sie sich bezüglich ihrer wissenschaftlichen Parteilichkeit und Undifferenziertheit sehr nahe. Das Bild, das sie von der fremden Kultur nachzeichneten, war strukturell ähnlich, nur dass das, was die eine Tendenz verteufelte, von der anderen idealisiert wurde. Daneben gab es zur selben Zeit eine dritte Möglichkeit, Ethnologie zu betreiben. (Erdheim 1994, 41). Die dritte Sichtweise entwickelte sich aus der Bereitschaft zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln und eine geeignete gemeinsame Basis herzustellen, um die andere Kultur aus sich selbst heraus zu verstehen.

3. Verständnis

Die verstehende Tendenz (Erdheim 1994, 41ff.) ist der Versuch zwischen der eigenen und der fremden Kultur eine Verständigung und einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen. Bei dieser Verständigung wird keiner Kultur oder Lebensweise eine höhere Position eingeräumt. Im Gegensatz zu den ersten beiden Perspektiven wird die ethnographisch reduzierte Beobachtung durch Gespräche mit Personen der fremden Kultur erweitert, welche erst das tiefere Verstehen der Fremde ermöglichen. Die dritte Sichtweise deckt sich weitestgehend mit dem Wissenschaftsideal der Ethnologie unserer Zeit und entspricht der impliziten Grundorientierung zahlreicher interkultureller Trainings- und Bildungsangebote, die auf Verstehen und Verständnis des Anderen abzielen.

Diese drei Tendenzen verharren jedoch in der Beobachtung erster Ordnung. Denn sie beobachten die fremde Kultur und ihre Menschen trotz jeweils unterschiedlicher Tendenzen aus einer gemeinsamen übergeordneten Perspektive der reinen Fremdbeobachtung. Anders verhält es sich mit der vierten, der selbstreflexiven Tendenz. Diese Perspektive unterscheidet sich radikal von den ersten drei Sichtweisen, erfuhr aber innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur damaligen Zeit keine nennenswerte Berücksichtigung.

4. Selbstreflexion

Die vierte Tendenz basiert auf den Forschungen des Franzosen Montaignes und impliziert ein umfassendes anthropologisches Modell, welches in erster Linie eine kulturell relativistische Rückkoppelung ethnologischer Forschungen

auf die eigenen Lebens- und Sichtweisen intendiert. Die reine Beobachtung der fremden Kultur wird durch eine Selbstreflexion ergänzt (Erdheim 1994, 50ff.). Ein kulturrelativistischer Standpunkt ermöglicht die Überwindung etablierter, ethnozentrischer Denksysteme, in dem in der Begegnung mit fremden Völkern, die eigenen kulturellen Werte, Vorstellungen, Beobachtungspraktiken und Handlungsformen in Frage gestellt werden. Somit eröffnet die Erfahrung in und mit der Fremde den idealen Raum, die Herkunftskultur und damit verbundene Praktiken selbstreflexiv zu betrachten und zu dekonstruieren.

Montaignes Forschungen verweisen dadurch bereits auf das Wechselspiel von Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung der späteren ethnopschoanalytischen Praxis. Denn das ethnopschoanalytische Vorgehen geht nicht nur über klassische ethnologische Forschung hinaus, indem auch das Unbewusste und die Psyche der fremden Kultur beleuchtet werden. Es geht vor allem über die klassische Ethnologie hinaus, weil es neben der differenzierten Fremdwahrnehmung auch die Selbstreflexion der des Forschenden explizit integriert. In Anlehnung an die psychoanalytische Tradition erscheinen sowohl das Unbewusste der untersuchten Kultur als auch das eigene Unbewusste als zentraler Forschungsgegenstand. Fremd- und Selbstwahrnehmung der Forschenden stehen dabei nicht isoliert nebeneinander, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Die Konfrontation mit der fremden Kultur wirft die Forschenden immer wieder auf die eigene Geschichte, Herkunft und Biographie zurück. Indem sie diese akzeptieren, ohne sie abzuspalten, bilden die eigenen biographischen Erfahrungen den Schlüssel zum Labyrinth der Fremde (Erdheim 1988, 20ff.). In der Begegnung mit dem Fremden bildet die Selbstbeobachtung keinen ungemütlichen, unvermeidbaren Nebeneffekt, sondern einen wesentlichen Aspekt des Erkenntnisgewinns. „Die Wahrnehmung des Fremden ist so eng mit der eigenen Lebensgeschichte verknüpft, daß man vom Fremden nicht sprechen kann, ohne auch von sich selber zu erzählen“ (Erdheim 1988, 7).

Eine solche Selbstbeobachtung entspricht einer Beobachtung zweiter Ordnung. Diese Beobachtung zweiter Ordnung (oder auch Beobachtung der Beobachtung) wurde durch konstruktivistische und systemtheoretische Ansätze (Siebert 2005, 76f.; Reich 1996, 20f.) auch für pädagogische und sozialarbeiterische Prozesse von zentraler Bedeutung. Denn während durch die Beobachtung erster Ordnung das Fremde an sich beobachtet wird, werden durch die Beobachtung zweiter Ordnung die Beobachtenden bei der Beobachtung des Fremden fokussiert. Gegenstand der Beobachtung zweiter Ordnung ist also nicht das Fremde an sich, sondern die Beobachter_innen des Fremden und warum sie auf welcher Basis zu ihren Beobachtungsergebnissen gelangen.

Fazit und Transfer: Die kritische Selbstreflexion oder die Beobachtung zweiter Ordnung eröffnet von daher weitreichende und differenzierte

Beobachtungen auf verschiedenen Ebenen. Denn die Selbstbeobachtung richtet sich nicht nur auf die eigene Kultur, sondern vor allem darauf, wie sich der eigene beobachtende Blick auf das Vertraute und das Fremde verändert. Was löst die Begegnung mit dem Fremden (geflüchteten Menschen) bei mir aus? Welche Gedanken und Gefühle entstehen in mir? Welche bisherigen Deutungs- und Handlungsmuster werden durch die Begegnung mit dem Fremden (mit geflüchteten Menschen) hinterfragt oder eben auch nicht? Wie verändert sich dadurch meine Haltung gegenüber dem Fremden (geflüchteten Menschen) und gegenüber mir selbst? Ein sensibler Umgang mit diesen Leitfragen eröffnet eine selbstkritische Auseinandersetzung von den Akteur_innen der Sozialen Arbeit mit den eigenen unbewussten rassistischen und kulturalisierenden Tendenzen gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung. Diese kritische Selbstreflexion bildet dann einen wesentlichen Baustein der Diskriminierung, dem Rassismus und der kulturellen Gewalt im Kontext von Fluchtmigration entgegenzuwirken.

2.4 Dieter Senghaas und die Kultur des Friedens

Der renommierte deutsche Friedens- und Konfliktforscher Senghaas hat im Rahmen seiner Analysen von internationaler und nationaler Konfliktbearbeitung immer wieder der zivilgesellschaftlichen Gewaltprävention und einer konstruktiven Konfliktkultur eine zentrale Bedeutung (Senghaas 1995a; 1995b; 1997; 2004) zugeschrieben.

Hintergrund seiner Analysen sind die vielfältigen, komplexen, teilweise über viele Jahrzehnte andauernden weltweiten Konflikt- und Gewaltdynamiken. Nach Senghaas setzt die überwiegende Mehrheit der staatlichen Institutionen nach wie vor auf scheinbar bewährte militärische und/oder sicherheitspolitische Mittel, um die vielfältigen sozialen Gewaltphänomene, die terroristischen Bedrohungen, die innerstaatlichen bewaffneten Konflikte und die zwischenstaatlichen Krisen und Kriege einzudämmen. Die Vorstellung, Frieden und Gewaltdeeskalation durch die Vorbereitung und Durchsetzung von Krieg und Gewaltanwendung erreichen zu können, ist weiterhin weit verbreitet. Die Parole „Si vis pacem, para bellum“ („Wenn du den Frieden willst, so rüste zum Kriege!“) gilt demnach in weiten Teilen der Welt nach wie vor als die realpolitische Maxime friedensorientierten Handels (Senghaas/Senghaas 1996; Senghaas 1995c).

Friedensförderung und Konfliktbearbeitung schrumpft in dieser Perspektive auf Rüstungsabschreckung, Sicherheitsdiplomatie, militärisches Management und innerstaatliche Überwachungsregime zusammen. Eine Identifizierung und Bearbeitung der Tiefenstrukturen und Ursachen von

zwischenstaatlichem Krieg und innerstaatlicher Gewalteskalation bleibt in diesem Kontext weitgehend unberücksichtigt. Auf die Absurdität und Dysfunktionalität dieser militärischen-sicherheitspolitischen Logik hat Senghaas nachdrücklich hingewiesen und ihr eine „Si vis pacem, para pacem“-Maxime („Wenn du den Frieden willst, dann bereite den Frieden vor!“) gegenübergestellt (Senghaas/Senghaas 1996; Senghaas 1995c). Einer zivilen Logik folgend versucht diese Maxime, Friedensvorbereitung, Gewaltprävention und konstruktive Konfliktransforma­tion nicht durch militärische Rüstungskonkurrenz, strategische Abschreckung und Gewaltandrohung oder -anwendung, sondern durch vertrauensbildende Maßnahmen, zivile Begegnung, politische Kooperation und zivilgesellschaftliche Dialogprozesse den Frieden zu entwickeln und zu gestalten. Ein solches Denken wiederum ist anschlussfähig an friedens-theoretische Ansätze, die Frieden nicht als Zustand oder fertiges Produkt, sondern als fortlaufenden interaktiven und diskursiven Prozess begreifen. In diesem Kontext ist auch das zivilisatorische Hexagon, das von Senghaas als Modell für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in den Diskurs eingeführt wurde (Senghaas, 1995a; 1995b) zu verorten.

Das zivilisatorische Hexagon

Senghaas entfaltet sein Modell im Hinblick auf die anhaltende globale Modernisierung und Politisierung gesellschaftlicher Lebensräume. Moderne Gesellschaften werden als konflikt- und gewaltanfällig charakterisiert, weil in ihnen auf einer breiten Basis eine Politisierung von vielfältigsten Identitäts- und Interessenskonflikten existiert. Wenn diese Gesellschaften nicht in potenziell gewaltsame Dauerkonflikte, in bürgerkriegsähnliche Zustände oder manifeste Bürgerkriege abrutschen wollen, bedarf es in ihnen einer konstruktiven Form von Aushandlung und Verständigung. Vor diesem Hintergrund beschreibt das zivilisatorische Hexagon Frieden als einen interaktiven, verständigungsorientierten und oftmals schwierigen und mühsamen Aushandlungs- und Zivilisierungsprozess unter spezifischen begünstigenden rechtlichen und staatlichen Rahmenbedingungen. Dieser Prozess erfolgt durch das Zusammenwirken folgender sechs Faktoren und Rahmenbedingungen (Senghaas 1995a; 1995b):

1. durch die Entprivatisierung von Gewalt und die Herausbildung eines legitimen *Gewaltmonopols*,
2. durch die Kontrolle des Gewaltmonopols vermittelt durch *Rechtstaatlichkeit*,
3. durch die zunehmende *Affektkontrolle*, die aus wachsenden Interdependenzen des Zusammenlebens und der Entprivatisierung der Gewalt resultiert,
4. durch die *demokratische Beteiligung* der Bevölkerung,

5. durch eine zunehmende *soziale Gerechtigkeit* und eine aktive Politik der Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit und
6. durch eine *konstruktive Konfliktkultur* und die Bereitschaft und Fähigkeit zur produktiven und gewaltfreien Auseinandersetzung mit Konflikten und zur kompromissorientierten Konfliktfähigkeit.

Die sechs Komponenten des Hexagons unterliegen wechselseitigen Beeinflussungen und Rückkoppelungen und bilden in ihrer Gesamtheit die theoretische Basis für einen gesellschaftlichen Frieden, der eine konstruktive und gewaltfreie Bearbeitung von Konflikten ermöglicht.

Nach Senghaas wird konstruktive, interaktive, diskursive und gewaltfreie Konfliktbearbeitung angesichts einer Situation, in der alle gesellschaftlichen Auseinandersetzungen sich als politische und sich alle politischen als gesellschaftliche darstellen, zu einem übergeordneten Imperativ, der auf den genannten sechs Komponenten des zivilisatorischen Hexagons basiert. Die Stabilität des Hexagons begünstigt in hohem Maße den innergesellschaftlichen Prozess auf dem Weg zum Zustand des Friedens. Da, wo einige der sechs Komponenten teilweise oder vollständig ihre Gültigkeit verlieren, ist der innere Frieden einer Gesellschaft massiv bedroht. Innerer Frieden sollte von daher als ein gesellschaftlicher Prozess verstanden werden, in dem durch Verständigungen, Kompromisse und das fortwährende Bemühen Konflikte gewaltfrei zu bearbeiten, die Bedingungen eines friedlichen Zusammenlebens von gesellschaftlichen Gruppen geschaffen werden. Der konstruktiven Konfliktkultur kommt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zu. Denn konstruktive Konfliktkultur muss fortlaufend immer wieder erarbeitet und durch Bildungsprozesse an heranwachsende Generationen tradiert werden.

Das zivilisatorische Hexagon wurde von Senghaas vor dem Hintergrund westlicher Nationalstaaten entwickelt. Inwiefern es auf andere Kontinente und Kulturräume übertragbar ist, wird von Senghaas selbst angezweifelt (Senghaas 1995a). Und auch die starke Ausrichtung auf staatliche und rechtliche Rahmenbedingungen als wesentliche Bezugspunkte lässt sich gerade weltweit erodierender Staatlichkeit und zunehmender Rechtsunsicherheit anfragen.

Dennoch leistet das Hexagon einen wichtigen Beitrag für die friedentheoretische Diskussion und insbesondere die Betonung der Notwendigkeit einer konstruktiven Konfliktkultur hat zahlreiche zivilgesellschaftliche Akteur_innen der Friedensarbeit, Gewaltprävention und Friedenspädagogik inspiriert und beeinflusst (Frieters-Reermann 2009; Schell-Faucon/Kelemen 2008).

Angesichts der gegenwärtigen innergesellschaftlichen Auseinandersetzungen im Kontext von Migration, Flucht, Diversität und Integration erscheinen die Komponenten des Hexagons und insbesondere eine konstruktive innergesellschaftliche Konfliktkultur wichtiger denn je, um so den rassistischen und diskriminierenden Praktiken und Tendenzen zu begegnen.

Fazit und Transfer: Das zivilisatorische Hexagon und das darin enthaltene Konzept einer konstruktiven Konfliktkultur sind für eine politische und pädagogisch ausgerichtete Soziale Arbeit hochattraktiv und anschlussfähig. Innerhalb friedenspädagogischer Diskurse lässt sich seit Jahren eine verstärkte kulturelle Orientierung und Ausrichtung nachzeichnen, bei der die innergesellschaftliche Konfliktkultur und Konfliktkompetenz einen hohen Stellenwert einnimmt (Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2015). Dabei wird Friedenspädagogik nicht mehr als reine Individualpädagogik in klassischen schulischen oder außerschulischen Bildungskontexten verortet. Vielmehr werden verstärkt gesamtgesellschaftliche Bildungs- und Bewusstseinsprozesse in den Blick genommen, die darauf abzielen, die kollektive Friedens- und Konfliktkompetenz zu erhöhen und damit die konstruktive Konfliktkultur auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu stärken.

Die Akteur_innen der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft können an diese Ansätze und Erfahrungen anknüpfen und damit ihren Beitrag zu einer offenen und konstruktiven Konfliktkultur im Kontext von Flucht und Migration beitragen. Damit kann Soziale Arbeit auch ihren Beitrag zu einer Kultur des Friedens und einer Kultur der Gewaltfreiheit leisten.

Literatur

- Bhabha, Homi K (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, Hamburg, 49-79.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- Erdheim, Mario (1994): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt a.M.
- Erdheim, Mario (1988): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Frankfurt a.M.
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch- konstruktivistischer Perspektive. Mit einem Vorwort von Dieter Senghaas. Köln.
- Frieters-Reermann, Norbert (2013): Migration und Flucht als Themenkomplexe Globalen Lernens. Ausgewählte Denkanstöße, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 4, 12-15.

- Frieters-Reermann, Norbert (2016): Das kulturelle Kapital minderjähriger Flüchtlinge. Plädoyer für eine verstärkte ressourcenorientierte und partizipative Soziale Arbeit mit Geflüchteten, in: *Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung*, 9-11.
- Frieters-Reermann, Norbert (2017): Für, über, mit oder von geflüchteten Menschen? Kritische Denkanstöße für die fluchtbezogene Bildungs- und Sozialarbeit, in: Koch, Birgit Theresa (Hrsg.): *Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext*, Heidelberg, 243-258.
- Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (2015): *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Leverkusen.
- Frieters-Reermann, Norbert/Jere, Tobias/Kafunda, Mathias/Moerschbacher, Marco/Morad, Huda/Neuß, Brigitte/Offner, Markus/Westermann, Aische (2013): *Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge*. Aachen.
- Galtung, Johan (1998): *Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Opladen.
- Galtung, Johan (1990): Cultural Violence, in: *Journal of Peace Research*, Vol. 27, No. 3. (Aug., 1990), 291-305.
- Hall, Stuart (2000): *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Hamburg.
- Leiprecht, Rudolf/Scharathow, Wiebke (2009): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach.
- Mecheril, Paul (2014): *Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Migration – Macht – Bildung*. Bielefeld.
- Mecheril, Paul (2015): *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> [Zugriff: 23.01.2016].
- Mecheril Paul/Melter Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim-Basel, 150-168.
- Mecheril, Paul/Melanie Plößer (2009): *Differenz und Pädagogik*, in: Casale, Rita/Larcher, Sabina/Oelkers, Jürgen/Andresen, Sabine (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart*, Weinheim, 194-208.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2009): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach.
- Niedrig, Heike/Seukwa, Louis Henri (2010). *Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion. Eine postkoloniale Re-Lektüre*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5. Jg., Heft 2, 181-194.
- Parin, Paul (1978): *Der Widerspruch im Subjekt*. Frankfurt a.M.
- Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld.
- Schell-Faucon, Stephanie/Kelemen, Monika (2008): *Bildung in Krisenregionen. Erwägungen aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit*. Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V.: (Hrsg.): *Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze*. <http://friedenspaedagogik.de/blog/wp->

content/uploads/2009/04/fp-tagung-2008-doku-gesamtfassung-screen.pdf [Zugriff: 25.2.2018].

- Schroeder, Joachim (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Neumann, Ursula/Niedrig, Heike/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien, Münster, 411-426.
- Senghaas, Dieter (1995a): Hexagon-Variationen. Zivilisierte Konfliktbearbeitung trotz Fundamentalpolitisierung, in: Ropers, Norbert/Debiel, Tobias (Hrsg.): Friedliche Konfliktbearbeitung in der Staaten- und Gesellschaftswelt, Bonn, 37-54.
- Senghaas, Dieter (1995b): Kultur des Friedens, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 43, 3-8.
- Senghaas, Dieter (1995c): Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem. Frankfurt a.M.
- Senghaas, Dieter (1997): Frieden machen. Frankfurt a.M.
- Senghaas, Dieter (2004): Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen. Frankfurt a.M.
- Senghaas, Dieter (2008): Über Frieden und die Kultur des Friedens, in: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek, 21-34.
- Senghaas, Dieter/Senghaas, Eva (1996): Si vis pacem, para pacem. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Friedenskonzept, in: Meyer, Bertold (Hrsg.): Eine Welt oder Chaos, Frankfurt a.M., 245-275.
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.

Die politische Instrumentalisierung imaginierten Kulturen

Martin Spetsmann-Kunkel

„In Bosnien oder Belfast ist Kultur nicht das, was man
in den Kassettenrekorder schiebt; es ist das wofür man tötet.“

Terry Eagleton

Als im Frühsommer 2017 der damalige Bundesinnenminister Thomas de Maizière seine Thesen zur deutschen Leitkultur in der populären und auflagenstarken *Bild am Sonntag* veröffentlichte, reihte er sich ein in einen zählbaren Diskurs, der seit Jahren die integrations- und migrationspolitischen Diskussionen in Deutschland begleitet. De Maizière charakterisierte eine deutsche Kultur, so wie er sie wahrzunehmen meint und sich wünscht. So war u.a. zu lesen, dass Deutschland eine Kulturnation sei, die Leistung fordere und ein kollektives Gedächtnis besitze, welches sowohl die Geschichte Deutschlands vor 1949 verantwortungsvoll in Erinnerung bewahre, aber sich auch durch jüngere Geschehnisse wie den Gewinn einer Fußballweltmeisterschaft oder bestimmter Traditionen wie den Karneval auszeichne. Die Mitglieder dieser Kultur werden – so de Maizière – durch diese geprägt. Die Kultur schafft ihnen Orientierung und Verbundenheit. Kurz: Sie leitet sie in ihrem Handeln und Denken sowie in ihrem Sein und ihrer Identität.

Diese Idee einer leitenden Kultur ethno-nationalen Charakters ist keineswegs neu und nicht nur bei Vertreter_innen der Politik zu finden. Bereits vor de Maizière haben Politiker_innen aus dem national-konservativen Lager Leitkulturen konstruiert. Aber auch in den Sozialwissenschaften und der Psychologie finden sich Thesen und Studien, die die Existenz einer eindeutig identifizierbaren ethno-nationalen Kultur zu beweisen meinen. Exemplarisch seien hier die Arbeiten von Thomas und Hofstede genannt, die seit Jahrzehnten – viel rezipiert und gerne zitiert – ethno-nationale Kulturen vermeintlich empirisch gedeckt zu charakterisieren versuchen und spezifische Kulturstandards für die jeweiligen Kulturmitglieder skizzieren. Diese identifizierten Kulturstandards ermöglichen – so die Idee – eine Einschätzung und Vorhersage des kulturell-fremdartigen Gegenübers. Bin ich folglich beispielsweise durch eine berufliche Tätigkeit im internationalen Management mit Geschäftspartner_innen aus Japan beschäftigt, ermöglicht mir eine Schulung über die Spezifik

japanischer Kulturstandards eine gelungene ‚interkulturelle‘ Kommunikation mit meinem Gegenüber. Ausgestattet mit der notwendigen Sensibilität für die Kulturspezifika der des Anderen und einem handlungsanleitenden Wissen über den adäquaten Umgang mit kulturellen Eigenarten des_ der Fremden, darf man sich interkulturell kompetent nennen und der erfolgreichen Geschäftskommunikation dürfte somit nichts mehr im Wege stehen (vgl. beispielhaft Hofstede 1997 und Thomas 2016).

Beide angesprochenen Kulturkonzeptionen, sowohl die aus der Politik eines de Maizière als auch die einer kompetenzschulenden interkulturellen Psychologie à la Thomas oder Hofstede, konzipieren Kultur als ein großgruppaes Phänomen, welches die Mitglieder einer ethno-nationalen Gruppe verbindend miteinander teilen. Diese Kultur setzt sich zusammen aus gemeinsam geteilten Sitten und Gebräuchen, historischen Erinnerungen, Werten und Normen und einer allgemein gebräuchlichen Sprache. Die Kultur fungiert dabei als handlungsanleitender und identitätsstiftender Rahmen für ihre Mitglieder und definiert nicht nur inklusiv was und wer sie sind, sondern damit zugleich exklusiv was und wer sie nicht sind. Die Konstruktion einer so gedachten Kultur ermöglicht folglich einerseits die von de Maizière beabsichtigte Besinnung auf ein ethno-nationales Wir, welches zugleich für alle, die perspektivisch Teil dieses Wirs werden wollen, als Maßstab und Richtschnur entgegengehalten wird. Andererseits gewährleistet die Einschätzung aber auch Vorhersage menschlichen Handelns, vorausgesetzt ich bin mir bewusst, zu welcher Kultur der_ die jeweilige Kulturträger_in zuzuordnen ist.

Dieses zugrunde liegende Kulturverständnis ist aus mehreren Gründen fragwürdig und in Zweifel zu ziehen. Wenn de Maizière beispielsweise Deutschland als eine Kulturnation definiert und dabei Goethe und Bach als bedeutsame Referenzpunkte benennt, stellt sich zum Einen die Frage, ob sich nicht jede Nation mit ihrer Kunst-, Literatur- und Musikgeschichte als Kulturnation bezeichnen ließe, denn welcher Fleck dieser Erde hat keine Geschichte menschlicher kreativer Schaffensprozesse zu berichten. Mit anderen Worten: Ist dies ausschließlich ein Spezifikum der *deutschen* Kultur? Zum Zweiten ist fraglich, ob wirklich das Werk Goethes und Bachs für die Menschen, die dieser deutschen Leitkultur zugehörig erklärt werden, eine Bedeutung besitzt, geschweige denn überhaupt bekannt ist. Vielleicht charakterisiert die von de Maizière imaginierte deutsche Leitkultur und ihre Mitglieder derzeit weniger ein Wissen über Bachs Kirchenkantate als über Peter Wackels Partysong *Scheiss drauf, Malle ist nur einmal im Jahr*. Auch die von Thomas und Hofstede konstruierte Idee klar identifizierbarer kultureller Standards erscheint in ihrer eindimensionalen Schlichtheit zu unterkomplex, um menschliches Handeln adäquat zu erfassen und zu verstehen. Wissen wir doch, dass komplexe menschliche Formationen und unüberschaubar große Gruppen zu pluralsten Lebenswirklichkeiten führen, in denen sich individuelle und dadurch differenteste

Lebensstile, Werthaltungen und Handlungsmuster finden lassen. Eine Rückführung auf *die* ethno-nationale Kultur als prägender Kraft greift da zu kurz und bleibt in ihrem Erkenntnisgewinn unbefriedigend.

1 Das Fest der Kulturen als gefährlicher Exotismus und primitive Kulturskizze

In der Sozialen Arbeit erfreut sich die Idee einer klar konturierten ethno-nationalen Kultur und ihres prägenden Einflusses ebenfalls bis zum heutigen Tage, trotz berechtigter kritischer Einwände, einer großen Beliebtheit. Dies wird u.a. durch die in der Sozialen Arbeit mit Migrant_innen typische Fokussierung auf die kulturelle Herkunft der Klientel ersichtlich. Problemlagen, die die Menschen mit Migrationsgeschichte mit sich bringen oder die ihnen zugeschrieben werden, werden zunächst überwiegend mit Verweis auf kulturelle Besonderheiten zu erklären versucht. Entsprechend erschöpfen sich dann auch die sozialarbeiterischen Interventionen oftmals – ganz im Sinne einer Idee von Interkulturalität – in der verstehenden Annäherung an das kulturell Fremde.¹

Beispielhaft für dieses Vorgehen kann die auch kommunalpolitisch immer gern gesehene Idee eines Stadtteilstestes der Kulturen genannt werden. Die Grundidee dieser Festivitäten geht davon aus, dass im Rahmen eines Festes Menschen unterschiedlichster Kulturen, die zusammen an einem Ort leben, sich näher kommen und durch die Darbietung kulturspezifischer Besonderheiten z.B. im Bereich Musik, Tanz, Speisen, Kunst oder Trachten ein gegenseitiges Kennenlernen der des kulturell Andersartigen ermöglichen, welches im Idealfall sogar in einer Wertschätzung und Akzeptanz dieser Kultur(-spezifik) münden sollte. Davon ausgehend, dass die Probleme der Menschen in einem Stadtteil vorrangig kultureller Natur sind, ist das Fernziel dieser Konzepte das friedliche Miteinander verschiedener Kulturen – gewährleistet durch die Kontaktaufnahme und das Kennenlernen während eines Festes (als eines von unzähligen Beispielen hierzu siehe: Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.) 2000).

Die Problematik dieser wohlmeinenden Konzeption besteht ähnlich den zuvor dargelegten Kulturverständnissen der Politik und Interkulturellen

1 So war in einem Forschungsprojekt über die Bildungsaspirationen jugendlicher Zugewanderter aus Südosteuropa seitens der befragten professionellen Kräfte, die mit diesen Jugendlichen beruflich beschäftigt sind, häufig zu hören, dass die Bildungssituation kulturbedingt problematisch und die Bildungsaaffinität nicht sehr ausgeprägt sei (Hasenjürgen/Spetsmann-Kunkel 2019).

Psychologie in der Annahme einer eindeutigen, spezifischen Kultur und ihrer prägenden Effekte auf ihre Mitglieder. Ferner verfestigt sich die Annahme einer kulturellen Differenz durch die fortlaufende Darstellung eben dieser. Der die kulturell Andere reproduziert stetig ihre seine Andersheit. Gemeinsamkeiten werden nicht wahrnehmbar. Alternative Gründe für Lebensweisen kommen nicht in den Blick. Mit anderen Worten:

„Die gut gemeinte Inszenierung des kulturell Anderen – bspw. im Kontext interkultureller Begegnung – verfestigt den Status des Anderen, des Nicht-Dazugehörigen und legt den Fokus auf die Differenz. Ferner verfestigt die Darstellung des exotischen Anderen (auch durch die Präsentation kulinarischer, künstlerischer oder äußerlicher Andersheit) auch die Selbstkulturalisierung und forciert eine Ent-Subjektivierung des Gegenübers und eine Internalisierung des Selbst als Anderes. Die Folge ist der dauerhafte Erhalt der Grenzen zwischen ‚Die‘ und ‚Wir‘. Der als der Andere markierte bleibt anders und wird zudem genötigt ein Repräsentant seiner Kultur sein zu können (dies gilt im Übrigen auch für den „Quoten-Migranten“ in Sozialen Diensten der Integrationsarbeit, der zum repräsentativen Sprecher für alle Menschen mit Migrationsgeschichte erklärt wird)“ (Spetsmann-Kunkel 2016, 122).

2 Der Kulturrassismus der interkulturellen Perspektive

Den Vertreter_innen eines solchen Kulturbegriffs ist möglicherweise nicht bewusst, dass ihr Verständnis ethno-nationaler Kulturen dem Wesen und der argumentativen Logik nach dem Kulturverständnis gleicht, mit dem ein kulturalistisch argumentierender Rassismus operiert. Wenn beispielsweise eine rechtspopulistische Partei wie die AfD (*Alternative für Deutschland*) unterstellt, es gäbe eine kulturspezifische Nähe zur Gewaltkriminalität, die überwiegend für junge Männer muslimischen Glaubens aus Syrien üblich sei (vgl. u.a. Friedrich 2017), argumentieren die Partei und ihre Protagonist_innen zunächst – ähnlich den beschriebenen Ansätzen – mit einer angenommen prägenden kulturellen Wesensart. Sie konstruieren folglich eine Kultur der Anderen, die klar fassbar und charakterisierbar ist und phantasieren zudem, dass eine Zugehörigkeit zu eben dieser Kultur ein bestimmtes Handeln und Denken – in diesem Fall die Nähe zu bestimmten Formen der Gewaltkriminalität – hervorbringen würde.

Es ist das Wesen des kulturalistischen Rassismus, dass auf der Grundlage einer angenommenen Kultur und Kulturzugehörigkeit Menschen homogenisierend und pauschalisierend einer gruppalen Kultur zugeordnet werden (*„die*

Muslime“). Diese Gruppe steht der eigenen Gruppe trennscharf gegenüber und verkörpert Wesenszüge, die der eigenen Gruppe nicht zu eigen sein sollen („Wir im Unterschied zu den gewaltaffinen, syrischen Muslimen“). Diese Polarisierung („Wir vs. Die“) wird sowohl be- und gewertet als auch hierarchisiert. Die Vorstellung einer kulturellen Prägung ist dabei einer Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse dienlich („Weil ihre Kultur so ist und weil sie von klein auf davon geprägt sind, sind sie so unabänderlich gewaltkriminell“) (vgl. z.B. Attia 2018).

Die Parallele zwischen einem kulturalistisch argumentierenden Rassismus und dem Kulturverständnis einer Interkulturellen Psychologie oder Sozialen Arbeit besteht folglich – um es zu wiederholen – in der Vorstellung und Betonung kultureller Differenzen und der geradezu biologistisch anmutenden Annahme kultureller Prägungen. Ausgehend von dieser Idee nehmen der Rassismus ebenso wie Konzepte der Interkulturalität an Fahrt auf: Der Rassismus, um eine Abwertung und Entmenschlichung der des kulturell Anderen vorzunehmen, die Konzepte der Interkulturalität, um interkulturelle Kommunikationen und Gemeinschaft gelingen zu lassen. Gemeinsam ist aber beiden die falsche Prämisse einer ethno-nationalen Kultur als klar identifizierbares und effektvolles Objekt.

3 Kulturelle Homogenitätsillusionen und ihre Funktionen

Das fragwürdige Verständnis einer ethno-nationalen Kultur liegt sowohl der interkulturellen Perspektive als auch den unterschiedlichen Versuchen politischer Instrumentalisierung zugrunde. Die Versuche eines de Maizière nationale Leitkulturen zu charakterisieren, die Idee der Kulturstandards, die (wirtschaftliche) internationale Kommunikationen zu erleichtern helfen sollen, oder die menschenverachtende Politik rechtspopulistischer Akteur_innen, die abwertend die Kultur der des Fremden imaginieren, sie alle eint die zweifelhafte Vorstellung einer homogenen, statischen ethno-nationalen Kultur.

Diese Kulturphantasien ignorieren die Prozesshaftigkeit und Dynamik des Kulturellen in einer globalisierten und vernetzten Welt. Sie sind getragen von Homogenitätsillusionen, die unzweifelhaft geteilte Gemeinsamkeiten von Kulturmitgliedern imaginieren, ohne diese zu prüfen. Eine Welt, die geprägt ist von globaler Kommunikation und permanenter Mobilität, zeichnet sich aber vielmehr durch Prozesse der Durchmischung und gegenseitigen Durchdringung von kulturellen Praktiken aus (Breidenbach/Zukrigl 2000). Ein Zustand, der in der wissenschaftlichen Diskussion durch unzählige Begrifflichkeiten

wie z.B. dem der „Melange“ (Pieterse 1998) zu beschreiben versucht wird. Diese Durchmischung von Kulturelementen wie Lebensstilen, Handlungsmustern oder Werthaltungen verunmöglicht die nationalistische Utopie kultureller Reinheit an einem lokalen Ort wie dem eines nationalen Territoriums.

Goethe – um ein Beispiel de Maizières für typisch deutsches Kulturgut aufzugreifen – wird weltweit gelesen und prägt damit das Denken vieler an seinem Werk interessierter Menschen auch an anderen Orten als Weimar oder Frankfurt am Main. Goethes Werk selbst wiederum würde verkürzt verstanden werden, wenn man ihm eine enge nationale Orientierung andichtet. Sein Werk ist u.a. geprägt von der Beschäftigung mit der griechischen und römischen Antike, dem Denken seiner Zeitgenossen im europäischen Ausland und von der Geschichte und Kunst Italiens (vgl. u.a. Boerner 1964). Der ‚deutsche‘ Dichter Goethe war und ist in seinem Werk, Denken und seiner Wirkung also bei weitem nicht engstirnig ethnozentristisch-national und damit auch wenig dienlich für einen derartigen Instrumentalisierungsversuch.

Es ist zudem fraglich, ob Leistungswille und -bereitschaft exklusiv als Charakteristikum einer ethno-nationalen Kultur beschrieben werden kann, so wie de Maizière es beispielhaft in seinem Thesenkatalog zur deutschen Leitkultur formuliert. Kann wirklich angenommen werden, dass a. sämtliche Mitglieder einer ‚deutschen Kultur‘ leistungswillig, was immer dies bedeuten mag, sind und b. – wenn dem so wäre – gilt dies nur für sie? Wissen wir doch aus Studien über die Milieus von Zugewanderten in Deutschland, dass bei diesen die Bereitschaft – z.B. im Bereich des Berufs oder der Bildung – Leistung zu zeigen deutlich ausgeprägter ist als bei der einheimischen, deutschen Bevölkerung (Wippermann/Flaig 2009). Die Frage, die sich also an die Idee homogener ethno-nationaler Kulturen, stellt, ist: Warum sollte eine bestimmte Lebensweise nur exklusiv für sie gelten? Mit anderen Worten: Was ist typisch *und* ausschließlich deutsch?

Gehen wir – für einen Moment – ferner von der wahrhaftigen Existenz eindeutiger gruppenspezifischer Kennzeichen – wie einer geteilten Geschichte, Symbolik, Werte oder Gebräuche – aus und führen wir uns ferner vor Augen, dass Menschen Teil unterschiedlichster Gruppen und damit logischerweise von verschiedenen gruppalen Kulturen geprägt sind, verkompliziert sich das Bild um ein Vielfaches. Menschen sind mehrfachzugehörig. Diese Mehrfachzugehörigkeit beispielsweise zur Gruppe der Familie, der peers, des Milieus oder der Religionsgemeinschaft bedeutet damit die prägende Konfrontation mit der jeweiligen, sehr unterschiedlichen gruppalen Kultur. Der Effekt dieser individuellen Prägung aus einem Mosaik von Zugehörigkeiten besteht somit zwingend in einer inneren Vielfalt jedes einzelnen Menschen, die sich einer homogenisierenden Vereinheitlichung durch die Unterstellung geteilter ethno-nationaler Zugehörigkeit verweigert.

Das Bedürfnis nach einer gemeinsam geteilten Kultur ethno-nationalen Zuschnitts ist aus Sicht einer funktionalistischen Perspektive hingegen keineswegs überraschend. Die Erklärung einer eindeutig fassbaren Kultur, der man sich zugehörig erklären vermag, gibt Orientierung und Halt. Sie fungiert als Identitätsanker und hilft die komplexe, leider immer uneindeutige gesellschaftliche Realität nach zugehörig und nicht-zugehörig, bekannt und fremd zu ordnen. Die imaginierte Kultur – und dies gilt sowohl für die eigene als auch für die der anderen – schafft Gemeinschaft und funktioniert als Integrationsmittel ebenso wie als Segregationsmedium. Kognitive Unsicherheiten, welche in der Schnelllebigkeit des globalen Zeitalters zuzunehmen scheinen, können durch den Rückgriff auf eine vermeintliche klar beschreibbare Kultur, der ich Teil sein darf, ein Stück weit gelindert werden.

Als ein Beispiel für weitere Möglichkeiten der politischen Instrumentalisierung ethno-nationaler Kultur sei hier an die Studie der Anthropologin Nader (1989) erinnert: Nader stellte bei vergleichenden Studien in Westeuropa, den USA und Ländern des Mittleren Ostens fest, dass Frauen im Kampf um gesellschaftliche Gleichstellung häufig mit kulturellen Argumenten gegeneinander ausgespielt werden. Muslima gelten in der ‚westlichen‘ Öffentlichkeit als unterdrückt und müssen sich polygamen Familienstrukturen und äußeren Zeichen des Zwanges – wie z.B. dem Kopftuch – unterwerfen. Die Medien der islamisch geprägten Staaten des Mittleren Ostens wiederum verbreiten ein ebenso kulturalistisch-stereotypes Bild ‚westlicher‘ Frauen als Sexualobjekte, potentielle Vergewaltigungsopfer und ins Altersheim abgeschobene ältere Frauen. Die Idee, dass in beiden Fällen kulturell bedingte, vermeintlich weit problematischere Situationen von Frauen im jeweils anderen Kulturkreis vorherrschen, wird im öffentlichen Diskurs somit gerne zur Relativierung der an beiden Orten bestehenden gesellschaftlichen Missstände herangezogen. Im sogenannten ‚Westen‘ ebenso wie in den islamisch-geprägten Ländern sollen Frauen mit der Botschaft beruhigt werden: „Verglichen mit den Frauen in anderen Gesellschaften habt ihr es doch gut“ (zit. n. Breidenbach/Zukrigl 2002, 23). Mit anderen Worten: Die kolportierte Vorstellung einer ethno-nationalen Kultur kann auch dazu genutzt werden bestehende gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren und zu reproduzieren.

4 Ein anderer Blick

Aus der Perspektive einer Intersektionalitätsanalyse, wie sie u.a. von Degele und Winker (2009) vertreten wird, spricht gegen die kulturalisierende Deutung von Handlungs- und Lebensweisen das bereits angesprochene Faktum, dass ein Mensch nicht nur Teil einer ethno-nationalen Gruppe ist bzw. sein kann,

sondern dass er zudem geprägt wird von weiteren sozialen Faktoren und der ‚Mitgliedschaft‘ zu weiteren bedeutsamen sozialen Gruppen. Neben der Ethnizität und Nationalität können die Geschlechtlichkeit, das Alter, die Religionszugehörigkeit, die sexuelle Orientierung, die körperliche Konstitution, die Klassenzugehörigkeit oder der Habitus – um nur einige zentrale soziale Faktoren zu nennen – prägend und handlungsanleitend sein. Diese unterschiedlichen sozialen Faktoren wirken sich auch in ihrer wechselseitigen, überkreuzenden Beeinflussung auf das Denken und Handeln sowie die Lebenswirklichkeiten und Positionierungen der Gesellschaftsmitglieder aus. Davon ausgehend erscheint es zweifelhaft, ob brauchbare Aussagen über das Agieren und Kommunizieren von Menschen zu erwarten sind, wenn diese ausschließlich im Sinne der Kulturstandards als Ausdruck einer Kulturspezifität verstanden werden.

Die genannten Funktionen einer imaginierten Kultur und der damit verbundenen Mitgliedschaft sind zu berücksichtigen, wenn die Existenz einer ethn nationalen Kultur behauptet wird. Nicht ohne Grund wird eine Prüfung der unterstellten Gemeinsamkeiten der Kulturmitglieder in der Regel von diesen selbst nicht vorgenommen, sondern nur behauptet und abgrenzend gegenüber anderen exklusiv für sich und die seinen reklamiert. De Maizière ebenso wie Rechtspopulist_innen dürften aber um die Schwäche ihres Kulturkonzeptes wissen, da schon ein Blick in gegenwärtige urbane Wirklichkeiten ausreicht (vgl. Bukow 2013), um zu erkennen, dass *die* Kultur Deutschlands nicht wie das Regelwerk einer Schrebergartensiedlung festgeschrieben werden kann. Um die Instrumentalisierungsversuche einer imaginierten Kultur zu veranschaulichen, ist es deshalb immer ratsam zu fragen: Wer verwendet, wann, mit welcher Intention und Wirkung und in welchem Kontext den Kultur-Begriff?

Literatur

- Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.) (2000): Feste der Völker – ein pädagogischer Leitfaden. Pädagogische Anregungen und Impulse für einen multikulturellen Unterricht. Methodisch-didaktische Projekte für verschiedene Altersstufen zu 20 ausgewählten Festen. Frankfurt a.M.
- Attia, Iman (2018): Was ist neu und was rechts am antimuslimischen Rassismus extrem rechter Argumentationen?, in: Überblick, Heft 4, 3-11.
- Boerner, Peter (1964): Goethe. Reinbek.
- Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina (2000): Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Reinbek.
- Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina (2002): Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft B12, 19-25.

- Bukow, Wolf-D. (2013): Anfragen an die Praxis der Sozialen Arbeit in einer von Mobilität und Vielfalt geprägten Postmoderne – Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, in: Spetsmann-Kunkel, Martin/Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Opladen, 13-43.
- Friedrich, Sebastian (2017): Die AfD. Analysen – Hintergründe – Kontroversen. Berlin.
- Hasenjürgen, Brigitte/Spetsmann-Kunkel, Martin (2019; i.E.): Kulturalisierungen in Bildungsprozessen. Bildungsaspirationen von Jugendlichen aus Südosteuropa. Baden-Baden.
- Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München.
- Nader, Laura (1989): Orientalism, Occidentalism and the Control of Woman, in: Cultural Dynamics, 2 (3), 323-355.
- Pieterse, Jan Nederveen (1998): Der Melange-Effekt, in: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt a.M., 87-124.
- Spetsmann-Kunkel, Martin (2016): Rassismuskritik und Dominanzsensibilität als Schlüsselkompetenzen in der Migrationsgesellschaft, in: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Band 2: Gegenstandsbereiche, Wiesbaden, 115-124.
- Thomas, Alexander (2016): Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten. Göttingen.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld.
- Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5, 3-11.

Kulturelle Teilhabe und Teilgabe als Herausforderungen und Potentiale Sozialer Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft

Marion Gerards

1 Einleitung

Kultur hat Konjunktur – auch in der Sozialen Arbeit. Dies mag sowohl dem vieldeutigen Kulturbegriff, als auch aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet sein: Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich mit inter- oder transkultureller Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft und in den diversen Lebenswelten der Adressat_innen, die in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit von Relevanz sein können (vgl. u.a. Stark 2017; Lamm 2017; Wolfsgruber 2015; Spetsmann-Kunkel/Frieters-Reermann 2013; Kalpaka 2000). Zum einen rekurriert man dabei auf einen eher weit gefassten anthropologisch-ethnologischen Kulturbegriff, der Kultur als Menschenwerk und Lebensweise versteht, zum anderen orientiert man sich an einem in den Kulturwissenschaften verorteten Kulturbegriff, wonach Kultur verstanden wird „als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von kollektiven Sinnkonstruktionen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning 2004, 370). Darin implizit enthalten ist ein enger Kulturbegriff, der Kultur mit Kunst gleichsetzt und der als Handlungsfeld Sozialer Arbeit im Rahmen Sozialer Kulturarbeit zum Tragen kommt. Für diesen Kontext spricht Treptow (1988) vom kulturellen Mandat der Sozialen Arbeit, das die kulturelle Teilhabe bisher marginalisierter Personengruppen und eine kompetent unterstützte künstlerische Eigenproduktivität in den Fokus rückt. Dieser Auftrag beruft sich auf das in Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) verbrieftete Recht eines jeden Menschen, „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“ Es geht, um mit Bourdieu zu sprechen, bei den Angeboten Sozialer Kulturarbeit um die Vermittlung kulturellen Kapitals. Soziale Arbeit wird hier zu einer Akteurin im weiten Feld der kulturellen Bildung, die

als Allgemeinbildung mittels kulturpädagogischer Angebote und Methoden verstanden werden kann (Fuchs 2008, 183).

Aber nicht nur Kultur hat Konjunktur, sondern auch der bereits erwähnte Begriff der kulturellen Teilhabe (vgl. z.B. Wieczorek 2018; Hübner et al. 2017; Mandel 2016; Krebber-Steinberger 2014; Josties 2013; Maedler 2008), der mit seinem inkludierenden Anspruch auf Partizipation, auf Teilnahme und Dabeisein im Sinne von Teilsein abzielt und damit überaus positiv konnotiert ist. Als normativer Begriff bezieht er sich u.a. auf die AEMR, die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28 und 31), die Behindertenrechtskonvention (BRK, hier v.a. Artikel 8 und 30) oder das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII/KJHG, hier v.a. §11). Doch trotz rechtlicher Verankerung hapert es bei der Umsetzung dieses Anspruchs, beispielsweise bei der tatsächlichen kulturellen Teilhabe von Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen an Angeboten der kulturellen Bildung und am kulturellen Leben (Koch 2017). Und noch größere Defizite gibt es bei der Umsetzung des Anspruchs auf kulturelle Teilgabe, also des Anspruchs auf eine eigene künstlerisch-ästhetische Praxis. In einem grundsätzlichen Verständnis meint Teilgabe, „dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann. Teilnahme ist dagegen der Anspruch, bei der Verteilung des sogenannten großen Kuchens seinen Teil abzukriegen“ (Gronemeyer 2009, 79). Weil aber nur in einem umfänglichen Sinn von Geben, Nehmen und Erwidern eine gleichberechtigte kulturelle Praxis, die auf Reziprozität beruht, gelingen kann, soll in diesem Beitrag neben dem Recht auf kulturelle Teilhabe vor allem der Anspruch auf kulturelle Teilgabe im Kontext Sozialer Kulturarbeit neu fokussiert werden. Dabei werden Überlegungen zur Einbindung von Gabe-Theorien in Konzepte der Sozialen Kulturarbeit (Hentschel 2011; 2015) aufgegriffen und Kriterien einer Teilhabe *und* Teilgabe basierten Sozialen Kulturarbeit entwickelt. Ziel wird es sein, die Relevanz kultureller Teilgabe im Kontext Sozialer Kulturarbeit bzw. kultureller Bildung zu unterstreichen. Doch zuvor soll eine kurze Einführung in die Zusammenhänge von Kultur und Sozialer Arbeit, von kultureller Bildung, Sozialer Kulturarbeit und Kultureller Sozialarbeit für eine begriffliche und konzeptionelle Orientierung sorgen, um anschließend am Beispiel kultursensibler Musikaarbeit aktuelle Herausforderungen und Potentiale einer Teilhabe und Teilgabe basierten Sozialen Kulturarbeit zu beschreiben.

2 Kultur und Soziale Arbeit

Ausgehend von einem weiten Kulturbegriff und im Sinne eines an der Lebenswelt der Adressat_innen orientierten Ansatzes mutet es beinahe schon lapidar

an festzustellen, dass es Soziale Arbeit immer mit Kultur zu tun hat und auch sie selbst als eine kulturell-geprägte Praxis zu verstehen ist, die auf soziale Lebenslagen von Menschen reagiert und diese mitgestaltet. Zu fragen ist dabei, welche „kulturellen Differenzmerkmale zwischen sozialen Gruppen werden in welchem historischen Kontext von welchen Akteuren für handlungsorientierend erklärt und unter welchen Umständen werden sie bedeutungslos, unwichtig, ja vergessen“ (Treptow 2017a, 59)? In der Jugendarbeit werden beispielsweise die diversen jugendkulturellen Lebenswelten mit ihren szenespezifischen Ausdrucksformen berücksichtigt, während sich Soziale Arbeit in den aktuellen gesellschaftlichen Debatten zu Flucht und Migration positionieren muss, wenn es um Fragen von kultureller Identität, vermeintlich kultureller Fremdheit (Messerschmidt 2008), ‚kultureller Überfremdung‘ oder gar ‚Leitkultur‘ geht. Dabei fällt auf, dass in den politischen und medialen Diskursen Kultur „das entscheidende Instrument zur Herstellung des Anderen“ (Abu-Lughod 1996, 21) geworden ist. Im Sinne eines Kulturrassismus (Hall 1989) dient der Verweis auf kulturelle Zugehörigkeit dazu, „Abgrenzungen Geltung zu verschaffen, die unvermeidlich eine Art Hierarchie mit sich bringen“ (Abu-Lughod 1996, 15).

„An Rassismus schließen kulturelle Argumentationen dann an, wenn äußere Unterschiede zwischen Menschen mit Entsprechungen ‚des Seelenlebens‘ oder ‚Mentalitäten‘ verknüpft werden, und diese seelischen Unterschiede so gewertet werden, dass die unterschiedliche Verteilung von Privilegien legitimiert wird. Neuere Formen des Rassismus argumentieren ‚kulturalistisch‘, indem sie unterschiedliche kulturelle Traditionen als inkompatibel ansehen. Der Begriff Kultur ersetzt dabei den Begriff ‚Rasse‘. [...]. In neueren Formen des Rassismus gilt es nicht mehr die ‚rassische Reinheit‘ zu schützen, sondern eine authentische ‚kulturelle Identität‘“ (Mecheril 2015/2013).

Für die Soziale Arbeit kommt es hier beispielsweise darauf an, das eigene methodische Handeln in Bezug auf Differenzmerkmale von Menschen dahingehend kritisch zu reflektieren, inwiefern diese tatsächlich auf vermeintlich eindeutige kulturelle Zugehörigkeiten zurückzuführen sind oder ob nicht vielmehr sozio-ökonomisch oder bildungspolitisch bedingte Ungleichheiten kulturalisiert werden.

Steht Soziale Arbeit auf der Basis eines weiten Kulturbegriffs in einem unauflösbaren Verhältnis sowohl zu den alltäglichen Lebenswelten und kulturellen Verortungen ihrer Adressat_innen, so ist sie zudem in den künstlerisch-ästhetischen Bereich von Kultur eingebunden, wenn beispielsweise in Kindertagesstätten gesungen, in Einrichtungen der Altenhilfe Theater gespielt wird oder Tanzangebote in Einrichtungen der Familienbildung entwickelt und Bandprojekte in einem Jugendkulturzentrum durchgeführt werden. Soziale Arbeit wird dann zur Sozialen Kulturarbeit oder zur Kulturellen Sozialarbeit, die sowohl in Einrichtungen der Sozialen Arbeit stattfindet als auch als

eigenständiges Arbeitsgebiet im weiten Handlungsfeld der Kulturpädagogik und kulturellen Bildung verstanden werden kann (Treptow 2009).

2.1 Soziale Arbeit und kulturelle Bildung

Der Bereich der kulturellen Bildung boomt, was auch auf den sogenannten ‚Pisa-Schock‘ zu Beginn der 2000er Jahre zurückzuführen ist. Da laut Pisa-Studie ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg besteht, wurden vermehrt Anstrengungen unternommen, bildungsbenachteiligten jungen Menschen mittels außerschulischer Angebote ergänzende oder alternative Bildungschancen zu eröffnen und dies auch in Form von Kulturprojekten. Hierzu zählt beispielsweise das 2013 vom BMBF aufgelegte Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ für benachteiligte Kinder und Jugendliche (BMBF 2018). Um ihre Ziele zu erreichen, setzt kulturelle Bildung vornehmlich künstlerisch-ästhetische Medien ein und basiert dabei – anders als Schule – auf Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation und Verzicht auf Benotung. Kulturelle Bildung zielt zwar wie schulische Bildung auf die Vermittlung von Allgemein- und Persönlichkeitsbildung sowie auf die Befähigung zur Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, aber sie kann nicht die strukturellen Defizite schulischer Bildungsinstitutionen kompensieren. Aus Sicht der Sozialen Arbeit geht es im Kontext kultureller Bildung um vielfältige Aufgaben (Hill 2012):

- Entwicklung individueller Potentiale von Kreativität zur Förderung des Selbstbewusstseins,
- Persönlichkeitsentwicklung im Sinne individueller Entwicklungsförderung,
- soziale und kulturelle Teilhabe zur Überwindung von Benachteiligung,
- aktive Gestaltung des sozialen Lebens,
- kompensatorischer Ausgleich von Misserfolgen und Exklusionserfahrungen in der Schule,
- „Bürgerrecht auf Kultur“ bzw. „Demokratisierung des Ästhetischen“ (Glaser/Stahl 1983), das grundsätzlich allen zusteht (Soziokultur),
- Bildung der Sinne und Bildung des Geistes im Rahmen von Schulsozialarbeit und außerschulischer Jugendhilfe,
- Entwicklung kreativer Potentiale und Kommunikationsformen an der Schnittstelle von Sozialer Arbeit, Heil- und Sonderpädagogik oder Therapie.

An dieser Aufzählung, die sicherlich nicht vollständig ist, wird deutlich, dass kulturelle Bildung „als Teil einer gesellschaftlich notwendigen Allgemeinbildung mit und in den Künsten, im Spiel und mittels kultureller Ausdrucksformen“ verstanden werden kann. „Sie bezeichnet den ästhetisch-künstlerischen Prozess, sich lernend, handelnd und verändernd mit der Welt auseinanderzusetzen“ (Witt 2017, 21). Dabei ist der Ansatz der Sozialen Arbeit im Konzert der in der kulturellen Bildung tätigen Professionen ein ganzheitlicher, der die Person mit ihren Rechten und in ihren Benachteiligungserfahrungen in den Mittelpunkt stellt und die Vielfalt der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen aller Genres, Gattungen und Szenen anerkennt. Kulturelle Bildung aus sozialarbeiterischer Perspektive fokussiert den Menschen und nicht primär die Kunst. Diese anthropologische Grundausrichtung mag daran deutlich werden, dass Soziale Kulturarbeit darauf ausgerichtet ist, den rezipierenden und produzierenden Zugang zum kulturellen Leben auch benachteiligten Personengruppen zu ermöglichen und Menschen durch kunstbezogene Praxis in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und bei der Bewältigung biopsychosozialer Problemlagen zu unterstützen, während es – in überspitzter Formulierung – im künstlerischen Kontext kultureller Bildung um die Vermittlung kunstbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten geht. Das kulturelle Mandat der Sozialen Arbeit bezieht sich damit sowohl auf den weiten Kulturbegriff im Sinne von Lebenswelt, als auch auf den engen Kulturbegriff im Sinne von Künste, während Kunst-, Musik-, Theater- und sonstige kunstbezogene Pädagogiken sich vorrangig auf den engen Kulturbegriff beziehen, wenn es um Produktion und Rezeption der verschiedenen Künste geht. Sicherlich ist davon auszugehen, dass die kunstbezogenen Professionen im Feld der kulturellen Bildung auch soziale und subjektbezogene Aspekte in ihrem Handeln berücksichtigen. Das so verstandene soziale Mandat der kulturellen Bildung weist Schnittstellen zum kulturellen Mandat der Sozialen Arbeit auf, wenngleich der Ausgangspunkt der Mandatierung ein jeweils anderer ist: Für die Soziale Arbeit ist es der Mensch in seiner Lebenswelt und sein Recht auf kulturelle Teilhabe und – wie noch zu verdeutlichen sein wird – auf Teilgabe, für die kulturelle Bildung ist es vorrangig die Kunst und die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur produktiven und rezeptiven Ausübung derselben.

2.2 Soziale Kulturarbeit und Kulturelle Sozialarbeit

Soziale Kulturarbeit fokussiert den Anspruch auf Teilhabe am kulturellen Leben für alle Bürger_innen und hat im Besonderen diejenigen Personengruppen im Blick, die aufgrund sozialer, ökonomischer, gesundheitlicher oder lebensweltlich-kultureller Voraussetzungen geringere Partizipationschancen

besitzen (Treptow 2009, 159). Soziale Arbeit stellt in diesem Handlungsfeld die Realisierung des allgemeinen Anspruchs auf kulturelle Teilhabe sicher und will „einen allgemeinen Zugang zur kulturellen Öffentlichkeit bieten“ (Treptow 2009, 160). Dieser Aufgabe widmet sich Soziale Arbeit vorrangig in Soziokulturellen Zentren, Stadtteilkulturzentren, Jugendkulturzentren und -kunstschulen, Familienbildungszentren oder in Volkshochschulen usw. Die Angebote dieser Institutionen adressieren alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen eines Stadtteils oder Gemeinwesens und verfolgen das Anliegen, neben der kulturellen Teilhabe an Kulturangeboten auch alltagskulturelle und künstlerische Eigenaktivitäten zu ermöglichen. Dazu zählen beispielsweise Näh-, Back-, Koch-, Computer- oder Tanzkurse, offene Fahrrad- und Holzwerkstätten, Stadtteil-, Kinder- oder Senior_innenchöre, Konzerte, Lesungen, Bandworkshops, Ausstellungen usw. Zusätzlich werden benachteiligte Personen oder Gruppen angesprochen und Projekte entwickelt, die je nach Bedarfslage vor Ort auch deren kulturelle Teilhabe und Eigenproduktivität unterstützen. Daneben existieren Zielgruppen spezifische Einrichtungen der Kulturarbeit für diejenigen Personengruppen, die aufgrund von Benachteiligung keinen gleichberechtigten Zugang zum Kulturleben besitzen. Hierzu zählen beispielsweise Werkstätten und Ateliers für Künstler_innen mit Behinderungen, aber auch Frauenmusikzentren, die Musikerinnen und LGBTIAQ+-Personen Proben-, Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten jenseits paternalistischer und sexistischer Strukturen des Musikbusiness zur Verfügung stellen.

Der von Hoffmann geprägte Slogan „Kultur für alle“ (Hoffmann 1979) war prägend für die soziokulturelle Bewegung in den 1970er und 1980er Jahren.

„Der Begriff Soziokultur beschreibt [...] eine kulturelle Praxis mit starkem Gesellschaftsbezug, die sich auf sehr verschiedene Weise realisieren kann, immer entlang der aktuellen lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten. Diese Soziokultur ist ausgerichtet auf eine enge Verknüpfung des Alltagslebens der Menschen mit Kunst und Kultur und bietet mehr als eine ‚reine‘ elitäre Kunstförderung. Sie verkörpert andererseits aber keine Bewegung gegen die Kunst, sondern setzt auf die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen mit künstlerischen und kulturellen Mitteln“ (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren 2009).

Seit ihren Anfängen sind soziokulturelle Angebote darauf ausgerichtet, „die kreative Selbsttätigkeit möglichst vieler Menschen und breiter Bevölkerungsschichten (unabhängig von ihrer sozialen oder nationalen Herkunft) zu fördern“ (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren 2009). Dafür stellen sie die erforderliche Infrastruktur zur Verfügung, vermitteln beispielsweise in Workshops und Kursen die für die künstlerische Praxis notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, organisieren Konzerte, Ausstellungen oder alternative Präsentationsformen für Künstler_innen jenseits des hoch- und popkulturellen Mainstreams und versuchen, „durch Wohnortnähe, niedrige Eintrittspreise und

Abbau von Hemmschwellen“ (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren 2009) den Zugang zu Kunst und Kultur niedrigschwellig zu gestalten. Kulturpädagogische Angebote zählen ebenso wie außerschulische Bildungsangebote zur Soziokultur, die somit auch im Feld der kulturellen Bildung aktiv ist (Bode/Hesse/Nagel 2012/2013). Doch beschränkt sich Soziokultur nicht nur auf Kunst und ästhetische Ausdrucksformen, sondern sie will sich an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft aktiv beteiligen und politischen Einfluss nehmen (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren 2009).

Während soziokulturelle Aktivitäten in den oben genannten Einrichtungen der Soziokultur stattfinden, passiert Soziale Kulturarbeit auch in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, indem beispielsweise mit Senior_innen eines Altenheims ein Museum oder mit Bewohner_innen eines Wohnheims der Behindertenhilfe eine Theateraufführung besucht wird. Hier versteht sich Soziale Arbeit als Soziale Kulturarbeit, die zuweilen auch in Kooperation mit Einrichtungen der Soziokultur oder des Kulturbetriebs den Anspruch auf kulturelle Teilhabe für diejenigen Adressat_innen umzusetzen versucht, „die aufgrund sozialer, wirtschaftlicher oder kultureller Voraussetzungen geringere Chancen haben“ (Treptow 2009, 159). Aber ohne Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen und „ohne konkrete Hilfen in der [...] alltäglichen Lebensbewältigung bleiben die Angebote der Kulturarbeit bloße Episoden, die den mühsamen Kern der Armut, der Benachteiligung und des Kampfes um Anerkennung nur am Rande berührt“ (Treptow 2012, 195). Selbstverständlich ist Kulturarbeit nicht verantwortlich für Versäumnisse anderer Teilsysteme, beispielsweise die des schulischen Bildungswesens, des Gesundheitswesens oder der Migrationspolitik, und selbstverständlich können Kulturprojekte keine Strukturprobleme lösen (Treptow 2012, 199), aber dennoch muss es in der Sozialen Kulturarbeit ebenso wie in der Soziokultur auch darum gehen, unter aktiver Beteiligung der Betroffenen auch durch ästhetisch-künstlerische Aktionen und Projekte auf diese strukturellen Benachteiligungen und Versäumnisse hinzuweisen und aufmerksam zu machen.

Kulturelle und ästhetische Praxis im Kontext Sozialer Arbeit findet darüber hinaus „als Methode in helfender Absicht“ (Treptow 2009, 160) statt, wenn Menschen in sozialen Problemlagen durch das Anregungs- und Gestaltungspotential ästhetischer Medien eine professionelle Unterstützung erfahren sollen. Weniger die ästhetische Praxis an sich steht im Fokus, sondern die Bearbeitung von Problemen, Krisen und Konflikten mittels ästhetischer Medien. Das kann beispielsweise ein Rhythmus- und Performanceprojekt für sozial benachteiligte und straffällige Jugendliche (Zaiser 2016) sein; oder in einer Beratungsstelle für Opfer von häuslicher Gewalt können die Betroffenen ihre Situation auch bildnerisch zum Ausdruck bringen, vor allem dann, wenn es schwer fällt, die Erfahrungen und Emotionen in Worte zu fassen. Wenn also sozialarbeiterische Zielsetzungen im Fokus stehen, die mit ästhetischen

Medien in helfend-unterstützender Absicht erreicht werden sollen, wird Soziale Kulturarbeit zu Kultureller Sozialarbeit. Zu betonen ist, dass Kulturelle Sozialarbeit nicht mit Musik-, Kunst-, Tanztherapie oder anderen ästhetischen Therapieformen zu verwechseln ist. Zwar sind auch therapeutische Effekte in der Kulturellen Sozialarbeit (und auch in der Sozialen Kulturarbeit) möglich, diese sind aber nicht intendiert. Vielmehr soll eine aktuelle Problemlage in einer ganzheitlichen Perspektive unter Einbeziehung der Ressourcen und Kompetenzen der Betroffenen so bearbeitet werden, dass diese in die Lage versetzt werden, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Gleichzeitig besteht jedoch immer auch eine Nähe zur Sozialen Kulturarbeit. So finden beispielsweise neben den resozialisierenden Wirkungen beim Rhythmus- und Performanceprojekt für straffällige Jugendliche auch künstlerische Eigenproduktivität im Sinne kultureller Teilhabe und Teilgabe statt: „Im Kern jedoch wird der Teilhabeanspruch Benachteiligter am Kulturellen Leben realisiert, der nicht allein durch Wirkung, sondern durch Wahrnehmung von Rechten, wenn nicht des Menschenrechts auf Bildung, begründet werden sollte“ (Treptow 2017b, 104). Deshalb ist in den weiteren Ausführungen nur noch von Sozialer Kulturarbeit die Rede, während der spezielle Bereich der Kulturellen Sozialarbeit vernachlässigt wird, aber implizit mitgedacht ist.

3 Kulturelle Teilhabe und kulturelle Teilgabe

Wurden bisher die Verhältnisse von Kultur und Sozialer Arbeit sowie die Konzepte von kultureller Bildung, Sozialer Kulturarbeit und Kultureller Sozialarbeit beleuchtet, so soll es im Folgenden darum gehen, zunächst kulturelle Teilhabe als viel bemühte Zielformulierung von kultureller Bildung und Sozialer Kulturarbeit kurz zu umreißen, um dann in einem zweiten Schritt kulturelle Teilgabe als bisher vernachlässigte Kategorie ausführlicher zu fokussieren. Gibt man nämlich auf Kubi-Online, der Online Plattform zur Kulturellen Bildung, den Suchbegriff „Teilhabe“ ein, so werden 237 Fundstellen angezeigt, 154 Fundstellen gibt es zum Begriff „Partizipation“ und immerhin noch 96 zum Begriff „Teilnahme“ – beim Suchbegriff der „Teilgabe“ werden jedoch nur zwei Fundstellen aufgeführt (Stand: 31.07.2018). Dieses Beispiel macht deutlich, dass vielleicht schon von einem fast inflationären Gebrauch der Begriffe Teilhabe, Teilnahme und Partizipation gesprochen werden kann, während der Begriff Teilgabe als nicht etabliert anzusehen ist. Aber wie ist es zu erklären, dass ständig von Nehmen und Haben in Bezug auf Kultur gesprochen wird, der komplementär dazu gehörende Vorgang des Gebens aber so gut wie gar nicht bedacht wird? Müsste nicht der Prozess des Gebens genauer betrachtet werden, da dieser doch Voraussetzung für das daraus resultierende Nehmen

und Haben ist? Warum stehen das Nehmen und Haben im Fokus, aber warum bleibt das Geben eher im toten Winkel der Betrachtung? Wollen wir gar nicht so genau wissen, wer welche Teile gibt oder wer in den Prozess des Gebens eingebunden oder davon ausgeschlossen ist?

Vielleicht hilft ein Blick in Artikel 27 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (AEMR), in dem das Recht auf kulturelle Teilhabe festgelegt wird. Dieses Recht bezieht sich auf das „kulturelle Leben der Gemeinschaft“, die Künste und Wissenschaften, womit sowohl ein eher alltagsästhetischer und lebensweltorientierter weiter Kulturbegriff als auch ein enger kunstbezogener Kulturbegriff Anwendung findet. Wörtlich werden die eher passiveren Tätigkeiten der Teilnahme (am kulturellen Leben der Gemeinschaft), des Sich-Ersehrens (an den Künsten) und des Teilhabens (am wissenschaftlichen Fortschritt) genannt – und wenn man es genau liest – nicht explizit das Recht auf Teilgabe im Sinne des Rechts auf alltagskulturelle, künstlerische (und auch wissenschaftliche) Eigenaktivität und Produktion. Wie beim Begriff der Teilhabe als unbestimmter Rechtsbegriff in der AEMR so wird auch in anderen Kontexten oft nur angedeutet oder sehr allgemein beschrieben, dass es irgendwie um Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, Kultur und Kunst geht. Sind also *die* Gesellschaft oder *die* Kultur als das Ganze gemeint, von dem man einen Teil abbekommt oder zu dem man einen Teil gibt, oder ist mit der beständigen Betonung der Teile, die genommen werden, nicht eher grundsätzlich in Frage gestellt, „was das Ganze sein sollte und wie das Verhältnis von Teil zum Ganzen beschaffen sein sollte“ (Sturzenhecker 2017, 115)? Es bleibt vielmehr unbestimmt, um welche Teile von welchem Ganzen es sich handelt – vielleicht auch, weil es das Ganze in einer fragmentierten, entstandardisierten und individualisierten Kultur und Gesellschaft nicht (mehr) gibt. Oder wird mit dem ständigen Rekurs auf Teilhabe seitens dominanzkultureller und den Diskurs prägenden Akteur_innen implizit gesetzt, um welches Ganze es sich handelt – nämlich um das Ganze der legitimierten Kultur, die in den Kulturinstitutionen als anerkannte Kultur mit Kunstanspruch vertreten ist? Aber wo bliebe dann das Geben und Nehmen der Teile der Alltagskultur, die diejenigen Prozesse und Produkte umfasst, „mit denen Menschen ihre sozialen Handlungen sowie ihre Lebensräume benutzen, menschlich machen, einrichten und mit Bedeutung füllen“ (Wieczorek 2018, 8)? Es sind diese grundlegenden Fragen, an die eine erste Annäherung versucht wird, indem zunächst kulturelle Teilhabe und Teilnahme näher bestimmt werden, um dann unter Bezugnahme auf Gabe-Theorien den Prozess der kulturellen Teilgabe ausführlicher zu beleuchten.

3.1 Kulturelle Teilnahme und Teilhabe

Im Diskurs rund um kulturelle Bildung meint Teilhabe sowohl die Teilhabe *an* kulturellen Angeboten als auch gesellschaftliche und soziale Teilhabe *durch* kulturelle Angebote. Daneben wird auch auf den Begriff der Partizipation im Kontext kultureller Bildung zurückgegriffen, der vom Lateinischen „*partem capere*“ abgeleitet so viel bedeutet wie „Teil nehmen“. Mit Partizipation wird ein wesentliches Prinzip beschrieben, „von dessen Realisierung die Wirkung der Praxis in Hinsicht auf kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe abhängig ist“ (Witt 2017, 22). Dabei sind Teilhabe, Teilnahme und Partizipation überaus positiv konnotierte Begriffe, die mit ihrem normativen Impetus „mühsame Legitimationsanstrengungen [ersetzen], wenn man sein Anliegen mit einer solchen Formel begründet“ (Fuchs 2015). Es wird betont, dass gerade im Kontext kultureller Bildung partizipative Prozesse erfahren werden können, aber es wird auch suggeriert, dass kulturelle Bildung *per se* partizipativ sei. Bei einem Theaterstück oder in einer Band mitzuspielen, ist jedoch nur ein erster mitgestaltender Aspekt, in dem sich Partizipation nicht erschöpft. Vielmehr sollten die Teilnehmenden ihre Ideen von Beginn an einbringen, das Konzept mitentwickeln, die künstlerische Arbeit mitbestimmen können und in die organisatorischen Abläufe und finanziellen Angelegenheiten eingebunden werden. Darüber hinaus beschreiben Dietrich, Krinniger und Schubert (2012) in ihrer grundlegenden Einführung zur ästhetischen Bildung die Potentiale partizipativer künstlerischer Praxis wie folgt, üben aber auch Kritik an einer hegemonialen Umsetzung:

„Partizipation kann von gleichberechtigten und gleich kompetenten Partnern ausgehen, die gemeinsam ein Projekt, ein Stück, eine Performance entwerfen und gestalten. Man kann sich den Kulturbegriff im Plural denken und die verschiedenen Partizipanden lassen im gemeinsamen Gestalten das Gegenüber an ihrer jeweiligen Kultur partizipieren. Das sind Modelle der kulturellen Partizipation, die in der aus den 70er Jahren stammenden sozio-kulturellen Bewegung entwickelt wurden [...]. In den hier in Rede stehenden Kontexten ästhetischer Bildung ist jedoch oft etwas anderes gemeint: An die wirklich oder vermeintlich Unterprivilegierten wird von den Besitzenden soziales und kulturelles Kapital verteilt, sodass diese teilhaben können an dem Gegebenen und für wertvoll Erachteten“ (Dietrich/Krinniger/Schubert 2012, 120).

Anstelle eines gemeinsamen künstlerischen Gestaltungsprozesses in gegenseitiger Anerkennung und auf Augenhöhe wird im letzteren Fall kulturelle Teilhabe zu einem paternalistischen Akt der großzügig gewährten Teilnahme bzw. Partizipation, in dem von Seiten privilegierter Gruppen entschieden wird, welcher als unterprivilegiert oder benachteiligt definierten Gruppe man welches kulturelle Kapital in Form künstlerischer Praxis zukommen lässt oder eben

nicht. Kulturelle Teilhabe hängt in diesen Fällen also davon ab, ob aus einer privilegierten Position heraus kulturelle Teilnahme gewährt wird oder nicht. Die so adressierten Teilnehmenden werden nicht als gleichberechtigt gesehen, sondern sie verbleiben in einem Status der Hilflosigkeit, die mit einer implizit unterstellten Kulturlosigkeit einhergeht, der man mittels (dominanz-)kultureller Angebote Abhilfe verschaffen möchte, indem – mehr oder weniger gönnerhaft und großzügig – Mittel zur Verfügung gestellt werden. Die Teilnehmenden werden zu passiven Konsument_innen; sie nehmen und haben den Teil ‚vom Kuchen‘ abbekommen, den man ihnen zur Verfügung stellt. Zwar findet Teilhabe statt, aber nur in einem fremdbestimmten Modus und nicht in gegenseitiger Anerkennung und auf Augenhöhe.

Wie Josties (2013) deutlich gemacht hat, bleibt es häufig dem Zufall überlassen, ob kulturelle Teilhabe überhaupt stattfinden kann. Um soziale Gerechtigkeit und um gerechte Teilnahme, zu der auch Bildungsgerechtigkeit und das Recht auf kulturelle Teilhabe gehören, wird gestritten, weil es dafür weltweit schlecht aussieht (vgl. die Beiträge in Maedler 2008; Wimmer 2015). Aber noch schlechter steht es um gerechte Teilgabe, also „um die Möglichkeit, zu entscheiden, wie wir leben wollen und was wir zum Leben brauchen, vor allem aber, was wir nicht zum Leben brauchen“ (Gronemeyer 2009, 79f.). Dies übertragen auf kulturelle Bildung bedeutet, dass es bei der gerechten kulturellen Teilgabe darum gehen muss, dass Menschen selbstbestimmt entscheiden sollten, welche künstlerischen Prozesse und Produkte sie gestalten wollen und welche nicht, wie sie ihre (alltags-)kulturellen Praktiken leben wollen, was sie zu einem gelingenden guten Leben brauchen und was nicht.

3.2 Kulturelle Teilgabe

Gaben brechen Felsen. (Spanisches Sprichwort)

Während die Begriffe der Teilhabe, Teilnahme oder auch des Teilseins im deutschen Sprachgebrauch üblich sind, löst der Begriff der Teilgabe zunächst ein kurzes Innehalten aus, so als ob man sich verhört oder verlesen hätte und es eigentlich Teilhabe heißen müsste. Einen Teil von einem Ganzen zu bekommen, zu nehmen und zu haben oder als ein Teil eines Ganzen dabei zu sein, dies sind anscheinend nicht unübliche Vorgänge, die sich durch die Komposita der Teilnahme, Teilhabe oder des Teilseins auch sprachlich etabliert haben. Dem gegenüber scheint das Geben eines Teils von oder zu einem Ganzen als ein Vorgang zumindest im Kompositum der Teilgabe sprachlich eher weniger geläufig zu sein. Dies mag auch mit dem schillernden Begriff der Gabe zusammenhängen, für den es drei Bedeutungsebenen gibt: Unter Gabe kann etwas

Gegebenes im Sinne von Geschenk, Almosen oder Spende verstanden werden, es kann aber auch so viel wie Geben, Verabreichen oder Ausschicken (Medikamentengabe, Getränkeausgabe) bedeuten und steht zudem synonym für Begabung oder Talent (Lichtblau 2011, 50f.).

Mit dem Phänomen der Gabe als Geschenk oder Spende haben sich seit vielen Jahrzehnten verschiedene Disziplinen wie Philosophie, Anthropologie, Soziologie, Theologie und Ökonomie befasst. Zentral aus Sicht der Anthropologie und Soziologie ist der umfangreiche Aufsatz „Die Gabe“ von Marcel Mauss, der 1924 erschien und als klassisches Werk über den Gabentausch gilt. Mauss verfolgt darin das Anliegen zu zeigen, dass Gaben für den Zusammenhalt einer Gesellschaft zentral seien, weil durch sie erst Sozialität gestiftet werde: „Sozialität liegt nicht einfach vor, [...] sondern muss als Situation in jeder Situation durch kulturelle Gabepraktiken je von Neuem geschaffen und unterhalten werden“ (Därmann 2016, 25). Um die gegenseitigen ökonomischen und moralischen Verpflichtungen, die durch die Gabepraktiken – beispielsweise bei Hochzeiten, Geburtstagen, Gastgeschenken oder zum Zuckerfest oder zu Weihnachten – eingegangen werden, in der Waage zu halten, findet ein fein abgestimmter Kreislauf von Geben, Nehmen und Erwidern statt. Die durch Gabentausch entstehende Solidarität beruht in reziproker Anerkennung „auf sozialen Bindungen und wechselseitigen Verschuldungen“ (Adloff/Papilloud 2008, 15). Dabei geht es bei den Gabepraktiken nicht darum, „Güter zu erwerben oder anzuhäufen, sondern mit ihrer Hilfe zwischen Personen und Gruppen Bande der Anerkennung zu knüpfen.“ (Hénaff 2009, 36) Aus soziologisch-anthropologischer Perspektive sind Prozesse des gegenseitigen Gebens und Nehmens konstitutiv für Gruppen, Gemeinschaft und Gesellschaft (Hentschel 2011, 16).

Mauss entwickelte seine Thesen anhand der Gabe-, Tausch- und Geschenkrituale in archaischen Gesellschaften und übertrug diese am Ende seiner Ausführungen auf moderne Gesellschaften, denn auch hier ist es

„die eigentümliche Funktion des Gabentausches, eine Beziehung *zwischen* einander fremden Gesellschaften, Personen und Individuen zu stiften, und das heißt, einen Zwischenraum zu eröffnen, der die Gabenpartner chiastisch voneinander trennt und zugleich miteinander verbindet. Die Gabe ist die inter-subjektive, inter-generative, inter-kulturelle und inter-nationale Praxis des getrennten Zusammenlebens. [...] Mauss betont die Unaufhörlichkeit, mit der die Gaben obligatorisch gegeben und erwidert werden müssen und demonstriert damit die ungeheure Fragilität des Sozialen [...]. [...] Ohne derartige kulturelle Praktiken gäbe es überhaupt keine Bindung *par distance*, sondern nur ihr Gegenteil, die Indifferenz, die A-Sozialität, die Verbindungslosigkeit oder den Krieg“ (Därmann 2016, 24f.; Hervorhebung im Original).

Für Mauss zählt alles, was zwischen Menschen, Gruppen und Gesellschaften zirkuliert und damit kommuniziert und weitergegeben werden kann, zu den für

die Entstehung der Sozialität relevanten Gaben. Neben Geld, Handel bzw. Warentausch gehören dazu auch Sprache, Mythen, künstlerische Ausdrucksformen wie Erzählungen, Literatur, Musiken, Tänze, Spiele, aber auch Religion und Wissenschaft. Demnach ist

„das Kulturelle eines jeden kulturellen Phänomens im Ausgang von der Gabe, genauer: von der Weitergabe aus zu denken. Die Vielfalt und Verschiedenheit der Kulturen rühren daher, dass die *faits de civilisation* weitergegeben werden. [...] Nur dasjenige, was gegeben, genommen und erwidert, was übergeben, übertragen, wieder-, weiter- und fortgegeben werden kann, ist kulturell und nicht natürlich.[...] Kulturelle Phänomene [...] existieren nur in den Serien, Versionen und Brüchen ihrer Weitergaben, Annahmen und Erwidern und sind damit einer beständigen Dynamik der Abweichung, Veränderung, Aneignung, Interpretation und Verwendung ausgesetzt“ (Därmann 2016, 31f.; Hervorhebung im Original).

Nach dieser Auffassung kann eine Kultur und können in einem speziellen Sinn die Künste niemals einer Person, Gruppe oder Gesellschaft als ‚eigene‘ oder ‚fremde‘ zugeschrieben werden, denn dies würde auf einen zumindest zeitweiligen Stillstand der Gaben hinweisen und als Effekt „einer Immobilisierung, einer kulturell-politischen Aneignung und nationalistischen ‚Illusion‘“ (Därmann 2016, 32) zu verstehen sein. Vielmehr müssen gerade auch kulturelle Phänomene inklusive künstlerische Ausdrucksformen in einem Gabenkreislauf zirkulieren, d.h., in einem wechselseitigen Prozess des Gebens, Nehmens und Erwiderns angeeignet, ausgetauscht und anerkannt werden. Nur so können sie ihren Beitrag zum Zusammenhalt zwischen Individuen, Gruppen, Generationen und Kulturen bzw. Gesellschaften und Nationen stiften. Passiert das nicht, indem beispielsweise einer Gruppe die Teilgabe ihrer kulturellen Praktiken und Ausdrucksformen vorenthalten wird, sodass nur die Praktiken und Formen der dominanten Gruppe im Kulturleben einer Gesellschaft als die ‚eigenen‘, ‚richtigen‘ und anzuerkennenden zirkulieren, gibt man sich einem Trugbild hin und gefährdet die durch Gaben gestiftete Sozialität.

Wenn kulturelle Praxen und Formen einer Gruppe nicht als Gaben zirkulieren können, erfahren diese im Gaben-Kreislauf keine Anerkennung und Wertschätzung. Aufgrund struktureller Barrieren nicht geben zu können, daran gehindert zu werden, den eigenen kulturellen Beitrag zu leisten, verletzt diejenigen, die nicht geben können, weil sie aus dem Kreislauf des Gebens und Nehmens und Erwiderns ausgeschlossen und sie auf die Position der ‚des Nehmenden reduziert werden, sodass ein Ungleichgewicht entsteht, weil sie ihren Teil zum Ganzen des Kulturlebens nicht beitragen können und ihnen das Recht auf kulturelle Gabe verwehrt bleibt. Dem gegenüber werden die in den Kreislauf der Gaben vollständig involvierten Gruppen oder Personen in eine machtvoll Position versetzt, weil sie festlegen, wer teilnehmen und teilgeben darf. Dass eine so gestiftete Sozialität in Schiefelage gerät, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

Ein weiterer Aspekt verdient Beachtung: Künstler_innen bringen in künstlerischen Prozessen ihre Produkte in Form von beispielsweise Performances, Aufführungen, Ausstellungen von Kunstwerken aller Sparten und Genres in einen kulturellen Teilgabe- und Teilnahmeprozess ein, bei denen es neben der künstlerischen Produktion (Geben/Gabe) auch um Rezeption (Nehmen, Bekommen, Haben) geht. Aber erst die freie und gleichberechtigte Partizipation an beiden Formen führt zu gegenseitiger Anerkennung und ermöglicht verbindliche soziale Bindungen im Sinne einer funktionierenden Sozialität. Bisherige kulturpolitische Ansätze zu einer inklusiven Kulturpolitik fokussieren jedoch den Aspekt der Teilhabe am kulturellen Leben für bisher marginalisierte Personengruppen, vernachlässigen aber den Aspekt der Teilgabe. Doch solange beide Aspekte nicht in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, kann nicht von einer umfassenden vollständigen Inklusion oder Partizipation auf Augenhöhe, von einer gerechten Gesellschaft gesprochen werden. Solange Gruppen von Menschen darauf beschränkt bleiben, vom großen Kuchen der Kunst nur einen Teil abzubekommen, indem mehr oder weniger gönnerhaft das Dabeisein bei kulturellen Veranstaltungen ermöglicht wird, sind diese mit einem Nimbus von Defizitqualität behaftet und suggerieren eine Hilfeposition, die sich auf Konsum (Teilhabe) und Entgegennahme einer Dienstleistung (Teilnahme) beschränkt (Rieger 2013, 26) und mit einem passiv-nehmenden Akteur_innenbild verbunden ist. Aber „[m]ilde Gaben verletzen den, der sie empfängt“ (Mauss 1975, 123) – und das gilt sicherlich nicht nur bei Spenden und Almosen, sondern auch bei einer auf Teilhabe beschränkten Kulturpolitik. Demgegenüber bietet Teilgabe den Personen „die Chance aktiver und authentischer Beteiligung, von Normalitätsempfinden und der unmittelbaren Stärkung ihres Selbstwertgefühls“ (Rieger 2013, 27). Im Grunde steht ohne Teilgabe neben der durch die Gabe gestifteten Sozialität auch die Würde der Personen und Personengruppen auf dem Spiel, deren Lebenswelten und Kunstproduktionen nicht in den reziproken Austauschprozess eingebunden und damit nicht anerkannt werden. Denn Geben heißt, „den anderen mittels des dargebotenen Guts anzuerkennen“ (Hénaff 2009, 594), es muss ihm_ihr jedoch auch die Möglichkeit gegeben werden, die Gabe darbringen und einbringen zu können.

Das Prinzip der Reziprozität in Gabeprozessen lässt sich auf die „vielfältigen dynamischen und dialogischen Begegnungen in künstlerischen Kontexten“ (Hentschel 2015, 131) übertragen. Kunst zeigt vitale Äußerungsformen der menschlichen Existenz, Künstler_innen veraus-gaben sich in ihren Kunstwerken, sie teilen ihre Lebens- und Weltansichten mit. Dass es dafür besonderer Talente und Anstrengungen bedarf, dass Menschen mit ihren Begabungen zur Produktion künstlerisch ansprechender und bedeutsamer Werke befähigt sind, an denen sie ihr Publikum teilhaben lassen, zeigt die Nähe von Kunst zu den anthropologischen und soziologischen Gabe-Theorien, sodass es mit Mauss

nahe liegt, auch der Kunst als Gabe-Phänomen eine sozialitätsstiftende Funktion zuzusprechen. Kunst als Gabe strukturiert somit soziale Bindungen, da in künstlerischen Kontexten beim Geben, Nehmen und Erwidern gegenseitige Anerkennungsprozesse stattfinden. „Indem ich etwas annehme, anerkenne ich die Person, indem ich gebe, investiere ich Vertrauen bis hin zum Risiko“ (Hentschel 2015, 136) und schalte mich als Subjekt in den Gabe-Kreislauf ein. Umgekehrt bedeutet die Vernachlässigung oder Verhinderung von Teilgabe, dass die potentiell zur Gabe bereite Person nicht anerkannt wird und es ihr nicht ermöglicht wird, sich als Subjekt mit ihrer Gabe investierend einzubringen. Für künstlerische Kontexte ist es zudem bedeutsam, auch die Befähigung zur künstlerischen Praxis als eine Gabe anzusehen, die als Talent und Begabung beschrieben wird. Es ist eine besondere Gabe, Baglama oder Theater spielen, eine Kalligrafie malen oder eine Skulptur erschaffen, einen Pas de Deux tanzen, einen Roman oder einen Beitrag zu einem Poetry-Slam schreiben zu können usw. Diese Begabungen und Potentiale nicht ausleben zu können, sie vernachlässigen oder gar unterdrücken zu müssen, macht die Betroffenen unzufrieden und unglücklich, wie beispielsweise die Biographien von Komponistinnen wie Fanny Hensel oder Alma Mahler zeigen, denen es aufgrund ihres Geschlechts verwehrt wurde, ihr musikalisches Können weiterzuentwickeln oder es der Öffentlichkeit zu präsentieren. Es ist für die begabten Personen quasi Notwendig, ihre Begabungen in den künstlerischen Gabe-Kreislauf des Kulturlebens einzuspeisen, so wie es grundsätzlich zwingend für Gaben ist, dass sie zirkulieren können.

Ein kunstbegabter Mensch „überträgt die Lebendigkeit seiner Gabe auf das Werk und macht sie auf diese Weise für andere verfügbar“ (Hyde 2008, 51). Alltagskulturelle Praktiken und Kunst, die im Sinne der Soziokultur und von künstlerisch begabten Menschen in das kulturelle Leben eingebracht (Teilgabe) und vom Publikum rezipiert werden (Teilnahme), können als Gaben aufgefasst werden und müssen als Gabe zirkulieren, wollen sie die für die Gesellschaft relevante sozialitätsstiftende Funktion unterstützen. Deshalb sollte es ein dringliches gesellschaftliches Anliegen sein, neben der kulturellen Teilnahme auch die kulturelle Teilgabe allen Personen und Gruppen zu ermöglichen, damit die Zirkulation der Gaben in Prozessen des Gebens, Nehmens und Erwiderns umfassend in wertschätzender Anerkennung ermöglicht wird. Was dies nun konkret für die Soziale Arbeit in ihren Handlungsfeldern der Sozialen Kulturarbeit bedeutet, soll im Folgenden deutlich gemacht werden.

4 Teilhabe und Teilgabe basierte Soziale Kulturarbeit

Anhand von zwei Beispielen soll die Relevanz einer Teilhabe und Teilgabe basierten Sozialen Kulturarbeit aufgezeigt werden. Zunächst geht es um Soziale Kulturarbeit bzw. um Projekte aus dem Bereich der kulturellen Bildung, die speziell Menschen mit Flucht- und/oder Migrationsgeschichte adressieren. Im zweiten Teil soll ein Blick auf die musikalische Praxis in Kindertagesstätten klären, ob und inwieweit dort durch Einbeziehung der vielfältigen musikbezogenen Lebenswelten der Kinder kulturelle Teilhabe und Teilgabe stattfinden kann. Darauf aufbauend werden dann Kriterien einer kultursensiblen Musikpraxis entwickelt, die das Recht auf Teilhabe und Teilgabe berücksichtigen. Doch zunächst soll ein kurzer Blick in das 1. *InterKulturbarometer* (Keuchel 2012) die Bedarfe in Bezug auf die kulturelle Praxis von Menschen mit Migrations- oder Fluchtgeschichte verdeutlichen, da diese Zahlen ein grundlegendes Verständnis für die beiden Praxisbeispiele vermitteln.

- Menschen mit Migrationsgeschichte beziehen sich eher auf einen breiten Kulturbegriff, in dem das Miteinander, das Alltagsleben, Religion und Familie einbezogen werden (Kultur als Lebensweise) (Keuchel 2012, 183), während die deutschstämmige Bevölkerung eher einen auf die ‚Künste‘ fokussierten Kulturbegriff besitzt.
- Die junge Bevölkerung und Menschen mit Migrationsgeschichte in der 3. Generation leben eher mit einem hybriden Kulturbegriff, der sich auf Künste und ein breites Kulturverständnis im Sinne von Lebensweise und Alltagskultur bezieht (Keuchel 2012, 184).
- Migrantische Gruppen aus der Türkei und dem arabischen Raum interessieren sich im Vergleich zu anderen migrantischen Gruppen weniger für europäische Kunst und stärker für Kunst aus dem arabisch geprägten Kulturraum, wobei türkische Migrant_innen aus ländlichen Herkunftsregionen mit größerem Interesse traditionelle volkstümliche Kunstformen rezipieren (Keuchel 2012, 184).
- Migrantische Gruppen aus Ländern in Osteuropa und v.a. aus Russland haben ein starkes Interesse an klassischen Kulturangeboten, wenn sie über ein höheres Bildungsniveau verfügen (Keuchel 2012, 184).
- Die erste Generation der Migrant_innen weist ein besonderes Interesse an traditionellen Kunstformen, die zweite Generation an populären Kunstformen auf, während die dritte Generation sich auch für klassische und zeitgenössische Kunstformen öffnet. Hier ist das höhere Bildungsniveau der zweiten und dritten Generation zu beachten (Keuchel 2012, 186).

Diese Zahlen machen deutlich, dass die Wünsche nach Kunst und Kultur der nach Deutschland eingewanderten Menschen und ihrer Kinder bzw.

Enkelkinder je nach Herkunftsland (z.B. Russland/Türkei), der generationalen Zugehörigkeit und den erworbenen Bildungsabschlüssen differieren. Es ist also von einem Bedarf an vielfältigen kulturellen Angeboten auszugehen, die sowohl traditionelle, alltagsästhetische Kunstformen der Herkunftsländer als auch populär- und hochkulturelle Kunstformen der Dominanzkultur umfassen. Schaut man sich demgegenüber jedoch die Programme, Spielpläne und Veranstaltungsangebote der deutschen Kulturinstitutionen an – die übrigens mit Steuergeldern *aller* Bürger_innen subventioniert werden –, so kann von „einer Internationalität des Kulturangebots in Deutschlands [...] nur im Hinblick auf den europäischen und angloamerikanischen Raum gesprochen werden“ (Keuchel 2012, 184), so dass der Anspruch auf gerechte kulturelle Teilhabe und Teilgabe noch kaum umgesetzt ist. Aus diesen Defiziten ergibt sich ein Handlungsauftrag sowohl für die Kulturpolitik als auch für die Soziale Kulturarbeit, der sich seit 2015 noch verschärft hat, als im sogenannten ‚Sommer der Migration‘ die Zahl der nach Deutschland geflohenen Menschen anstieg.

4.1 Soziale Kulturarbeit im Kontext von Flucht und Migration

Soziale Kulturarbeit findet im Kontext von Flucht und Migration in vielfältigen Formen statt, sei es in alltagsästhetischen Angeboten, wenn in Einrichtungen der Flüchtlingsarbeit mit Kindern gemalt und gebastelt, mit Jugendlichen in der Freizeit Musik gehört wird, oder sei es in Angeboten kultureller Bildung, wenn in einem Stadtteil ein ‚Flüchtlingschor‘ gegründet wird. Wenn für diese Projekte finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, dann steht dahinter die Überzeugung, dass Kunst und Kultur bei der sogenannten gesellschaftlichen Integration dieser Personengruppe eine Schlüsselfunktion einnehmen (Ziese/Gritschke 2016, 23). Ästhetische Medien werden in helfend-unterstützender Absicht eingesetzt, um sowohl die Bewältigung der besonderen Problemlage, als auch Prozesse der Verständigung, des Kennenlernens, des Austauschs oder der Kommunikation zu ermöglichen. Zwar sind geflüchtete Menschen „Menschen in geschwächter Position: Sie benötigen besondere Unterstützung bei der Orientierung in neuer Umgebung, der Sicherung ihrer Rechte, ihres Lebensbedarfs und der Integration in das Gemeinwesen“ (Treber 2010, 214), aber sie verfügen ebenfalls über Ressourcen und Stärken, die sie im Laufe ihrer Lebensgeschichte erworben haben und die Seukwa (2006) als einen „Habitus der Überlebenskunst“ treffend umschrieben hat. Außerdem gibt es die ‚Flüchtlinge‘ als eine homogene Zielgruppe nicht, denn es handelt sich um Menschen aus unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Schichten mit unterschiedlichen Bildungsbiographien, die sich im Alter, nach Geschlecht,

Religion oder Handicap unterscheiden oder die während der Flucht traumatische Erfahrungen machen mussten oder nicht usw. Vielmehr sollte ein stets diversitätssensibler Blick auf die Bedarfe und Potentiale der Menschen grundlegend für Soziale Kulturarbeit mit geflüchteten Menschen sein, bei der – wie in interkultureller Arbeit überhaupt – Ambivalenzen und ‚Stolpersteine‘ zu berücksichtigen sind (RISE 2016).¹

Wenn in gut gemeinter Absicht künstlerische Angebote auf den Weg gebracht werden, ohne die besonderen Abhängigkeits- und Machtverhältnisse in der Arbeit mit geflüchteten Menschen zu reflektieren, dann besteht die Gefahr, dass diese für ein Kunstprojekt oder für den Effekt einer vermeintlich besonders authentischen Wirkung (Flüchtlinge spielen sich selbst oder tanzen ihre Fluchtgeschichte) instrumentalisiert werden. Damit einher geht, dass anstelle eines partizipativen und prozessorientierten Vorgehens (mit zuweilen ungewissem Ausgang) eine präsentable Aufführung zum Renommee der beteiligten Künstler_innen oder der Geld gebenden Förderstellen den Vorrang bekommt. Dann wird Partizipation als ein grundlegendes Prinzip kultureller Bildung und ästhetischer Praxis nicht umgesetzt, d.h., dass die Teilnehmenden sich nicht mit ihren Themen, Ideen und Vorschlägen einbringen können und es zu keiner Zusammenarbeit auf Augenhöhe kommt. Die geflüchteten Menschen machen dann zwar mit, sie nehmen teil (Teilnahme), aber sie sind keine aktiv mitgestaltenden Partner_innen, die ihre Begabungen einbringen oder ihren Teil zu einer Aufführung dazu geben (Teilgabe).²

Aber vielleicht passiert es auch, dass von den Teilnehmenden Vorschläge zwar angefragt werden, diese (z.B. Pop-Musik der internationalen Charts für ein Tanzprojekt) aber nicht den Erwartungen entsprechen, die hier mit Menschen aus arabischen oder afrikanischen Ländern verbunden werden. Eine eurozentristische bzw. postkoloniale Sicht mit dominanzkultureller Attitüde der leitenden Pädagog_innen oder Künstler_innen entscheidet dann, dass es beispielsweise schon ‚richtige afrikanische Musik‘ sein müsse, zu der getanzt wird, selbst wenn diese mit der Lebenswirklichkeit und den kulturellen Praktiken der Menschen nicht unbedingt etwas zu tun hat, da beispielsweise von Jugendlichen die traditionellen Musikpraxen ihres Herkunftslandes weniger präferiert werden als die Hits der internationalen Charts – mit der Konsequenz,

-
- 1 Das Thema „Kulturarbeit mit/von/für geflüchtete(n) Menschen“ wurde im Rahmen des Fachtag „Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt“ am 03.11.2016 an der KathO NRW, Abteilung Aachen, aufgegriffen. Die Beiträge und dokumentierten Workshops finden sich unter <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/forschung-entwicklung/forschungs-entwicklungsschwerpunkte/bildung-und-diversity/veranstaltungen/fachtagung-wir-sind-nicht-dein-naechstes-kunstprojekt/> [Zugriff: 03.08.2018]. Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um eine Zusammenfassung meines Vortrags.
 - 2 Und wenn auf diesem Weg klar geworden ist, ‚nach wessen Pfeife bzw. Musik man hier zu tanzen hat‘, dann lassen sich das zugrundeliegende Integrationsverständnis und der Subtext so konzeptionierter kultureller Bildungsangebote durchaus errahnen.

dass zum einen die ästhetischen Vorlieben der Jugendlichen nicht wertgeschätzt und anerkannt werden und zum anderen sie zu Repräsentant_innen einer ihnen zugeschriebenen Kultur gemacht werden. Damit verbunden sind kulturelle Stereotype, Vorurteile und versteckte Rassismen, die die Jugendlichen kulturalisieren und auf ein Narrativ bzw. auf eine kulturelle Praxis reduzieren, sie aber nicht in ihrer Individualität und mit ihren Potentialen wahrnehmen.³

Anhand dieser Aspekte lassen sich Dilemmata einer jeden inter-, multi-, oder transkulturellen Sozialen Kulturarbeit benennen (Barth 2008): Eine spezielle ästhetische Praxis, die in der Gesamtkultur lediglich einen Teilbereich ausmacht oder die nicht zur kulturellen Lebenswelt der Adressat_innen gehört, wird als typisch oder repräsentativ dargestellt. Dadurch können Vorurteile und Stereotype verstärkt, schlimmstenfalls erst hergestellt werden. In manchen afrikanischen Ländern wird ‚Trommelmusik‘ beispielsweise eher gering geschätzt, so wie in Europa nicht alle Menschen von alpenländischer Volksmusik begeistert sind. Kulturelle Konstanten sind in diesem Kulturverständnis wichtiger als ein Blick auf Veränderungen ästhetischer Formen und Stile, auf die tatsächliche ästhetische Praxis der Menschen und auf die tatsächliche Nutzung ästhetischer Medien. Menschen werden so zu Repräsentant_innen ‚ihrer‘ Kultur, „deren individuelle Identitätsentwicklung durch ein vermeintliches kulturelles kollektives Zugehörigkeitsgefühl überlagert wird“ (Barth 2008, 138). Das Dilemma einer inter- oder transkulturellen Kulturarbeit fasst das folgende Zitat zusammen:

„Eine vielleicht gut gemeinte Anerkennung der Differenz birgt die Gefahr des Kulturalismus (also der Unterstellung, dass eine bestimmte Herkunft mit einer bestimmten kulturellen Identität [und ästhetischen Praxis] einher geht), aber die Leugnung der Differenz birgt die Gefahr einer weitgehend unreflektierten Assimilationserwartung“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, 103).

Aber wie soll oder kann konkret die ästhetische Praxis im Kontext von Flucht und Migration aussehen? Wie ließe sich das eben skizzierte Dilemma auflösen? Meiner Ansicht nach liegt ein grundlegender Lösungsansatz darin, Soziale Kulturarbeit, kulturelle Bildung bzw. künstlerische Prozesse immer als

3 Ein vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt an der KathO NRW, Abteilung Aachen, zu „Rassismuskritischer und diversitätssensibler Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ untersucht, „ob und in welcher Weise nach Deutschland geflüchtete Menschen in institutionellen Kontexten Kultureller Bildung mit (Alltags)Rassismen, Kulturalisierungen und Stereotypisierungen konfrontiert werden. Zugleich wird erkundet, ob und in welcher Weise Kulturelle Bildung symbolische Räume für junge Menschen eröffnet, die selbstbestimmte, mehrdeutige und eigensinnige Artikulationen von Themen, Körpern, Praktiken oder Kritiken ermöglichen“ (<https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/forschung-entwicklung/forschungs-entwicklungsschwerpunkte/bildung-und-diversity/forschungsprojekte/flucht-diversitaet-kulturelle-bildung-eine-rassismuskritische-und-diversitaets-sensible-diskursanalyse-kultureller-bildungsangebote-fluidikubi/> [Zugriff: 05.08.2018]).

einen reziproken Gabe-Prozess des Gebens, Nehmens und Erwiderns zu verstehen. Es geht darum, das Recht auf kulturelle Teilhabe bewusst und aktiv um die Praxis der Teilgabe zu erweitern. Es muss ernsthaft darauf geachtet werden, dass Menschen nicht auf den Status hilfsdürftiger Teil-Nehmender reduziert werden, mit denen oder für die Kunst gemacht wird, sondern dass das Ganze des (kulturellen) Zusammenlebens in der Gemeinschaft nur gelingen kann, wenn jeder Mensch – ungeachtet seines aufenthaltsrechtlichen Status oder seiner Migrationsbiographie – in seinem Recht auf Teilnahme und Teilgabe anerkannt wird. Solange es aber nur bei einseitiger und passiver Teilhabe und Teilnahme bleibt, bleibt man auch in den oben beschriebenen Ambivalenzen verhaftet. Die Schritte aus einer paternalistischen Einseitigkeit in die reziproke Anerkennung könnten beispielsweise so aussehen, dass geflüchtete Menschen die ästhetischen Praktiken, die *für sie* bedeutsam sind, rezipieren und praktizieren können, also z.B. die Musiken, die für sie und in ihrer Lebenswelt bedeutsam sind – und das kann dann eben auch Musik aus den internationalen Charts sein. Bedeutsam ist immer der tatsächliche konkrete lebensweltliche Kontext mit seinen je speziellen ästhetischen Praktiken und Themen. Dafür müssen die Menschen konkret gefragt werden, was *ihnen* bedeutsam und wichtig ist, was sie in ihrer konkreten lebensweltlichen Situation an ästhetischen Praktiken und Angeboten benötigen. Wichtig sind also Informationen seitens der geflüchteten Menschen, mit denen von Beginn an partizipativ zu überlegen ist, was getan oder auch nicht getan und angeboten werden sollte. Es ist sinnvoll, die geflüchteten Jugendlichen zu fragen, ob sie trommeln, Theater spielen, fotografieren, malen oder tanzen wollen. Und genauso sinnvoll ist es, die Eltern zu fragen, welche Feste sie während ihres Aufenthaltes in Einrichtungen der Flüchtlingsarbeit feiern wollen und welche Lieder sie dazu mit ihren Kindern singen wollen. Weitere Fragen könnten sein: Zu welcher Musik wollen sie in einem Tanzprojekt tanzen? Welche Geschichte soll in einem Theaterprojekt erzählt oder welche Themen aufgegriffen werden? Muss es immer um Flucht gehen oder werden die Menschen mit Fluchtgeschichte dann nicht auf ein Thema reduziert, ohne dass die vielen anderen Themen ihres Lebens (Liebe, Sehnsucht, Freude, Trauer usw.) gesehen werden? Brauchen sie überhaupt Anleitung durch hiesige Künstler_innen oder Pädagog_innen und Ehrenamtliche oder sollten ihnen nicht einfach nur Räume für die eigene ästhetische Praxis zur Verfügung gestellt werden, anstatt sie für dominanzkulturelle Kunstprojekte zu instrumentalisieren?

Wesentlich ist zudem, dass es im Kontext von kultureller Bildung und Sozialer Kulturarbeit nicht nur darum gehen kann, den geflüchteten Menschen Zugänge zu den dominanzkulturellen Veranstaltungen zu ermöglichen, sondern es muss ebenfalls darum gehen, ihre eigenen künstlerisch-kulturellen Kompetenzen und Ressourcen anzuerkennen und aktive Teilgabe in Form eigener ästhetischer Produktionen zu ermöglichen. Es sollte also damit begonnen

werden, sie als Expertinnen und Experten ihrer selbst zu sehen und sie einzubeziehen, anstatt sie in gut gemeinten künstlerischen Projekten zu kulturalisieren und instrumentalisieren. Wer Expert_in des eigenen Lebens ist, kann etwas über sich erzählen. Das Gegenteil passiert, wenn beispielsweise eine pädagogische Fachkraft zu wissen meint, was ein ‚Flüchtling‘ an kultureller Praxis (zur gesellschaftlichen Integration) braucht, welcher Tanz zu tanzen, welches Foto zu schießen, welches Bild zu malen oder welches Theaterstück oder welche Musik zu spielen ist. Das bedeutet auf Seiten der Kulturanbieter_innen, dass sie Macht (und das auch in finanzieller Form) abgeben, Partizipation wagen und echtes Interesse an den Themen, Erzählungen, kulturellen und ästhetischen Praktiken der geflüchteten Menschen aufbringen müssen. Ein erster Schritt wäre es demnach, deren Perspektiven einzubeziehen und ihnen sowohl Teilnahme als auch Teilgabe zu ermöglichen. Und nur in diesem reziproken Gabe-Prozess von Geben, Nehmen und Erwidern kann Kunst bzw. Soziale Kulturarbeit dann ihre Sozialität stiftende Funktion entfalten.

4.2 Musikalische Bildung in Kindertagesstätten

In einer Migrationsgesellschaft ist davon auszugehen, dass die musikalischen Lebenswelten der Kinder vielfältig sind und Kinder nicht mehr nur mit den Liedern und Musiken der sie umgebenden Dominanzkultur aufwachsen. Wenn man berücksichtigt, dass der Mythos vorurteilsfreier Vorschulkinder falsch ist und Kinder durchaus zwischen den bevorzugten Standards der dominanten Kultur unterscheiden und darüber Hierarchisierungen und Privilegien ableiten (Diehm/Kuhn 2006), dann muss die Vielfalt der musikalischen Lebenswelten aller Kinder Eingang in die musikalische Praxis von Kindertagesstätten (KiTas) finden, damit alle Kinder gleichermaßen in ihrer musikbezogenen Lebenswelt wahrgenommen und anerkannt werden. Außerdem ist in diesem Kontext die besondere sozialisierende Funktion des Singens von Liedern zu berücksichtigen: „Die Lieder aus der Kindheit und Jugend sind emotionale und sinnliche Prägungen, welche die Grundlagen für den Aufbau einer personalen Identität vor dem Hintergrund der Herkunftskultur, Nation, Szene, Gruppe, Familie oder Schule bilden“ (Stadler Elmer 2009, 159). Auch belegen musikpsychologische Studien, dass Kinder bis etwa zum Grundschulalter gegenüber neuen und unbekanntem Klängen offen und neugierig sind. Dieses als Open-Eariness oder Offenohrigkeit (Gembris/Schellberg 2007; Auhagen/Bullerjahn/Georgi 2014) bezeichnete Phänomen könnte also genutzt werden, um Kindern im KiTa-Alltag vielfältige musikalische Primärerfahrungen und einen offenen Umgang mit unterschiedlichen Musiken zu vermitteln.

Ein Blick in die diesbezügliche Literatur zeigt jedoch, dass in Bezug auf Diversitätskategorien im deutschsprachigen Raum bisher wenig konkrete fachspezifische Untersuchungen zur musikalischen Bildung in der frühen Kindheit vorliegen. Zwar gibt es einen Diskurs zum Kulturbegriff in der Musikpädagogik (Barth 2008/2013; Binas-Preisendörfer/Unselde 2012; Niessen/Lehmann-Wermser 2012) sowie Erkenntnisse zur interkulturellen Musikpädagogik in der Primar- oder Sekundarstufe (Sakai 2011; Reiners 2012; Schmidt 2015) oder Expertisen zur kulturellen Vielfalt in KiTas (Gaitanides 2007; Brockmann 2014; Borke/Keller 2014; Lamm 2017) sowie zu spezifischen Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte (Wagner 2008; Prochazka 2011; Sulzer 2013), aber grundsätzlich besteht ein erheblicher Forschungsbedarf zum Umgang mit Diversitätskategorien im Kontext kultureller Bildung und hier speziell für den Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung.⁴

Dies war der Ausgangspunkt einer im Sommer 2017 durchgeführten Studie⁵, die als eine erste Bestandsaufnahme den Umgang mit Diversitätskategorien im Kontext der musikalischen Praxis in KiTas sowie die subjektiven Haltungen und Sichtweisen der verschiedenen Professionen in Bezug auf die Relevanz diversitätssensibler musikalischer Praxis erkunden wollte. Dafür wurden in einem ersten explorativen Schritt elf leitfadengestützte Expert_innen-Interviews mit einem hohen narrativen Anteil geführt. Interviewt wurden Vertreter_innen der verschiedenen in diesem Kontext tätigen Professionen und zwar drei Erzieher_innen, zwei Kindheitspädagog_innen, zwei Musikpädagog_innen, zwei Musiker_innen und zwei Sozialpädagog_innen.

Im Interview wurden die Expert_innen aufgefordert, die Bedeutung von Musik in ihrer Arbeit mit den Kindern sowie die Rolle, die Musik insgesamt in der KiTa spielt, zu beschreiben. Daran schloss sich die Frage an, welche Kenntnisse die Interviewten über die musikalischen Lebenswelten der Kinder besitzen. Im Verlauf des Interviews wurden ergänzend sogenannte Faktenfragen⁶ zur musikalischen Praxis gestellt. Außerdem wurden die Interviewten zu

4 Um dieses Desiderat zu bearbeiten, hat sich 2015 ein Forschungsverbund bestehend aus Prof. Dr. Claudia Meyer (Hochschule für Musik und Tanz, Köln), Prof. Dr. Anne Steinbach (Universität Mainz) und der Autorin gegründet. Erste Überlegung zu Kultursensibler musikalischer Bildung im Kindesalter (KumBiK) wurden bereits publiziert (Gerards/Meyer 2016; Meyer 2016; Gerards 2016).

5 An dieser Stelle möchte ich mich bei Alexander Pohl, Master-Student im Studiengang „Bildung und Teilhabe“ und wissenschaftliche Hilfskraft im Rahmen des Forschungsprojekts, für die Unterstützung bei der Durchführung, Transkription und Aufbereitung der Interviews bedanken. Mein Dank geht auch an die KatHO NRW für die finanzielle Unterstützung dieser Studie.

6 Die Fragen bezogen sich auf die musikbezogenen Vorerfahrungen der Interviewten, auf Art und Umfang des Musizierens in der KiTa, auf die musikbezogene Ausstattung, auf den Stellenwert von Musik im KiTa-Konzept, auf die Diversität der Kinder und den Umgang mit diversitätssensiblen Themen in der musikalischen Arbeit sowie auf die Feste im Jahreskreis.

ihren Wünschen bzgl. der eigenen musikalischen Arbeit befragt. Die Interviews mit den Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen, Kindheitspädagog_innen und Musikpädagog_innen wurden in den jeweiligen Einrichtungen geführt; die Interviews mit den beiden Musiker_innen fanden an der KathO NRW, Abteilung Aachen statt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und mit Hilfe vereinfachter Transkriptionsregeln (Dresing/Pehl 2013) transkribiert und anschließend anhand von drei Themenfeldern kategorisiert (musikalische Praxis, subjektive Haltungen und Sichtweisen der Expert_innen, diversitätssensible musikalische Praxis). Im Kontext der Frage nach kultureller Teilhabe und Teilgabe werden im Folgenden die wesentlichen Aussagen zur diversitätssensiblen musikalischen Praxis und zu den damit verbundenen Haltungen und Sichtweisen der Expert_innen diskutiert.

In einem ersten Schritt geht es um die Aussagen der Expert_innen, die über die musikalische Praxis im KiTa-Alltag berichten, während es bei der zweiten Gruppe um musikalische Angebote in der KiTa in Form von wöchentlichen Kursen (Musikalische Früherziehung, Musikgarten) oder Veranstaltungen (Kinderkonzerte) durch Musikpädagog_innen und Musiker_innen geht. Sozialpädagog_innen, Kindheitspädagog_innen und Erzieher_innen bezeichnen den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Einrichtung als hoch, konkrete Zahlenangaben variieren zwischen 30 und 50%, in einer KiTa wird der Anteil der ‚armen‘ Familien mit 75% angegeben und an der Inanspruchnahme der finanziellen Unterstützung des Bildungs- und Teilhabegesetzes festgemacht. Obwohl die KiTa-Gruppen also multiethnisch zusammengesetzt sind, werden in den KiTas fast ausnahmslos nur deutsche Kinder- und Volkslieder gesungen und nur Feste des christlich-europäischen Kulturkreises (Karneval, Ostern, St. Martin, Nikolaus und Weihnachten) gefeiert. Ergänzt werden diese durch Frühlings-, Sommer-, Herbst- oder Winterlieder und durch Feste im Jahreskreis wie das Sommerfest. In zwei kommunalen KiTas wird betont, dass man zu den christlichen Festen keine Lieder mit religiösen Inhalten singe, sondern nur diejenigen, in denen allgemeine Werte wie Nächstenliebe, Teilen, Mitleid usw. thematisiert werden. Die Beschränkung auf deutsche Lieder wird damit begründet, dass durch die Lieder der Erwerb der deutschen Sprache und das Kennenlernen deutscher Traditionen unterstützt werden. Zuweilen werden ‚afrikanische Lieder‘ gesungen, die einmalig von den Müttern eingebracht wurden, oder ‚afrikanische Rhythmen‘ für Trommel- und Percussion-Übungen genutzt. In einem anderen Fall wurden einmalig von kanadischen und niederländischen Eltern zum Nationalfeiertag bzw. zum Geburtstag ihres Kindes die entsprechenden Lieder mitgebracht und gesungen. Eine Erzieherin stellt im Interview die Hypothese auf, dass Eltern mit Migrationshintergrund zu Hause mehr mit ihren Kindern singen würden,⁷ und macht dies an einem Mädchen

7 Diese Hypothese entspricht den Befunden einer Studie der Bertelsmann-Stiftung, die feststellt hat, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihren Kindern häufiger Lieder beibringen

mit polnischer Herkunft fest. Diese Beispiele stellen aber die Ausnahme dar, die als einmalige Ereignisse berichtet werden, denn übereinstimmend wird konstatiert, dass man keine bis wenige Informationen zu den musikalischen Lebenswelten der Kinder und zu den von den Familien gefeierten Festen habe. Begründet wird dies damit, dass die Eltern und Kinder nichts oder kaum etwas über ‚ihre‘ Musik erzählen und Eltern sich überhaupt sehr wenig einbringen. Die Eltern hätten aufgrund von Berufstätigkeiten keine Zeit, seien gestresst und froh, ihre Kinder in der KiTa betreut zu wissen. Darüber hinaus zeigten sie kaum Interesse an zusätzlichen Angeboten (Singen zum St. Martin, gemeinsames Singangebot). Es wird angenommen, dass auch in den Familien wenig bis gar nicht mehr gesungen werde, sondern dass vielmehr die Musik und das Singen durch die KiTa erst in die Familien kämen, wenn beispielsweise Eltern nach den ihnen unbekanntem Liedern fragten, die ihre Kinder zu Hause ständig singen würden. Manche KiTas geben daher den Kindern die Liederzettel mit nach Hause oder erstellen eine Liedermappe. Alle Expert_innen signalisieren eine grundsätzliche Bereitschaft, Lieder in anderen Sprachen oder aus anderen Ländern singen zu wollen, wenn es denn der Wunsch der Kinder wäre oder das von ihnen eingebracht werden würde. Es besteht seitens der Pädagog_innen also eine eher abwartende Haltung, denn eine aktive Befragung der Eltern, welche Lieder sie sich wünschen würden oder welche Feste sie gerne in der KiTa feiern würden, hat in keiner KiTa stattgefunden.

Auch die Musikpädagog_innen und Musiker_innen geben an, dass im Rahmen ihrer Angebote vorrangig Lieder in deutscher Sprache und zu christlichen Festen im Jahreskreis gesungen werden. Im Rahmen der Musikalischen Früherziehung gebe es zudem keinen Raum für ‚andere‘ Musik. Gelegentlich könnten die Kinder aber Instrumente von zu Hause mitnehmen, wenn es gemäß des Curriculums darum gehe, die (klassischen) Instrumente kennenzulernen – ein Kind habe daraufhin einmal ein „Trömmelchen“ mitgebracht – und gelegentlich werden anderssprachige Lieder zur Begrüßung gesungen. Zur Begründung wird angeführt, dass es für eine musikalisch korrekte und ästhetisch adäquate Arbeit mit den Liedern einer Vorbereitung und Auseinandersetzung mit den Sprachen und musikalischen Parametern bedürfe, es aber dafür keine Zeit gäbe, obwohl das Thema als wichtig für die Musikerziehung angesehen werde. Lieder aus der Musikalischen Früherziehung, die also eher nach dominanz- und auch hochkulturellen Kriterien ausgewählt werden, finden häufig Eingang in den musikalischen KiTa-Alltag. Des Weiteren sei ein unterstützendes familiäres Umfeld wichtig, um den Kindern einen Zugang zur (klassischen) Musik zu ermöglichen; die musikalische Lebenswelt der Kinder wird als abhängig vom Einzugsgebiet (der KiTa) und der sozialen Lagen der

als Eltern ohne Migrationshintergrund. Aber Bildungsangebote der frühkindlichen Musikerziehung werden von Kindern mit Migrationshintergrund seltener besucht als von Kindern ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildung 2014, 48f.).

Familien beschrieben. Aber auch hier wird festgestellt, dass die Eltern kaum mehr Zeit hätten und Eltern bzw. Mütter nicht mehr mit ihren Kindern singen würden. Eine Musikerin, die bei Kinderkonzerten mitwirkt, beschreibt das Publikum als „Familien mit gehobenem Bildungshintergrund“; es werden deutsche Lieder entsprechend des Themas oder der Jahreszeiten gesungen und die klassischen Instrumente vorgestellt; in diesen Angeboten gehe es darum, „Kultur zu setzen“. Im Liedrepertoire des „Musikgartens“ kommen Lieder aus anderen Ländern zwar vor, die aber von ihr in deutscher Übersetzung gesungen werden, um keine Fehler bei der Artikulation der anderen Sprachen zu machen. Es lässt sich insgesamt bei den Interviewten eine an (hochkulturellen) ästhetischen Ansprüchen begründete Haltung finden, die verhindert, dass Lieder in anderen Sprachen bzw. aus anderen Kulturen gesungen und in das eigene Repertoire eingebunden werden. Vorrangig geht es um musikpädagogische Zielsetzungen, die Einhaltung des Curriculums, das Singen deutschsprachiger Lieder und die Hinführung zur (klassischen) Musik.

Bei diesen Ergebnissen handelt es sich nicht um repräsentative Aussagen, die deutschlandweit für alle KiTas gelten, aber sie lassen Haltungen und Begründungszusammenhänge erkennen, die für das Konzept einer musikalischen Praxis in KiTas maßgeblich sind. So lässt sich eine Fixierung auf deutschsprachige Volks- und Kinderlieder und auf das Feiern christlich geprägter Feste feststellen, die mit der dringenden Notwendigkeit des Erwerbs der deutschen Sprache und der Vermittlung deutscher Traditionen begründet wird. Kenntnisse über die musikalischen Lebenswelten der Kinder sind kaum vorhanden, werden aber auch nicht aktiv angefragt – gleichzeitig wird bei den Eltern fehlende Zeit und fehlendes Interesse bzw. Engagement festgestellt. In vornehmlich musikpädagogischen Kontexten werden die Lieder und Musiken aus den vielfältigen musikalischen Lebenswelten der Kinder ebenfalls nicht berücksichtigt, weil es um die Vermittlung musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dominanz- und hochkultureller Perspektive geht.

Interpretiert man nun diese Ergebnisse auf der Basis der Gabe-Theorien, so kann von keinem reziproken Prozess des Gebens, Nehmens und Erwiderns gesprochen werden. Vielmehr nehmen Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte an einer dominanzkulturell geprägten musikalischen Praxis teil, die möglicherweise mit ihren musikalischen Lebenswelten wenig bis gar nichts zu tun hat. Aber grundsätzlich sollten alle Kinder, egal ob mit oder ohne ‚Migrationshintergrund‘, auch die Lieder und Musiken ihres soziokulturellen Umfelds in der KiTa wiederfinden; also die Musik, die mit ihren kulturellen oder religiösen Festen verbunden ist. Andernfalls erleben sie ihre ästhetisch-kulturellen Praktiken als nicht bedeutsam. Aspekte ihrer Identität, ihrer konkreten Lebens- und Familiensituationen werden nicht wahrgenommen und als relevant wertgeschätzt. Für das Kind ist jedoch sein konkreter lebensweltlicher Kontext mit seinen je speziellen musikalischen Lebenswelten bedeutsam.

Damit Kinder in ihrer Lebenswelt wahrgenommen und anerkannt werden, sollten sie in der KiTa auch die Musiken wiederfinden, die ihnen vertraut sind. Dafür braucht man Informationen seitens der Eltern, welche Musik in ihrer Familie vorkommt, welche Musik sie hören, singen oder musizieren. Diese Lieder können – ggf. mit Unterstützung der Eltern – in den KiTa-Alltag im Rahmen des Morgenkreises, zu Beginn oder Ende einer Gruppenarbeit, zu Festen im Jahreskreis, zum Geburtstag des Kindes oder in Musikangeboten gesungen bzw. gespielt werden – und dies in einem Kontext, der das Lied nicht als ‚andere‘ Musik herausstellt, sondern dieses ganz selbstverständlich einbezieht. Um das umzusetzen, bedarf es einer intensiven Elternarbeit, die in einem Klima der Wertschätzung Interesse an den (musikalischen) Lebenswelten der Familien bekundet und so die Eltern motiviert, sich trotz berufsbedingten Zeitmangels aktiv einzubringen und ihren Teil an Musiken und Liedern beizutragen. Selbst wenn (noch) kein diversitätssensibles KiTa-Gesamtkonzept vorliegt, könnte so im Rahmen des musikalischen KiTa-Alltags ein erster Schritt hin zu einer Teilhabe und Teilgabe orientierten musikalischen Praxis unternommen werden.

Die KiTa hat selbstverständlich auch die Aufgabe, erste grundlegende musikalische Kompetenzen und Kenntnisse der Dominanzkultur mit ihren Liedern, Instrumenten, Festen, Ritualen und Traditionen zu vermitteln. Gerade hier sind Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten auf musikalische Förderung angewiesen (Autorengruppe Bildung 2014). Initiativen wie „Jedem Kind ein Instrument“ oder Kooperationen der KiTa mit der Musikhochschule oder dem Orchester einer Stadt sind daher grundsätzlich zu begrüßen, selbst wenn (fast) ausschließlich Lieder, Musiken und Instrumente aus dem europäisch-abendländischen Kulturkreis vermittelt werden. Kinder können sich so erste kulturelle und speziell musikalische Codes aneignen, die für eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilgabe am musikkulturellen Leben der Gesellschaft Voraussetzung sind.

Ziel einer diversitätssensiblen musikalischen Bildung sollte es also sein,

„gegebene Dispositionen [...] und Vorlieben anzuerkennen, in den Austausch aufzunehmen und nach Möglichkeit zu stärken und zu differenzieren, zum anderen aber auch die vorherrschende(n) Kultur(en) zu präsentieren und Zugänge zu ihr (oder ihnen) zu erschließen. In dieser doppelten Ausrichtung geht es also nicht darum, die Dominanz der dominierenden Kultur zu erhalten, sondern zur Teilnahme an ihr zu befähigen“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, 106f.).

Jedes Kind – unabhängig von seiner sozialen und ethnischen Herkunft, seiner Geschlechtszugehörigkeit oder körperlichen Ausstattung – sollte unterschiedliche Musiken erfahren können und die Chance auf ein qualifiziertes Angebot musikalischer Bildung erhalten. Das Ziel ist eine diversitätssensible musikalische Bildung, „die am Veränderungsprozess der Kulturen teil hat, indem sie

Kindern und Jugendlichen Raum läßt, sich auch als Subjekte dieses Prozesses zu fühlen und ihn aktiv mitzugestalten.“ (Prengel 2006, 93) Eine nur auf Teilnahme an und Vermittlung von dominanzkulturellen Liedern und Festen beschränkte musikalische Praxis erkennt jedoch die verschiedenen musikalischen Lebenswelten und Bedarfe an diversen musikkulturellen Angeboten nicht an, sodass die Kinder sich nicht aktiv als Subjekte einbringen und die (musik-)kulturellen Prozesse nicht mitgestalten können. Die ‚anderen‘ Musiken, Lieder und Feste kommen nicht vor, an ihnen kann im KiTa-Alltag nicht teilgenommen werden, weil sie als Teil des kulturellen Lebens nicht eingebracht werden. Dies wäre aber Grundvoraussetzung, damit musikalische Praxis in der KiTa als reziproker Gabe-Prozess von Geben, Nehmen und Erwidern gelingen und Sozialität stiften kann.

4.3 Konzept einer Teilhabe- und Teilgabe-basierten kultursensiblen Musikarbeit

Auf der Basis der Beobachtungen aus zwei Handlungsfeldern Sozialer Kulturarbeit kann nun das Konzept einer kultursensiblen Musikarbeit⁸ entwickelt werden. Dafür ist kurz der Begriff der Kultursensibilität zu erläutern, der als Alternative zu den Konzepten der Multi-, Inter- oder Transkulturalität gewählt wurde (vgl. ausführlicher dazu Gerards/Meyer 2016). Kultursensibilität bedeutet nicht nur einen sensiblen Blick auf ‚fremde‘ oder ‚andere‘ Kulturen zu werfen, sondern auch die ‚eigene‘ Kultur, die eigene Haltung, die eigenen Werte, Normen, Vorurteile, Stereotype bewusst zu reflektieren. Kultursensibilität bezieht sich nicht ausschließlich auf Kultur als ein isoliertes Konstrukt, welches nur dann zum Tragen kommt, wenn z.B. Lieder aus ‚anderen Kulturen‘ erklingen, vielmehr stellt sie ein übergreifendes Prinzip dar. Kultur ist in diesem Verständnis keine fixe und einzig bedeutsame Zugehörigkeitskategorie, sondern sie wird in dynamischen Herstellungsprozessen immer wieder hergestellt und in Selbst- und Fremdbeschreibungen wirksam (Diehm/Kuhn 2006). Ausgehend von diesem weiten Kulturbegriff lassen sich nun auf vier Ebenen die

8 Bei diesem Konzept beziehe ich mich auf das Konzept zur kultursensiblen musikalischen Bildung in Kindertagesstätten (KumBiK), das im Forschungsverbund mit Prof. Dr. Claudia Meyer (Hochschule für Musik und Tanz Köln) und Prof. Dr. Anne Steinbach (vormals Weber-Krüger) (Universität Mainz) entwickelt wurde (vgl. hierzu ausführlicher Gerards/Meyer 2016) und Anlass für einen Fachtag zum Thema „Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern“ am 16.11.2018 an der Universität Mainz war (<https://www.musik.uni-mainz.de/studium/abteilungen/emp/tagung-kultursensible-musikalische-bildung-mit-kindern/> [03.08.2018]).

Kriterien einer kultursensiblen musikalischen Praxis im Rahmen Sozialer Kulturarbeit benennen:

Auf der *personalen Ebene* der Adressat_innen sind zunächst die diversen Lebenswelten und Zugehörigkeiten von Kindern und Menschen zu berücksichtigen. Diese Differenzkategorien sind in ihrer intersektionalen Verknüpfung zu denken. Gemeint ist also generell ein sensibler und reflektierter Umgang mit Differenzen, der sich nicht nur auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (Mecheril 2010) der Menschen mit familiärer Migrationsbiographie oder Fluchtgeschichte beschränkt. Alter, Geschlecht, Behinderung, Traumatisierung, Bildung usw. sind Faktoren, die es in ihren Wechselwirkungen auch bei musikbezogenen Angeboten in der KiTa oder bei Kulturprojekten für/von/mit geflüchteten Mensche(n) zu beachten gilt.

Auf der *Sachebene* bedeutet ein weiter Kulturbegriff, dass es um vielfältige musikalische Praktiken, Stile, Formen, Gattungen, Lieder oder Instrumente gehen muss – nicht nur um die, die aus dominanzkultureller Perspektive relevant sind, sondern auch um die, die aus den verschiedenen musikalischen Lebenswelten der Adressat_innen stammen. Dabei ist zu beachten, dass die Lebenswelten und musikalischen Praktiken einander bedingen (Keuchel 2012).

Unter Kultursensibilität ist also vor allem eine Haltung der Professionellen im Kontext Sozialer Kulturarbeit zu verstehen, die die eigenen Werte und Absichten reflektiert und auf der *Handlungsebene* so umsetzt, dass sowohl die Vielfalt musikkultureller Praxen und Stile als auch die musikbezogenen Praktiken und Lebenswelten *aller* Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen berücksichtigt werden. Auf der Basis von Partizipation und gegenseitiger Anerkennung müssen sowohl das Recht auf kulturelle Teilhabe als auch die Teilgabe musikkultureller Praxen ermöglicht werden. Dies wiederum kann nur unter aktivem Einbezug der Adressat_innen passieren und idealerweise in interdisziplinären Teams und mittels soziokultureller Vernetzung im Sozialraum, um Institutionen, Künstler_innen, Pädagog_innen, Ehrenamtliche, Zivilbürger_innen und die Adressat_innen zusammenzubringen.

Eine so konzeptionierte kultursensible Musikarbeit kann auf der *Zielebene* sowohl die gleichberechtigte Teilhabe an allen musikkulturellen Angeboten der Migrationsgesellschaft als auch die aktive Teilgabe in Form eigener musikbezogener Praxen anvisieren. Das Fernziel sollte dabei sein, alle Bürger_innen bei der Entwicklung einer vorurteilsfreien Haltung in einer solidarischen Gesellschaft zu unterstützen.

5 Fazit

„Die Erfahrung etwas zu haben, was man anderen geben kann, ist gerade für Menschen, die sich als gesellschaftlich ausgegliedert und in Institutionen als Empfänger von Pflege- und Hilfeleistungen behandelt werden, bereichernd, aktivierend und beglückend“ (Hentschel 2015, 141).

Dieses Zitat aus einem Aufsatz zur Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderungen betont die Relevanz kultureller Gabepraxen für sozial benachteiligte Personengruppen. Hentschel führt weiter aus, dass „Inklusion unter dem Vorzeichen einer Ökonomie der Gabe heißt:

- jeden Menschen als potenziell Gebenden zu betrachten und anzusprechen.
- anzunehmen, was er/sie geben will.
- den Einzelnen in Bezug auf die Gemeinschaft und das gemeinsame Potential zu betrachten.
- im Annehmen – Erwidern – Wieder/Weitergeben gegenseitige Anerkennung zu erfahren.
- die Vorausgabung, Verschwendung und den Genuss der gemeinsam erfahrenen Energien als den eigentlichen sozialen Reichtum zu verstehen“ (Hentschel 2015, 147).

Eine auf dem „Modus der Gabe“ (Hentschel/Moehrke/Hoffmann 2011) beruhende kultursensible ästhetische Praxis im Kontext Sozialer Kulturarbeit ist in einer Migrationsgesellschaft unverzichtbar, weil nur so die Vielfalt der Lebenswelten berücksichtigt und das Recht auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe umgesetzt werden kann. Diese Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass die Ambivalenzen jeder inter- oder transkulturellen Arbeit immer wieder reflektiert werden. Immer wieder neu und aktuell muss geklärt werden, wie Partizipation gelingen kann, wie die kulturellen und ästhetischen Ressourcen *aller* Bürger_innen wertgeschätzt und anerkannt werden und wie dies alles ohne Kulturalisierung und Stereotypisierung ablaufen kann, um (versteckte) Rassismen zu vermeiden. Jedem Menschen – unabhängig von seiner sozialen und ethnischen Herkunft, von Alter, Behinderung, Handicap, Geschlecht – sollte kulturelle Teilhabe *und* Teilgabe ermöglicht werden, aber ohne paternalistische oder dominanzkulturelle Attitüde. Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive bleibt dann zu wünschen, dass ästhetische Praxen als kulturelle Gaben im Prozess des Gebens, Nehmens und Erwiderns auch ihre Sozialität stiftende Funktion entwickeln können, um so exkludierenden gesellschaftlichen Prozessen entgegenzuwirken.

Literatur

- Abu-Lughod, Lila (1996): Gegen Kultur Schreiben, in: Lenz, Ilse/Germer, Andrea/ Hasenjürgen, Brigitte (Hrsg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive, Wiesbaden, 14-46.
- Adloff, Frank/Papilloud, Christian (2008): Alain Caillés ‚Anthropologie der Gabe ‘ - Eine Herausforderung für die Sozialtheorie?, in: Caille, Alain: Anthropologie der Gabe. Frankfurt a.M.-New York, 7-39.
- Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/Georgi, Richard von (Hrsg.) (2014): Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus. Göttingen.
- Autorengruppe Bildung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg.
- Binas-Preisendörfer, Susanne/Melanie Unseld (Hrsg.) (2012): Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. Frankfurt a.M.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung, <https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html> [Zugriff: 17.03.2018].
- Bode, Rainer/Hesse, Bernd/Nagel, Torsten (2012/2013): Kulturelle Bildung in den Soziokulturellen Zentren, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-den-soziokulturellen-zentren> [Zugriff: 30.07.2018].
- Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart.
- Brockmann, Steffen (2014): Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Münster.
- Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren (2009): Begriff Soziokultur, <http://www.soziokultur.de/bsz/node/17> [Zugriff: 20.07.2018].
- Därman, Iris (2016): Theorien der Gabe zur Einführung. Hamburg.
- Diehm, Isabelle/Kuhn, Melanie (2006): Doing race/doing ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie, in: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität, Lahnstein, 140-151.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim-Basel.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg, www.audiotranskription.de/praxisbuch [Zugriff: 03.08.2018].
- Fuchs, Max (2008): Kinder- und Jugendkulturarbeit als Bildungsarbeit, in: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden, 181-188.
- Gaitanides, Stefan (2007): „Man müsste mehr voneinander wissen!“. Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten. Frankfurt a.M.

- Gembris, Heiner/Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden im Grundschulalter, in: Musikpsychologie, 19, 71-92.
- Gerards, Marion (2013): Was lernen Kinder beim Singen von Liedern aus ‚anderen‘ Kulturen? Überlegungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung im Kindesalter durch Musik, in: standpunkt: sozial, 1, 16-25.
- Gerards, Marion (2016): Mit welchen Liedern um die Welt? Fünf Thesen zu einer kultursensiblen Musikaarbeit in der KiTa, in: Die Kindergartenzeitschrift. Mit Kindern spielen, entdecken, lernen, Nr. 46/4, 42-45.
- Gerards, Marion/Meyer, Claudia (2016): In 80 Tönen um die Welt? Anforderungen an eine kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten, in: Bradler, Katharina (Hrsg.): Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen, Mainz u.a., 63-75.
- Glaser, Hermann/Stahl, Karl Heinz (1983): Bürgerrecht Kultur. Frankfurt a.M.-Berlin-Wien.
- Gronemeyer, Marianne (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit, Darmstadt.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Das Argument, 178, 913-921.
- Hénaff, Michel (2009): Der Preis der Wahrheit. Gabe, Geld und Philosophie. Frankfurt a.M.
- Hentschel, Ingrid/Moehrke, Una H./Hoffmann, Klaus (Hrsg.) (2011): Im Modus der Gabe. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart. Bielefeld.
- Hentschel, Ingrid (2011): Warum von der Gabe sprechen?, in: Hentschel, Ingrid/Moehrke, Una H./Hoffmann, Klaus (Hrsg.): Im Modus der Gabe. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart, Bielefeld, 16-24.
- Hentschel, Ingrid (2015): Eine Kultur der Vielfalt. Reziprozität und Wechselseitigkeit in der Theaterarbeit der Theaterwerkstatt Bethel, in: Grosse, Thomas/Niederreiter, Lisa/Skladny, Helene (Hrsg.): Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit, Weinheim-Basel, 129-149.
- Hill, Burkhard (2012): Kulturelle Bildung in der sozialen Arbeit, in: Bockhorst, Hildegard et al. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München, 738-742.
- Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt a.M.
- Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (Hrsg.) (2017): Teilhabe. Versprechen?!. Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse. München.
- Hyde, Lewis (2008): Die Gabe. Wie Kreativität die Welt bereichert. Frankfurt a.M.
- Josties, Elke (2013): Alles nur ein Zufall?!. Das Recht auf kulturelle Teilhabe, in: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 62. Jg., Heft 9/10, 358-367.
- Kalpaka, Annita (2000): Gedanken zur interkulturellen Dimension in Ausbildung und Praxis sozialer Arbeit, in: Goldbach, Gertraud et al. (Hrsg.): Brennpunkte. Kernthemen sozialer Arbeit in interdisziplinärer Perspektive; für Horst Exner, Hannover, 164-185.
- Keuchel, Susanne (2012): Das 1. InterKulturBarometer. Migration als Einflussfaktor auf Kunst und Kultur. Köln.
- Koch, Jakob Johannes (Hrsg.) (2017): Inklusive Kulturpolitik. Menschen mit Behinderung in Kunst und Kultur: Analysen, Kriterien, Perspektiven. Kevelaer.

- Kreber-Steinberger, Eva (2014): „All Inclusion!?!“. Teilhabechancen an der Musikkultur zwischen Verwirklichungschancen und Vermittlungsanspruch, in: Zeitschrift für Inklusion - online.net (4), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/244/235> [Zugriff: 23.07.2018].
- Lamm, Bettina (Hrsg.) (2017): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der KiTa. Freiburg i.Br.
- Lichtblau, Klaus (2011): Die Ökonomie der Gabe, in: Hentschel, Ingrid et al. (Hrsg.): Im Modus der Gabe. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart, Bielefeld, 46-63.
- Maedler, Jens (Hrsg.) (2008): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München.
- Mandel, Birgit (Hrsg.) (2016): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld.
- Mauss, Marcel (1975): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften, in: Mauss, Marcel: Soziologie und Anthropologie, Bd. 2. München-Wien, 9-144.
- Mecheril, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim-Basel.
- Mecheril, Paul (2015/2013): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, Kubi-online, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> [Zugriff: 03.08.2018].
- Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 1, 5-17.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Flucht und Migration, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden, 109-123.
- Meyer, Claudia (2016): Musik für alle!, in: Meine Kita. Das didacta Magazin für den Elementarbereich, Ausgabe 1, 18–20, <https://www.nifbe.de/component/themen-sammlung?view=item&id=586:musik-fuer-alle&catid=0> [Zugriff: 05.08.2018].
- Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.) (2012): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg.
- Nünning, Ansgar (2004): Kulturwissenschaft, in: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Stuttgart-Weimar, 368–371.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden.
- Prochazka, Birgit (2011): Kulturelle Diversität. Eine Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, in: Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV) (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar-Berlin, 104-112.
- Reiners, Katrin (2012): Interkulturelle Musikpädagogik. Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichts in der Grundschule. Augsburg.
- Rieger, Judith (2013): Teilgabe verwirklichen. Betroffenenwissen, lokale Netzwerkarbeit und Insiderkenntnis als Bausteine der Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Unsere Jugend, 65. Jg., Heft 1, 24-34.

- RISE (2016): Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt, http://www.kultur-oeffnetwelten.de/positionen/position_1536.html [Zugriff: 02.08.2018].
- Sakai, Winfried (2011): Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund, in: Clausen, Bernd (Hrsg.): Vergleich in der musikpädagogischen Forschung, Essen, 177–203.
- Schmidt, Anna Magdalena (2015): Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Köln.
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.
- Spetsmann-Kunkel, Martin/Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.) (2013): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen et al.
- Stadler Elmer, Stefanie (2009): Entwicklung des Singens, in: Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): Musikpsychologie, das neue Handbuch, Reinbek, 144-161.
- Stark, Christian (2017): Interkulturelle Soziale Arbeit. Forschungsergebnisse 2016. Linz.
- Sturzenhecker, Benedikt (2017): Teilhabe und Teilnahme in Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. Spiegelung, in: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse, München, 115-128.
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Treber, Monika (2010): Die Ressource Bildung in der Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen, in: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 59. Jg., Heft 6, 214-220.
- Treptow, Rainer (1988): Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit, in: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung, Weinheim-München, 81-104.
- Treptow, Rainer (2009): Kultur und Soziale Arbeit – ein Bedingungs- und Spannungsverhältnis, in: Scheipl, Josef/Rossmann, Peter/Heimgartner, Arno (Hrsg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit, Graz, 157-167.
- Treptow, Rainer (2012): Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung. Was kann Kulturarbeit leisten?, in: Treptow, Rainer: Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung, Weinheim-Basel, 192-200.
- Treptow, Rainer (2017a): Der Sinn des interkulturellen Blicks, in: Treptow, Rainer (Hrsg.): Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze, Wiesbaden, 57-61.
- Treptow, Rainer (2017b): Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche – Beispiele, in: Treptow, Rainer (Hrsg.): Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze, Wiesbaden, 99-105.
- Wagner, Petra (2008): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg, 11-33.

- Wieczorek, Wanda (2018): Zurücktreten bitte! Mehr kulturelle Teilhabe durch rationale Kulturvermittlung. München.
- Wimmer, Michael (2015): Kulturelle Bildung in Zeiten wachsender Unterschiede, in: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung, Bielefeld, 15-35.
- Witt, Kirsten (2017): Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. Einführung, in: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?!. Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse, München, 21-33.
- Wolfsgruber, Gabe (2015): Soziale Arbeit und soziokulturelle Diversität. Handlungskompetenzen für Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Wulf, Christoph (2013): Internationale Forschung zur kulturellen Bildung, in: BMBF (Hrsg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin, Bonn.
- Zaiser, Dierk (2016): Beatstomper. Rhythmus- und Performanceprojekt, <http://www.beatstomper.de/> [Zugriff: 30.07.2018].
- Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (2016): Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven, in: Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld, Bielefeld, 23-33.

Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung

Impulse aus den Cultural Studies

Johanna Meiers

1 Einführung

Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Klassismus, Ableismus etc. sind gesellschaftliche Phänomene, die sich in Strukturen, Institutionen, Interaktionen und individuellen Denk- und Handlungsmustern verankern. In diesem Aufsatz werden sie als Machtverhältnisse angesehen, mit denen kritisch umgegangen werden kann und die das Potential der Veränderung in sich bergen. Konkret wird der Frage nachgegangen, inwieweit machtkritische pädagogische Ansätze auf Grundlage des Machtverständnisses der Cultural Studies eine Relevanz für die Kulturelle Bildung haben. Dazu wird zunächst das Machtverständnis der Cultural Studies erläutert, innerhalb welcher der Begriff Macht in das ‚magische Dreieck‘ Kultur – Identität – Macht eingebunden wird – einem hilfreichen Schema für die Analyse und Kritik von Macht. Von diesem Machtverständnis ausgehend, wird im nächsten Schritt die Bedeutung von Machtkritik erläutert. Zuletzt wird der Blick auf Machtverhältnisse und -beziehungen im Kontext von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung gerichtet, um die Frage zu beantworten, inwieweit und warum Machtkritik in diesen Kontexten eine Relevanz hat und welche machtkritischen Handlungsmöglichkeiten es für pädagogisch Tätige und Kulturschaffende gibt.

2 Machtverständnis(se) der Cultural Studies

Cultural Studies sind ein nur schwierig einzugrenzender Forschungsansatz bzw. ein inter- oder transdisziplinäres ‚Projekt‘, dessen Vertreter_innen unterschiedlicher Disziplinen insbesondere im britischen und U.S.-amerikanischen

Raum tätig waren und sind.¹ Die Ausführungen beziehen sich vordergründig auf die Perspektiven von Hall, der bis zu seinem Tod im Jahr 2014 ein Hauptvertreter der sogenannten zweiten Generation der Cultural Studies war. Hall leitete das Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham von 1966 bis 1979. Ursprünglich entstanden die Cultural Studies aus der Erwachsenenbildung mit nicht nur forschendem Interesse, sondern mit dem Anspruch von Intervention und politischem Aktivismus (Hepp/Krotz/Thomas 2009, 10). Zu den Cultural Studies lassen sich auch heute noch vor allem solche Forschungspraxen zählen, die untersuchen, wie soziale und politische Identitäten durch Macht im Feld der Kultur (re-) produziert werden (Marchart 2008, 12). Der politische Anspruch ist also bis heute besonderes Merkmal von sich den Cultural Studies zuordnenden Forschenden (Krenz-Dewe 2017, 417). Unter ‚Culture‘ – also ‚Kultur‘ – wird nicht von allen Vertreter_innen der Cultural Studies das gleiche verstanden. Es besteht allerdings Einigkeit darin, dass Kultur nicht als etwas homogenes Ganzes zu begreifen ist, sondern vielmehr als konfliktreicher Prozess (Hepp/Krotz/Thomas 2009, 11). Für Hall wird Kultur fragwürdig und ist alles andere als harmlos, sondern vielleicht sogar gefährlich (Marchart 2008, 12). Kultur – im weiten Verständnis von ‚Praxis‘ – begreift er als ein Feld von Machtbeziehungen, auf welchem politische und soziale Identitäten diskursiv artikuliert und zu hegemonialen Mustern verknüpft werden. Insbesondere auf dem Terrain der Kultur werden demnach politische und soziale Identitäten – und somit auch Machtverhältnisse – produziert und reproduziert (Marchart 2008, 13ff.). Analysen und Forschungen der Cultural Studies haben zum Ziel, die Machtbasiertheit und mögliche Offenheit jeder kulturell (re-)produzierten Identität zu analysieren und aufzudecken, um damit aufzuzeigen, dass die Verhältnisse von Über- und Unterordnung auch anders sein könnten (Marchart 2008, 15). Sie betreiben damit eine Kritik der Macht bzw. eine politische Analyse von Machtbeziehungen und sozialen Kämpfen, z.B. anhand populärkultureller Phänomene und Formationen (Marchart 2008, 251). Die Forschenden möchten Wissen produzieren, welches ermöglicht, Machtverhältnisse zu verstehen und zu verändern, um Menschen zur Selbstgestaltung ihrer Lebensumstände zu ermächtigen. Gleichzeitig möchten die Cultural Studies mit dem von ihnen produzierten Wissen reflexiv und mit dem Bewusstsein umgehen, dass die eigene Arbeit nicht außerhalb der machtvollen Kämpfe um Wahrheit stattfinden kann (Krenz-Dewe 2017, 417). Vertreter_innen der Cultural Studies beziehen sich in ihren Analysen u.a. auf das/die Machtverständnis(se) von Foucault und das Hegemonieverständnis von Gramsci – welche im Folgenden zusammenfassend erläutert werden – und betten diese in ein Analyseschema ein, das verdeutlicht, wie Macht-

1 Heute gibt es zunehmend in Deutschland Vertreter_innen der Cultural Studies: Z.B. an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Center for Migration, Education and Cultural Studies (vgl. u.a. Mecheril 2014, 11).

beziehungen identitätsstiftend und subjekterzeugend wirken und wo eine machtkritische pädagogische Praxis ansetzen kann.

2.1 Michel Foucaults Machtkonzeption(en)

„Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt“ (Foucault 2012, 94).

Eindeutiger als diese Aussage erscheinen die Werke zum Thema Macht von Foucault nicht. Er selbst erhebt allerdings auch nicht den Anspruch, Macht vollständig zu definieren. Foucaults Vorstellungen von Macht sind in der Entwicklung seiner verschiedenen Analysen sogar unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich. Deshalb lässt sich auch von Machtkonzeptionen im Plural sprechen (Kerner 2009, 35). Foucault möchte nicht die Frage, was Macht ist, beantworten. Stattdessen beschäftigt er sich mit Macht, oder besser: Machtbeziehungen, im Zusammenhang mit der Herausbildung von Subjektivität (Kerner 2009, 21). Sein Machtverständnis ist also Teil einer Subjekttheorie und er stellt sich vielmehr die Frage, wie Macht im Zusammenspiel mit Subjekten wirkt (Sagebiel/Pankofer 2015, 79). Sein Fokus liegt deshalb auch nicht darauf, Macht qualitativ zu unterscheiden oder Macht ausschließlich negativ zu bewerten. Er verfolgt stattdessen das zunächst neutrale Interesse zu verstehen, wie Machtausübung funktioniert (Vogelmann 2017, 7). Foucault stellt sich die Frage, welcher gemeinsamen Logik staatliches, wissenschaftliches und privates Handeln gehorchen und wie sich Subjekte dieser Rationalität unterwerfen bzw. sich selbst regieren (Graefe 2010, 169). Ziel seiner Überlegungen zu Macht ist somit zum einen, die Zusammenhänge von Wissen, sozialen Handlungen, Institutionen, Regelungen, Gesetzen etc. zu reflektieren, um Machtwirkungen zu beschreiben und zu bewerten. Darüber hinaus versucht Foucault, „die Dinge aus ihrer scheinbaren Notwendigkeit zu befreien und deren faktische Kontingenzen durchschaubar zu machen“ (Sich 2018, 65) und damit neue Wege des Denkens anzustoßen. Dazu betrachtet er die Dinge genealogisch, in ihrem historischen Zustandekommen und ihrer Entwicklung (Sich 2018, 67). Foucault gelangt zu einem strategisch-produktiven Verständnis von Machtbeziehungen. Macht wird demnach nicht von Menschen oder Gruppen besessen und ausgeübt, sondern sie existiert in einem Verhältnis von Instanzen als Netz produktiv wirkender Effekte. Machtbeziehungen entstehen durch Interaktionen in Diskursen, Kräften, Regeln etc. Macht beschreibt eine handelnde Einwirkung auf andere. Sie wirkt dabei zirkulär und überall, denn sie zieht sich durch gesellschaftliche und individuelle Körper (Sagebiel/Pankofer 2015, 79;

Cameron/Kourabas 2013, 260; Sich 2018, 70f.). Dieses strategisch-produktive Verständnis lässt sich – grob unterteilt – in fünf Aspekten erläutern.

Zunächst ist Macht kein Privileg einer Person, sondern ein vielschichtiges, multidimensionales Kräfteverhältnis, durch welches ein Gebiet mit Hilfe von Techniken, Verfahren und Taktiken organisiert wird (Sagebiel/Pankofer 2015, 83ff.). Dieses Kräfteverhältnis wird in einem Machtspiel durch ständige Kämpfe ausgehandelt. Hier entstehen Machtstrategien, deren große Linien sich in Institutionen, Strukturen, Gesetzen, Regeln und gesellschaftlichen Wissensbeständen verkörpern (Marchart 2008, 181). Diese Strategien sind dabei immer subjektlos, denn keine Person ist Schöpfer_in einer Machtstrategie (Vogelmann 2017, 9).

Der zweite Aspekt von Macht im foucaultschen Sinn ist ihre Allgegenwärtigkeit. Ein Jenseits der Macht scheint nicht möglich, denn Macht ist überall – in den Körpern und der Psyche der Menschen, in Beziehungen, in Strukturen und in Institutionen (Sarasin 2005, 152). Macht kann deshalb als total bezeichnet werden. Trotzdem ist Macht auch spezifisch in unterschiedlichen und unterscheidenden Formen der Gestattung und Verwehrung von Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten (Gottuck/Mecheril 2014, 89).

Der dritte und sehr entscheidende Aspekt von Macht ist nach Foucault der konstitutive Zusammenhang von Wissen und Macht (Kerner 2009, 22). Dabei bleibt Foucault nicht bei der These, dass Wissen Macht ist, sondern er möchte beschreiben, „wie die Macht, die auf den Körper zielt, sich zugleich mit bestimmten Formen des Wissens verbindet und auf diese Weise Effekte hat, die mehr sind als allein diskursive, die aber auch nicht nur körperlich bleiben.“ (Sarasin 2005, 161). Macht und Wissen sind sich also gegenseitig ermöglichende Faktoren:

„Denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht – etwa mit dem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses [...]. Umgekehrt kann nichts als Machtmechanismus funktionieren, wenn es sich nicht in Prozeduren und Mittel-Zweck-Beziehungen entfaltet, welche in Wissenssystemen fundiert sind. Es geht also nicht darum, zu beschreiben, was Wissen ist und was Macht ist und wie das eine das andere unterdrückt oder missbraucht, sondern es geht darum einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz, der Delinquenz, der Sexualität usw. – erfassen lässt“ (Foucault 1992, 33).

Insbesondere in historisch gewachsenen Diskursen wird Macht (re-)produziert und gefördert. Als Flüsse von Wissen durch die Zeit bestehen Diskurse nach Foucault aus einer Reihe von vermittelten Aussagen, die eine Regelmäßigkeit aufweisen. Erst aufgrund von diskursiven Formationen lässt sich über etwas Bestimmtes sprechen (Marchart 2008, 180ff.). Macht legitimiert sich durch solche Wahrheitsdiskurse und Wahrheitsdiskurse bilden besonders machtvolle

Diskurse, die Wissen erzeugen und dadurch wieder Machtverhältnisse reproduzieren und stabilisieren.

„Es gibt nicht bloß Wissens- und Machtelemente. Sondern: damit das Wissen als Wissen funktionieren kann, muss es eine Macht ausüben. Innerhalb der tatsächlichen Wissensdiskurse übt jede als wahr betrachtete Aussage eine bestimmte Macht aus“ (Foucault 1992, 46).

Die entstehenden Wahrheitsregime erschaffen dabei ein Feld des Denk- und Sagbaren. „Wenn innerhalb eines besonderen Diskurses Aussagen über ein Thema getroffen werden, ermöglicht es der Diskurs, das Thema in einer bestimmten Weise zu konstruieren. Es begrenzt ebenfalls die anderen Weisen, wie das Thema konstruiert werden kann“ (Hall 1994b, 150). Das Wissen solcher Wahrheitsdiskurse ist deshalb machtvoll, weil es nicht hinterfragt wird und seine Machteffekte somit unsichtbar bleiben. Was als Wahrheit gilt, oder als sagbar innerhalb eines Diskurses, entstammt letztlich Machtkämpfen konkurrierender Diskursformationen (Marchart 2008, 181). Wichtig ist nicht, ob eine Aussage wahr oder falsch ist, sondern, dass sie aufgrund der Verortung in einer diskursiven Formation reale Auswirkungen in der Praxis hat und somit Wahrheit produziert (Hall 1994b, 151f.). „Erst aus den Wirkungen der Macht formieren sich die konkreten gesellschaftlichen Praktiken. Diese sind wiederum bestimmend für das Zustandekommen und die Steuerung der Diskurse und damit die Konstitution des Wissens, aus dem konkrete Praktiken abgeleitet werden“ (Sich 2018, 68).

Der vierte Aspekt von Macht ist ihre Produktivität. Wäre Macht bloß repressiv, könnte sich eine soziale Dynamik nicht etablieren. Deshalb hat Macht auch produktive Effekte:

„Man muß aufhören die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1994, 250).

Macht produziert demnach zum einen Wissen und die Installation von Wissen (Sich 2018, 75). Darüber hinaus produzieren Machtbeziehungen auch Subjekte und Subjekte (re-)produzieren wiederum Machtbeziehungen (Sagebiel/Pan-kofer 2015, 79). Freiheit ist dabei sogar eine Voraussetzung für Macht:

„Macht und Freiheit stehen sich [...] nicht als Ausschließungsverhältnis gegenüber (wo immer Macht ausgeübt wird, verschwindet die Freiheit), sondern innerhalb eines sehr viel komplexeren Spiels: in diesem Spiel erscheint die Freiheit sehr wohl als Existenzbedingung von Macht (sowohl als ihre Voraussetzung, da es Freiheit bedarf, damit Macht ausgeübt werden kann, wie auch als ihr ständiger Träger, denn wenn sie sich völlig der Macht, die auf sie ausgeübt wird, entzöge, würde auch diese verschwinden und dem

schlichten und einfachen Zwang der Gewalt weichen)“ (Foucault 1987, 256).

In Machtbeziehungen und Dominanzverhältnissen sind alle Subjekte deshalb frei und sowohl aktiv als auch passiv. Auch diskriminierte Subjektpositionen können nicht einfach als Determination verstanden werden (Kerner 2009, 29). Denn das von außen geschaffene Subjekt gestaltet seine eigene Unterworfenheit nach Foucault aktiv mit und versteht sie als Teil der eigenen persönlichen Identität und Authentizität (Vogelmann 2017, 11). Dieser Prozess wird mit Bezug auf die Cultural Studies noch näher erläutert. Deshalb ist Macht nach Foucault nicht ausschließlich negativ, sondern Machtbeziehungen sind für die Erzeugung von Subjektivität elementar.

Zuletzt beschreibt Foucault Macht und Machtbeziehungen als etwas Dynamisches und Instabiles. Macht als Beziehung zwischen verschiedenen Dingen braucht nach Foucault immer Widerstandspunkte, die als Gegner oder Zielscheiben funktionieren (Kerner 2009, 27). Diese Widerstände erzielen aber nicht unbedingt einen Ausstieg aus der Macht, denn sie agieren meist innerhalb der Logik von Macht (Sarasin 2005, 159). Trotzdem dienen sie dazu, Machtbeziehungen zu identifizieren und sichtbar zu machen.

2.2 Antonio Gramscis Hegemonieverständnis

Gramsci prägt den für das Machtverständnis der Cultural Studies ebenfalls wichtigen Begriff Hegemonie (Vorherrschaft). Dessen Ursprung liegt im Vokabular Lenins, welcher mit Hegemonie die Strategie von Klassenallianzen beschrieb (Marchart 2008, 77). Gramsci erweiterte dieses Verständnis mit der Begründung, dass die Identitäten solcher gesellschaftlichen Klassen nicht vorgegeben sind. Eine Klassenallianz besteht nach Gramsci also nicht aus Klassen, deren Identitäten natürlicherweise existieren, sondern diese Identitäten müssen zunächst über die Erzeugung eines kollektiven Willens politisch hergestellt werden. Den politisch-ideologischen Artikulationsprozess zu solch einem Kollektivwillen nennt Gramsci Hegemonie. Hegemonie beschreibt also die Organisation von Zustimmung für ein bestimmtes Projekt (z.B. eine politische Ideologie). Sie kann somit nicht von Menschen besessen werden, sondern lässt sich identifizieren als Verhältnis um einen aus heterogenen Elementen erzeugten Kollektivwillen (Marchart 2008, 79). Hegemonie ist ein Prozess der Erzeugung von Konsens, also von hegemonialem Wissen, welches objektiv, natürlich und somit unhinterfragbar erscheint. Damit dieser Prozess erfolgreich ist, braucht es zwar Führung – im Sinne von ideologischer Überzeugung, Erziehung und moralischer Führung –, allerdings kann Hegemonie Gramsci

zufolge nur auf freiwilliger Zustimmung, und nicht ausschließlich auf Zwang beruhen. Zwang verortet Gramsci als Strategie in der politischen Gesellschaft, Hegemonie dagegen in der Zivilgesellschaft (Marchart 2008, 80). In privaten Institutionen der Zivilgesellschaft, im „Theater der Zustimmung“, wie Hall (2008b, 46) es beschreibt, wird hegemoniales Wissen demnach unter Anschein einer Freiheit produziert und reproduziert. Durch den Prozess der Hegemonie wird somit ein Zustand völliger sozialer Autorität gesichert, der größtenteils unhinterfragt bleibt. In der (post-)modernen Leistungsgesellschaft herrscht z.B. das hegemoniale Wissen darüber, dass Privilegien durch Leistung erworben werden bzw. erworben worden sind (Ivanova 2017, 124). Da es sich aber bei Hegemonie um einen Prozess handelt, in welchem – z.B. aufgrund von gegenhegemonialen Artikulationen – immer wieder um Zustimmung gerungen wird, muss Hegemonie sich durch kontinuierliche Ausarbeitung und Rekonstruktion immer wieder selbst sichern, und ist schließlich nie alternativlos (Hall 1994c, 121). „Es gibt daher einen Kampf um die Objektivität“ (Gramsci 1991, 1412).

„Hegemonie wird konstruiert durch eine komplexe Serie von Kämpfen oder durch Prozesse des Kampfes. Sie ist nicht ‚gegeben‘, weder in der bestehenden Gesellschaftsstruktur, noch in der gegebenen Klassenstruktur einer Produktionsweise. Sie kann nicht ein für allemal errichtet werden, weil das Gleichgewicht der gesellschaftlichen Kräfte, auf dem sie beruht, einer fortgesetzten Evolution und Entwicklung unterworfen ist, je nachdem, wie eine Anzahl von Kämpfen geführt wird“ (Hall 1989b, 201).

Es handelt sich im Zusammenhang mit dieser Identifizierung von Hegemonie schließlich um ein Verständnis, in welchem Macht „auf der Leitung einer Gruppe in unterschiedlichsten Handlungsfeldern gleichzeitig beruht, sodass ihre Vorherrschaft über breite Zustimmung verfügt und natürlich und unvermeidbar erscheint“ (Hall 2008a, 145). Hall sieht in Gramscis Analysen den Vorteil, dass diese implizit immer auch Kritik an essentialisierenden und naturalisierenden Wissenselementen darstellen (Hall 1989b, 201).²

2.3 Kultur – Identität – Macht

Forschungen der Cultural Studies nehmen bei einer Analyse immer die drei Aspekte Kultur, Identität und Macht in den Blick. Diese stehen in einem (Dreiecks-)Verhältnis zueinander und treten nicht ohne die jeweils anderen auf. Die

2 Hall selbst analysierte die sich entwickelnde Vorherrschaft des Neoliberalismus als hegemoniales Projekt, welches naturalisierend wirkt, aber nicht alternativlos ist (siehe z.B. Hall 2013, 252f.).

Frage nach Kultur ist demnach auch immer verbunden mit der Frage nach Identität und mit der Frage nach Macht(-verhältnissen):

„Eine Cultural Studies-Analyse, die diese Kategorie [Macht] nicht in den Blick nimmt, ist keine. Wie wäre die Konstruktion (in den Cultural Studies oft genannt: Artikulation) kultureller Identitäten beschreibbar ohne Berücksichtigung der Machtverhältnisse, denen jede Artikulation und jede Identität eingeschrieben ist? Identitäten stehen nicht in einem gleichberechtigten Nebeneinander, sondern werden in Form von Dominanz- und Unterordnungsverhältnissen artikuliert, man denke nur an Geschlechtsidentität, Zwangsheterosexualität, Klassenidentität oder an rassistische Zuschreibungen. Kultur ist zugleich das Terrain auf dem und das Werkzeug mit Hilfe dessen diese Artikulation vonstatten geht. Damit wird Kultur zu einer politischen Kategorie. Kulturelle Identität wird nicht um ihrer selbst willen analysiert, sondern um Licht auf Machtverhältnisse zu werfen, die eben nie allein ökonomischer Art sind, wie man das wohl im Marxismus noch sehen mochte, sondern immer auch kultureller Art. Kultur, Identität und Macht bilden somit etwas wie ein ‚magisches Dreieck‘“ (Marchart 2003, 9f.).

Nach diesem Verständnis sind soziale Identitäten – z.B. als Mann, *weiß*, reich, gesund³ etc. – also gesellschaftliche Verortungen eines Individuums innerhalb von Machtverhältnissen. Diese Machtverhältnisse wirken identitätsstiftend und subjekterzeugend. Menschen erleben ihre soziale Identität somit auch als individuelle Authentizität und sie (re-)produzieren diese soziale Identität im Kontext von Machtverhältnissen durch das Medium Kultur aktiv mit (z.B. mittels Kleidungsstil, Ausdrucksweisen, politischer Einstellung etc.). Das Medium Kultur dient demnach als Terrain, auf welchem soziale Identitäten (re-)produziert werden (Marchart 2008, 12). Deshalb sind gesellschaftliche Machtverhältnisse durch die Erzeugung von Subjektpositionen in den Selbstverständnissen der Subjekte verinnerlicht (Krenz-Dewe 2017, 418). Willis analysierte 1977 in einer ethnographischen Studie mit dem Titel „Learning to labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs“ beispielsweise, wie männliche Jugendliche, deren Eltern in der britischen Arbeiter_innenklasse positioniert sind, sich selbst so entwickeln, dass auch sie nach Beendigung der Schule in Werksberufen arbeiten und in der Arbeiter_innenklasse positioniert bleiben. Die Jugendlichen, die sich selbst als *lads* bezeichnen, sind innerhalb des Machtverhältnisses Klasse diskriminiert positioniert. Willis analysiert, dass Institutionen, wie z.B. die Schule, ihnen durch ihre eingeschränkte und einschränkende autoritäre Struktur, aber auch durch pathologisierende Zuschreibungen von Lehrenden, kaum Möglichkeiten zur freien Entwicklung und zu alternativen Handlungen ermöglichen. Die Jungen entwickeln eine oppositionelle Praxis gegenüber dieser Autorität und dem Konformistischen: Sie

3 Hier werden bewusst die privilegierten Identitäten benannt, die häufig als ‚normal‘ angesehen und nicht besprochen werden, wodurch Privilegien wiederum unsichtbar bleiben.

schwänzen die Schule, rauchen entgegen eines Verbots, beteiligen sich nicht am Unterricht. In ihrer Freizeit prügeln sie sich und trinken Alkohol. Sie entwickeln einen gemeinsamen (sexistischen) Umgang mit Mädchen, rassistische Handlungsweisen, und einen besonderen Kleidungsstil. Darüber hinaus entwickeln sie einen authentischen Stolz in Bezug auf ihre beruflichen Tätigkeiten: „So wie die *lads* schulische Leistungen ablehnen und alles besser zu wissen glauben, findet sich im Werk und allgemein in der Arbeiterklasse die feste Überzeugung, dass Praxis grundsätzlich wichtiger ist als Theorie“ (Willis 2013, 97). Willis interpretiert diese Handlungsmuster der Jugendlichen allerdings nicht als in ihrer Natur oder Kultur innewohnend, sondern entdeckt vielmehr die Wechselwirkungen zwischen aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen resultierenden sozialen Positionierungen, den Individuen, für die solche Positionierungen subjekterzeugend und identitätsstiftend wirken, und ihren kulturellen Praxen, mit welchen sie deshalb Machtverhältnisse reproduzieren und aufrechterhalten. Im Verständnis der Cultural Studies sind Subjekte somit aktiv an der Produktion und Reproduktion von sozialen Identitäten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen beteiligt. Sie sind nicht nur Objekte von gesellschaftlichen Verhältnissen. Die Frage von Ursache und Wirkung – ob die Machtverhältnisse zuerst Subjekte erzeugen oder ob die Subjekte zuerst Machtverhältnisse erzeugen – kann und soll nicht beantwortet werden, weil es weder möglich noch notwendig ist (Mecheril 2014, 19). Neben den Aspekten Kultur, Identität und Macht wird in den Cultural Studies auch der hegemonialen Wissens- und Wahrheitsproduktion zu Differenzen im Sinne Gramscis und Foucaults durch eine radikale Kontextualität ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben (Hepp/Krotz/Thomas 2009, 9).

2.4 Zur Bedeutung von Kontext

Die beschriebenen sozialen Identitäten werden entlang von Differenzordnungen (*race*, *class*, *gender*, Körper etc.) definiert, die aus hegemonialen Kontexten resultieren. Foucault beschreibt den Kontext als Feld, in dem sich diskursive Praxen entfalten. „Das diskursive Feld ist kein Relationensystem zwischen Akteuren und Institutionen [...], sondern ein durch die diskursive Praxis abgegrenzter Bereich [...]. In dem diskursiven Feld findet die Differenzierung der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und thematisch-strategischen Wahlen statt“ (Diaz-Bone 2010, 86). Kontexte bilden demnach historisch gewachsene Ordnungen hegemonialen Wissens über mit Bedeutung versehene Differenzen, die Auswirkungen auf die Logik von Strukturen, Organisationen, Institutionen und Interaktionen haben. Die diskursiven Kontexte wirken als Rahmen, in dem Gewohnheiten des Denkens und Handelns ermöglicht

und begrenzt werden (Gottuck/Mecheril 2014, 100). Geschlechter-, Klassen-, Begehrens- und natio-ethno-kulturelle Differenzordnungen sind solche, die sich im Lebenslauf von Menschen besonders früh auf Erfahrungen, Verständnis- und Handlungsweisen auswirken. Die Wirkung besteht insbesondere in der Vermittlung von Selbstverständnissen, in denen sich soziale Identitäten und Positionen spiegeln (Mecheril 2014, 15). Differenz ist deshalb nicht bloß als radikale Trennung zwischen ‚Menschengruppen‘ zu verstehen, sondern als „positional, konditional und konjunkturell“ (Hall 1994a, 23). Individuen werden mittels Differenzordnungen positioniert und mit einer sozialen Identität versehen. Dabei werden Individuen nicht nur anhand einer einzelnen Differenzordnung (z.B. gender) gelesen, sondern entlang mehrerer zugleich. Identitäten sind demnach plural, weil Individuen von einer Vielzahl von Identitätsachsen durchkreuzt sind (Lamp 2010, 209). Die zugewiesenen Identitäten innerhalb der einzelnen Differenzkategorien lassen sich allerdings nicht einfach addieren, sondern sind in komplexer intersektionaler Weise miteinander verstrickt.

Die jeweiligen Differenzordnungen bestehen – verkürzt beschrieben – jeweils aus Dichotomien, also zwei gegensätzlichen sozialen Identitäten bzw. Positionierungen (z.B. ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘⁴). Einer der Pole ist nach Hall dabei dominant und hegemonial (‚Wir‘). Gesellschaftliche Machtverhältnisse wie Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Klassismus, Ableismus etc.⁵ sind deshalb Ausdruck dieser selbstverständlichen Differenzordnungen und sie verfestigen sich, denn die Privilegien der hegemonialen sozialen Identitäten bleiben ebenso unsichtbar wie die Erfahrungen, Wissensbestände und Perspektiven der als ‚anders‘ definierten oder untergeordneten Identitäten (Cameron/Kourabas 2013, 264). Nur aus der Perspektive einer privilegierten Position ergeben hegemoniale Kontexte Sinn, so z.B. der hegemoniale, historisch gewachsene Diskurs um den Gegenstand Kolonialismus:

„Das ‚abwesende‘, aber alles beherrschende ‚weiße Auge‘ [ist] der ungenannte Standort, von dem aus [alle] ‚Beobachtungen‘ gemacht werden und von dem aus sie allein einen Sinn ergeben. Es ist die Geschichte der Sklaverei und der Eroberung, geschrieben, betrachtet, dargestellt und fotografiert von den Siegern. Sie kann von keinem anderen Standpunkt aus gelesen und mit Sinn versehen werden“ (Hall 1989a, 159).

Jede soziale Identität geht nach Hall aus solchen hegemonialen Diskursen und Differenzordnungen hervor. Erst die Diskurskontexte verleihen Handlungen

-
- 4 An dieser Stelle werden bewusst keine weiteren Pole benannt, um die Differenzordnungen nicht zu reproduzieren.
 - 5 Das *Etcetera* ist in dem Zusammenhang besonders relevant, denn es kann immer weitere hegemoniale Differenzordnungen geben, die so machtvolles Wissen produzieren, dass sie (noch) unsichtbar sind (Riegel 2016, 44). Hier wird außerdem nicht der Anspruch erhoben, alle bereits im (Fach-)Diskurs besprochenen Machtverhältnisse zu benennen.

einen Sinn und erlauben, die Handlungen von Individuen zu interpretieren und in diesem Kontext eine soziale Identität oder Position zu erzeugen. Mit Wissenskontexten ist es z.B. möglich, empathisches Verhalten einer als Frau positionierten Person als ‚weiblich‘ zu interpretieren oder ein Verhalten einer als migrantisch positionierten Person auf die ‚Mentalität‘ oder ‚Kultur‘ zurückzuführen (Marchart 2008, 179f.). Anhand dieser Beispiele wird die Problematik der mit Differenzierung einhergehenden Essentialisierung und Naturalisierung von Merkmalen und Ungleichheiten deutlich (Kessler/Maurer 2010, 165), die dann entsteht, wenn die historische und kulturell gesellschaftliche Konstruiertheit dieses Kontextwissens über Differenzen nicht in den Blick genommen wird. Nach Hall ist solches Wissen

„dann am wirksamsten, wenn [...] es so aussieht, als seien [die] Formulierungen nur schlichte Beschreibungen dessen, wie die Dinge sind. ‚Kleine Jungen spielen gerne raue Spiele, kleine Mädchen aber sind süß und niedlich‘ basiert auf einem ganzen Satz ideologischer Prämissen, obwohl diese Aussage ein Aphorismus zu sein scheint, der auf der Natur selbst gründet, nicht darauf, wie Männlichkeit und Weiblichkeit historisch und kulturell gesellschaftlich konstruiert werden“ (Hall 1989a, 152).

Die Macht dieser naturalisierenden Differenzordnungen wendet sich dabei aber nicht einseitig gegen das Subjekt, sondern entsteht auch durch das Subjekt und seine subjekt-konstituierenden (kulturellen) Praxen (Mecheril 2014, 18). Aus der Perspektive der Cultural Studies bedeutet dies, dass auch jede kulturelle Praxis aus hegemonialen Diskursformationen hervorgeht und diese Diskursformationen wiederum mitgestaltet. Alltägliche, unhinterfragte Handlungsmuster sind demnach eingebettet in jene Ordnungen hegemonialen Wissens, so z.B. auch unhinterfragte rassistische Praxen – um hier nur eine Differenzordnung (*race*) in den Blick zu nehmen: Rassismus wird „als ein Macht- und Herrschaftsverhältnis betrachtet, das durch Mechanismen der Kategorisierung und Naturalisierung, der binären Gegenüberstellung und der Hierarchisierung sowie durch damit verbundene Ideologien und Bilder gestützt, historisch in die Gesellschaft eingeschrieben und durch entsprechende Diskurse und Praktiken aufrechterhalten wird“ (Riegel 2016, 37). Rassistische Praxen, so z.B. die Praxis des ‚Othering‘⁶ (Said 1978; Spivak et al. 1996), können nur im Schutz breiterer rassistischer hegemonialer Diskurse und Institutionen vorkommen und tragen ihrerseits wiederum dazu bei, diese Diskurse und Institutionen zu stabilisieren (Marchart 2008, 39). Dieses Zusammenspiel von Macht,

6 Othering, die Praxis des ‚Anderns‘ bzw. ‚Zum Anderen Machens‘, ist ein Schlüsselbegriff aus dem postkolonial-theoretischen Kontext, der verdeutlicht, dass der/die Andere immer wieder (neu) hergestellt und auf eine Position der Differenz festgelegt werden muss. Dieses Fremd-machen bedient sich dabei einer Differenzkategorie als konstitutives Außen, um eine Identität herzustellen. Othering bedarf somit immer der Essentialisierung und Homogenisierung (Castro Varela 2010, 256).

Wissen und Subjekten „ermöglich[t] die Formulierung rassistischer Aussagen, ohne dass die rassistischen Behauptungen, die ihnen zugrunde liegen, je ins Bewusstsein drängen“ (Hall 1989a, 156). Der

„Prozeß, die Welt in Begriffen ‚rassisch‘ definierter Gegensätze zu konstruieren, hat die Funktion, Identität zu produzieren und Identifikationen abzusichern. Er ist Bestandteil der Gewinnung von Konsensus und der Konsolidierung einer sozialen Gruppe in Entgegensetzung zu einer anderen, ihr untergeordneten Gruppe. Allgemein ist dies als die Konstruktion ‚des Anderen‘ bekannt. Sie teilt die Welt in jene, die dazugehören, und jene, die nicht dazugehören. Das ist keine simple Beschreibung von natürlichen Tatbeständen, sondern hier geht es um die Produktion von Wissen selbst“ (Hall 2016, 184).

Rassismus hat somit auch die Funktion der Sicherung von Selbstwissen, wobei die Position des ‚Wir‘ insofern dethematisiert bleibt, dass Privilegien und Machtverhältnisse nicht in Frage gestellt werden müssen (Mecheril 2010, 245). Neuere Wissensformen über rassistische Zugehörigkeitsordnungen argumentieren mehrheitlich kulturalistisch. Der Begriff Kultur ersetzt dadurch, dass er als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten (wie Nation) gedacht wird, den biologisch argumentierenden Begriff ‚Rasse‘. Die Konstruktion von ‚Kultureller Differenz‘ dient auch dazu, die ‚nützlichen, integrationsbereiten Anderen‘ von den ‚weniger nützlichen, nicht integrationsbereiten Anderen‘ zu unterscheiden. Es geht in diesen neueren Wissensformen des Rassismus also weniger um die Erhaltung ‚rassistischer Reinheit‘, sondern vielmehr um die Erhaltung einer ‚kulturellen Identität‘, z.B. im Sinne einer ‚Leitkultur‘. Solche statischen, soziale Einheiten abgrenzenden Kulturverständnisse können deshalb als mögliche Rassekonstruktionen verstanden werden (Mecheril 2015, 5). Hieran verdeutlicht sich die Fragwürdigkeit und Gefahr, die Vertreter_innen der Cultural Studies gegenüber dem Begriff ‚Kultur‘ äußern. Rassismus lässt sich, ebenso wie andere Machtverhältnisse, schließlich auch als Bildungsraum ansehen, denn durch Sozialisation innerhalb von rassistischen Wissenskontexten erlernen Menschen bedeutsame Unterscheidungen, Zusammenhänge und Zugehörigkeitsordnungen. Es wird gelernt, welches Wissen anerkannt (also ‚wahr‘) und somit machtvoll ist. In einigen Bereichen ist sogar die Abwesenheit von Wissen anerkannt (z.B. Migrationswissen) (Sternfeld 2015, 12). Solche Selbst- und Fremdverständnisse werden nicht nur kognitiv, sondern vor allem sinnlich und leiblich vermittelt (Mecheril 2015, 7). Lernen, z.B. das Erlernen von kulturellen Praxen, ist allerdings nicht nur Akkumulation, sondern auch Performanz von Machtverhältnissen (Sternfeld 2014, 12f.). Nur durch Bildungsprozesse und wiederholte Performanz können Differenzordnungen Geltung erhalten. Weil aber Wiederholungen immer auch modifiziert werden können, sind die aus den Differenzordnungen entstehenden Machtverhältnisse in dynami-

scher Bewegung und nicht statisch (Mecheril 2014, 18). Sie bergen also das Potential der Veränderung in sich.

3 Machtkritik als eine mehrfach reflexive Haltung

Nach Foucault ist Kritik „[d]ie Bewegung, in welcher sich das Subjekt herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse“ (Foucault 1992, 15). In diesem Sinne ist Machtkritik eine mehrfach reflexive Haltung und insbesondere eine kritische Haltung gegenüber der hegemonialen Wahrheitsproduktion über ‚Andere‘, also der Differenzierungsordnung, die dazu führt, dass Subjekte in kulturellen Praxen Machtverhältnisse (re-)produzieren, die sich wiederum in Strukturen, Institutionen, Interaktionen und Denkstrukturen festsetzen. Solche Ansätze haben zum Ziel, die hegemonialen Differenzordnungen und Machtverhältnisse im Alltag in das Bewusstsein zu rufen und eine Möglichkeit zur Veränderung aufzudecken (Krenz-Dewe 2017, 422; Mecheril 2015, 4).

Machtkritische Ansätze unterscheiden sich in einigen Punkten von interkulturellen oder sogenannten diversity-orientierten pädagogischen Ansätzen. Dies kann nicht verallgemeinert werden, denn insbesondere diversity-orientierte Ansätze lassen sich in mindestens vier Strömungen unterteilen (Benbrahim 2017, 4f.).⁷ Unterscheiden lässt sich eine machtkritische Haltung aber insbesondere von solchen pädagogischen Ansätzen, die eine Anerkennung von Vielfalt mittels Betonung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erreichen wollen. Unterschiede werden damit als ‚natürlicher‘ Ausgangspunkt herangezogen (Kessl/Maurer 2010, 166). Vielfalt dient häufig als positive Übersetzung von Ungleichheiten und assoziiert ‚Alles schön bunt hier‘ (Heite 2010, 188). Differenzen und Identitäten sind allerdings immer Ausdruck von Macht- und Dominanzverhältnissen. Mit der Affirmation von Identitäten – z.B. der sozialen Identität als Frau, ‚Flüchtling‘, Muslimin etc. – werden auch die Machtverhältnisse und Schemata der Unterscheidung anerkannt (Mecheril 2015, 4). Fälschlicherweise könnte dadurch in neoliberaler Argumentation angenommen werden, dass jede_r die Möglichkeit hat alles ‚Differente‘ zu sein, was er_sie möchte und selbst dafür verantwortlich ist. Unterschiedliche Positionierungen und damit einhergehende strukturelle Ungleichheiten, ungerechte Chancenverteilungen und Handlungsmöglichkeiten bleiben unsichtbar

7 Nach Benbrahim (2017) existieren die (selektiv) affirmative Strömung, die normativ-demokratische Strömung, die utilitaristische Strömung und die Strömung der Ungleichheitskonstrukte. Aus einer machtkritischen Perspektive ist besonders die affirmative Strömung kritisch zu betrachten.

(Kessl/Plößer 2010, 9; Heite 2010, 188). Die Benennung von den als different gesetzten Polen festigt dabei außerdem die Markierungslogik (Cameron/Kourabas 2013, 362). Hier entsteht aus einer machtkritischen Perspektive die Gefahr der Normalisierung von Vielfalt, durch welche die Differenzierungspraxis unsichtbar bleibt und Machtverhältnisse affirmiert werden. Nicht zuletzt fokussieren viele dieser Ansätze auf die individuelle De- und Rekonstruktion von Identitäten oder auf vorurteilsbewussten Umgang mit Mitmenschen, nicht aber auf eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen (Sternfeld 2014, 16). Gegen den Begriff Vorurteil spricht außerdem, dass er die Existenz eines richtigen Urteils suggeriert und das Objekt des Urteils als gegeben annimmt anstatt als Subjektposition innerhalb von machtvollen Differenzordnungen (Messerschmidt 2010, 256).

Stattdessen will eine machtkritische pädagogische Praxis nicht Unterschiede, sondern die hegemoniale Unterscheidungspraxis, die immer wieder neu Differenzierung herstellt und Identitäten naturalisierend und essentialisierend als solche festschreibt, benennen, thematisieren und kritisch hinterfragen (Cameron/Kourabas 2013, 263). Differenzierungen sollen demnach als Teil von hegemonialen diskursiven Formationen und Konzepte von Vielfalt und Diversity als eine positive Übersetzung begriffen werden, durch welche Machtverhältnisse (häufig) ausgeblendet werden, und die es deshalb ebenso kritisch zu betrachten gilt (Ziese 2017, 3). Letztlich geht es einer machtkritischen pädagogischen Praxis nicht nur darum, persönliche Vorurteile und die individuelle soziale Identität zu reflektieren, sondern darüber hinaus das System der hegemonialen Wahrheits- und Wissensproduktion über ‚Andere‘ und die daraus (re-)produzierten Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen (Ziese 2017), indem Differenzierungsprozesse dekonstruiert werden. „Eine machtkritische und pädagogische Denk- und Handlungsweise eröffnet die Möglichkeit, sich Homogenitätsbestrebungen und (re-)essentialisierenden Festschreibungsprozessen im Zuge hegemonialer Vorstellungen über ‚Andere‘ entgegenzusetzen und ihnen durch eine konstruktive Widerständigkeit ‚wahrheits-‘ und damit machtkritisch entgegenzuwirken“ (Cameron/Kourabas 2013, 271f.).

Die Umsetzung einer machtkritischen Praxis beginnt damit, scheinbar selbstverständliche diskursive und institutionelle Ordnungen und Wissensbestände – insbesondere machtvolleres Wissen über Differenzen – aufzudecken und zu reflektieren. Unsichtbares Wissen soll sichtbar gemacht werden. Da machtvolleres Wissen wie bereits beschrieben in performativen Prozessen erlernt und verfestigt wird, kann eine machtkritische Haltung z.B. durch aktives Verlernen von schon immer bekannten Machtverhältnissen angestoßen werden, denn nach Sternfeld (2014, 9ff.) ist es notwendig, dieses machtvolle Wissen zu verlernen, um sich innerhalb der Wahrheitskämpfe mit dem Mechanismus der Differenzierung ‚anlegen‘ zu können (Sternfeld 2014, 9ff.). Aktives Verlernen von verinnerlichtem Wissen ist allerdings herausfordernd, weil es

zum einen keinen Weg mehr zurück gibt hinter die historisch entwickelten Machtverhältnisse und weil verlernen niemals einfach ist (Sternfeld 2014, 10). Trotzdem bieten insbesondere (Subjekt-)Bildungsprozesse, die nach Mecheril (2014) Kontingenz voraussetzen, die Möglichkeit, sich von unhinterfragten Ordnungen zu verabschieden und neue Ordnungen zu entwickeln (Mecheril 2014, 18). Darüber hinaus ist es für eine machtkritische Haltung notwendig, Subjektpositionen zu hinterfragen und diese als soziale Identität in hegemonialen Differenzordnungen, durch Differenzzuschreibung erzeugt, anzuerkennen (Krenz-Dewe 2017, 421). Dazu gehört, auch die eigene Position in dieser Ordnung kennen zu lernen, zu reflektieren, auszuprobieren und eventuell sogar zu verändern⁸ (Mecheril 2015, 7). Foucault hat in seiner genealogischen Analyse die Subjektivität, d.h. die Identifizierung mit und Bindung an die eigene Identität, als Instrument der Unterdrückung herausgestellt. Deshalb muss sich Machtkritik gegen das, was dem Individuum in diskursiven Kontexten eine spezifische Identität zuschreibt, richten:

„Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen“ (Foucault 1987, 250).

Nicht zuletzt ist es besonders in der pädagogischen Praxis wichtig, die (pädagogisch wissenschaftlichen) Diskurse kritisch in den Blick zu nehmen. Gerade in pädagogischen Fachdiskursen werden mit einer Selbstverständlichkeit Vorstellungen von Identitäten und Zielgruppen diskursiv hergestellt. Diese Wissensproduktion, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen steht, soll sicht- und veränderbar gemacht werden und als Konsens geltendes pädagogisches Wissen soll hinterfragt werden. Es ist für pädagogische Fachkräfte notwendig, sich zu fragen, welchen Diskursen sie verhaftet sind, welchen sie sich selbst zuordnen und welche Machtbeziehungen sie dadurch aufrechterhalten. Letztlich geht es bei einer machtkritischen Haltung auch darum, (Fach-)Diskurse verändernd mitzugestalten (Cameron/Kourabas 2013, 261; Lamp 2010, 212).

Das Sprechen über Differenzen und das Rekonstruieren der Differenzierungspraxis sind keine unschuldigen Unterfangen, denn sie selbst produzieren wiederum Ausschlüsse und hierarchische Wertigkeiten. Auch die Selbstbezeichnung als ‚kritisch‘ bzw. ‚machtkritisch‘ ist nicht zufriedenstellend, da sie nur in Abgrenzung zu etwas ‚Nicht-Kritischem‘ existieren kann und damit wieder Differenzlinien erzeugt. Und wer würde sich selbst als unkritisch bezeichnen? Machtkritik wird deshalb als Versuch und Möglichkeit eines ‚Nicht-

8 Z.B. durch folgende Fragen: Auf welchen Wissensgrundlagen handle und differenziere ich? In welcher Position befinde ich mich? Welche Privilegien habe ich? Wie reproduziere ich Machtverhältnisse? Welche alternativen Wissensgrundlagen gibt es? Wie können alternative Wissensgrundlagen geschaffen werden?

derartig-regiert-Werdens‘ und gleichzeitig eines ‚Nicht-derartig-an-der-Regierung-der-Anderen-Beteiligens‘ verstanden. Machtkritik ist eine Praxis, die nicht außerhalb von Normen und Macht steht, sonst würde sie so tun, als wäre das eigene produzierte Wissen unschuldig und nicht in hegemoniale Prozesse eingebunden (Arbeitsgruppe Inter Kultur 2010, 22). Sie ist ein Versuch der Erkundung von Praxen, Geschichten und Identifizierungen, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen (Mecheril 2015, 6).

4 Machtkritik in der Kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung ist ein Begriff, der derzeit Hochkonjunktur hat und in verschiedener Weise verwendet wird. Unter Kultureller Bildung werden hier solche non-formalen Angebote verstanden, die Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen und künstlerisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen wollen. Kulturelle Bildung wird anerkannt als Menschenrecht und als Teil von Allgemeinbildung (Emert 2009, 1).

4.1 Relevanz einer machtkritischen Perspektive für Kulturelle Bildung

Kultur wird in den Cultural Studies als das Medium angesehen, durch welches Machtbeziehungen von Subjekten durch den Einsatz von machtvollm Wissen (re-)produziert werden (Krenz-Dewe 2017, 416f.). Kunst und das Ästhetische sind demnach in besonderer Weise mit Macht verschränkt, denn sie erzeugen u.a. Geschmacksgemeinschaften, welche Individuen innerhalb von Machtverhältnissen unterschiedlich positionieren (Fuchs 2015, 16). Orte kultureller Praxis im weiten Sinne scheinen also besonders geeignet für die Aufdeckung und Veränderung der (Re-)Produktion von Machtverhältnissen. Weitere Argumente sprechen dafür, dass eine machtkritische Perspektive für Kontexte Kultureller Bildung sowohl geeignet als auch notwendig ist.

Nicht nur in der Praxis, sondern auch in hegemonialen wissenschaftlichen Diskursen Kultureller Bildung, lassen sich Machtverhältnisse und Ausschlussmechanismen erkennen. Das Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen kritisierte so z.B. mit der Aktion MIND THE TRAP! im Jahr 2014 die Fachtagung „MIND THE GAP! – Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung“ in zweifacher Hinsicht. Die Tagung zielte darauf ab, Möglichkeiten zu finden, die als kulturfern definierten

Zielgruppen in die klassischen Kultureinrichtungen zu integrieren. Diese Zielgruppen wurden identifiziert anhand der Differenzkategorien Migration, Klasse und Körper. Die Aktivist_innen von MIND THE TRAP! kritisierten daran ein eurozentrisches und eingeschränktes Verständnis von Kultur im Sinne von westeuropäischer Hochkultur (MIND THE TRAP! 2014). Darüber hinaus kritisierten sie, dass ausschließlich von *weißen* Kulturschaffenden und Wissenschaftler_innen über diese ‚Gruppen‘ gesprochen wurde, und die als solche Positionierten selbst nicht in ihrer Rolle als Kulturschaffende oder Wissenschaftler_innen in die Diskussion mit einbezogen wurden (MIND THE TRAP! 2014).

Angebote Kultureller Bildung finden häufig angegliedert an Kultureinrichtungen statt, die zu solchen Institutionen gehören, welche durch die hegemonialen Zugehörigkeits- und Differenzordnungen vorstrukturiert sind (Mecheril 2014, 17). Gesellschaftliche Machtverhältnisse zeichnen sich hier also bereits strukturell und institutionell ab. So sind insbesondere die ‚klassischen‘ Kultureinrichtungen (z.B. Theater, Museum) immer noch stark männlich und *weiß* dominiert und nicht alle Menschen können in gleicher Weise teilhaben. Es herrscht häufig ein ethnozentrisches, monokulturelles oder monolinguales Selbstverständnis (Kalpaka 2009, 10). In der Belegschaft, in den thematisch-inhaltlichen Schwerpunkten und in der Zielgruppe bzw. Teilnehmendenschaft wird Diversität – oder besser: Differenz – kaum sichtbar (Ziese 2017, 3). Die unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten werden allerdings nicht als gesellschaftliche Zugangsbarrieren oder Ausschlussmechanismen besprochen, sondern häufig werden Menschen entlang bestimmter Differenzkategorien auf kulturalisierende und naturalisierende Weise als kulturfern oder bildungsfern definiert. Verstärkt wird diese Praxis dadurch, dass Kultur häufig noch als statisch, abgegrenzt und exklusiv verstanden wird – im Sinne einer *weißen*, westeuropäischen ‚Hochkultur‘ oder ‚Leitkultur‘, auch wenn diese Begriffe zunehmend nicht mehr verwendet werden. Diese Hierarchisierung von Kunst und Kultur zeichnet sich auch in den Kunsthochschulen ab, die durch ihr Auswahlverfahren und durch die Unterscheidung von legitimer (staatlich förderungswürdiger) und illegitimer künstlerischer Praxis Differenzordnungen (re-)produzieren (Saner/Vögele/Vessely 2016, 411).

Zielvorstellungen Kultureller Bildung beschränken sich mit diesem Kulturverständnis häufig auf Kulturvermittlung aus einer *weißen* bürgerlichen Perspektive für zumeist als weniger kultiviert gelesene und positionierte ‚Gruppen‘, die entlang hegemonialer Differenzordnungen definiert werden. Kulturschaffende sind dabei überwiegend *weiße* Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Zielgruppe ihrer Arbeit sind die als weniger kultiviert oder gebildet geltenden Menschen (Ziese 2017, 1). Die hegemonialen Diskurse über Wirkungen Kultureller Bildung – z.B. auf Konzentrationsfähigkeit, soziale Kompetenzen etc. – verstärken die Differenzierung in kulturferne und kulturnahe

„Gruppen“, und damit auch in Zielgruppen und Nicht-Zielgruppen (Chrusciel 2017, 6f.). Diese Differenzierungspraxis spiegelt sich auch in Förderlogiken für Angebote Kultureller Bildung wider. Bei Zielgruppenbeschreibungen werden Anbietende kultureller Bildungsangebote aufgefordert, die gefragte Zielgruppe zu benennen und damit zu differenzieren, um finanzielle Unterstützung für ihr Angebot zu erhalten. Das Bundesprogramm „Kultur macht stark“ fördert z.B. nur solche Angebote, die sich konkret an Kinder und Jugendliche aus ‚bildungsbenachteiligten Familien‘ richten (BMBF 2017). Kindern und Jugendlichen, die zumeist anhand der Kategorien Migration, Klasse und Körper als bildungsbenachteiligt (bzw. bildungsfern) definiert werden, wird somit in Förderanträgen häufig ein Defizit bzw. ein Bedarf zugeschrieben⁹. Insbesondere innerhalb von Settings Kultureller Bildung werden kulturalisierende und naturalisierende Unterscheidungspraktiken somit reproduziert. Der Ort der Zuschreibung bleibt auch hier häufig dethematisiert, deshalb werden Machtverhältnisse und die eigene Involviertheit in diese zumeist nicht in den Blick genommen (Kalpaka 2009, 2; Riegel 2016, 102). Pädagogisch Tätige in Kontexten Kultureller Bildung müssen sich also notwendigerweise mit zugeschriebenen Bedarfen, Interessen oder künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten, in (macht-)kritischer Weise auseinandersetzen (Scherr 2010, 307).

In Zeiten neoliberaler Gesellschaft und Ökonomie geht es darüber hinaus in jeglichen Bildungskontexten weniger um Emanzipation, sondern zunehmend um neoliberale Leitideen wie Selbst-Konstruktion und Leistung (Hufer 2010, 22). Die Gefahr der Reproduktion von Differenzordnungen und Machtverhältnissen besteht, weil dadurch kaum Räume für Selbstdefinitionen und Grenzverschiebungen zugelassen werden (Kalpaka 2009, 3). Allerdings scheint gerade die Praxis Kultureller Bildung besonders geeignet dafür, machtkritische Perspektiven zu berücksichtigen, weil ästhetische Erfahrungen ohnehin zu einer Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung anregen können. „Gerade die ästhetische Erfahrung ist durch Reflexion, Rückbezug und Erinnerung, aber auch Proflexion und Vorwegnahme gekennzeichnet.“ (Mecheril 2015, 6). In ästhetischen Erfahrungen setzen sich Menschen in doppelter Weise in ein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt und werden in ein Verhältnis gesetzt: Ich nehme wahr und nehme wahr, dass ich wahrnehme. Darüber hinaus weisen ästhetische Erfahrungen nach Mecheril dann auf Prozesse von

9 Diese Hypothese stütze ich auf meine Auseinandersetzung mit dem Antragsmaterial von „Kultur macht stark“ durch meine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft innerhalb des Forschungsprojektes „FluDiKuBi – Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht“ unter der Leitung von Prof.in. Dr. Marion Gerards und Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann an der Katholischen Hochschule NRW in Aachen (nähere Informationen: <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/forschung-entwicklung/forschungs-entwicklungsschwerpunkte/bildung-und-diversity/forschungsprojekte/flucht-diversitaet-kulturelle-bildung-eine-rassismuskritische-und-diversitaetssensible-diskursanalyse-kultureller-bildungsangebote-fludikubi/>).

kulturell-ästhetischer Bildung hin, wenn die sinnliche Wahrnehmungswahrnehmung ein politisch-ethisches Moment enthält. Wenn Kulturelle Bildung die ästhetischen Erfahrungen in einen Bezug zum Allgemeinen und dem, was als erstrebenswert gelten kann, setzt, kann dieses ‚Allgemeine‘ auch in seiner Brüchigkeit, Uneindeutigkeit und Unbestimmtheit erfahrbar werden (Mecheril 2015, 7). Insbesondere wenn populärkulturelle Medien wie Film, Literatur oder Musik zur Ermöglichung ästhetischer Erfahrung eingesetzt werden, ist eine machtkritische Haltung besonders notwendig, weil gerade Medien einen gesellschaftlichen Konsens organisieren und dadurch, dass sie entlang dominanter Diskurse kodiert sind und von Konsument_innen entlang dominanter Lesarten dekodiert werden, zur (Re-)Produktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse beitragen (Krenz-Dewe/Poma Poma 2017, 48).¹⁰ Solche kulturell-ästhetischen Bildungsprozesse können ein In-Verhältnis-Setzen zur eigenen Wahrnehmungswahrnehmung anregen und sind damit prädestiniert für Grenzverschiebungen und uneindeutige Identifizierungen (Krenz-Dewe 2017, 423). Wenn Bildung darüber hinaus als spannungsreicher und widersprüchlicher Prozess der Transformation eines Selbst-Welt-Verhältnisses verstanden wird (Demirovic 2010, 70), bieten es gerade Kontexte Kultureller Bildung an, sich mit vorherrschenden Kategorisierungen, Normalitätsvorstellungen, Identifizierungen und differenzierenden Praxen kritisch auseinanderzusetzen und gegenüber hegemonialen Ordnungen widerständig zu sein (Riegel 2016, 115ff.)

4.2 Machtkritische Handlungsmöglichkeiten in der Kulturellen Bildung

Neben der Mitgestaltung von Diskursen fordert eine machtkritische Haltung in vielerlei Hinsicht Reflexivität von pädagogisch Tätigen in der Kulturellen Bildung. Diese müssen sich selbst immer wieder mit dem eigenen Involviertsein in Machtverhältnisse auseinandersetzen, denn jede_r ist selbst positioniert und handelt dementsprechend in einem Möglichkeitsraum, der auch durch unterschiedliche institutionelle und disziplinäre Wissenskontexte beeinflusst ist (Riegel 2016, 286). Die australische Organisation RISE hat in ihrem Manifest für Organisationen Kultureller Bildung kritische Fragen zusammengestellt, die Kulturschaffende bzw. pädagogisch Tätige sich selbst stellen sollten, um möglichst machtkritisch zu arbeiten: Wem nutzt dieses Projekt? Welche Motivation gibt es, gerade an diesem Thema und mit diesen Menschen zu arbeiten? Welche Absichten stehen dahinter? Welche sozialen Positionen agieren und

10 Hall entzifferte z.B. in den 1980er Jahren die vier Grundbilder der Darstellung Schwarzer Menschen im Medium Film und Fernsehen und ihre Wirkmächtigkeit (Hall 1989a, 160f.).

welche dominieren? Welche Beziehungen werden hergestellt (z.B. Expert_in vs. Teilnehmende)? Welche Rahmenbedingungen für Partizipation sind aufgestellt? (Canas 2016). Partizipation bezieht sich hier insbesondere auch auf die Mitbestimmung des Themas. Es sollte z.B. nicht davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer_innen mit persönlicher Fluchtmigrationserfahrung ihre Fluchtgeschichte thematisieren möchten. „Nur bei voller Partizipation [...] erfolgt eine aktive Umverteilung von Mehrwert und Privilegien, die ‚Zielgruppe‘ kontrolliert die Inhalte, Ressourcen und Repräsentationen“ (Ziese 2017, 4).

Das Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen führte im Jahr 2015 darüber hinaus eine Tagung durch, die Strategien einer diskriminierungskritischen und machtkritischen Kunst- und Kulturszene erarbeiten wollte. Die Tagungsteilnehmer_innen plädierten für eine Möglichkeit der Finanzierung von machtkritischen Projekten Kultureller Bildung, für Vernetzung von Kulturschaffenden, die aufgrund von Differenzordnungen von unterschiedlichen Ausschlüssen betroffen sind, sowie für verpflichtende machtkritische Inhalte in der Ausbildung (BKK 2016, 1). Als Handlungsstrategien für die Praxis wurde von den Teilnehmer_innen insbesondere gefordert, dass Erfahrungswissen wertgeschätzt werden müsse. Alltagserfahrungen von Menschen in sozialen Positionen, die aufgrund von Differenzordnungen diskriminiert sind, sollten als (machtvolles) Expert_innenwissen anerkannt und sichtbar gemacht werden, und als Grundlage von Machtkritik, Widerstand und als Grundlage für akademisches Wissen angesehen werden (BKK 2016, 2). Des Weiteren plädierten die Teilnehmer_innen für eine Vernetzung von machtkritischen Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen durch Schaffung von Wissensarchiven und Zusammenstellen von Werkzeugkisten mit machtkritischen Methoden (BKK 2016). Die Strukturen und Institutionen Kultureller Bildung betrachtend, sollen Repräsentation und Selbstorganisation angetrieben werden. Dazu sollen sich Kulturschaffende und andere Mitarbeitende in Kulturinstitutionen fragen, wer abgebildet ist, wer Entscheidungen trifft und warum, sowie wer für welche Projekte wie viel Geld erhält und warum (BKK 2016).

Mit Blick auf die konkrete kulturelle Bildungspraxis sollten Machtverhältnisse nicht zugunsten einer harmonisierenden Perspektive ausgeblendet werden. Deshalb müssen Räume für widersprüchliche, verunsichernde und widerständige Artikulationen geschaffen werden (Jagusch 2010, 430). Eine machtkritische kulturelle Bildung muss Bildung als Prozess der Veruneindeutigung, des Dissens, der Kreativität, des Experimentierens und als Infragestellen von Grenzziehungen des Sozialen verstehen (Lotz 2017, 34). Dies kann damit beginnen, dass vertraute kulturelle Praxen unerwartet und irritierend eingesetzt werden. Dadurch kann Selbstverständliches reflektierbar gemacht werden (Sternfeld 2014, 12). Es können Räume geschaffen werden, in denen nicht-hegemoniale Themen und Positionen sichtbar werden (z.B. Empowermenträume). In solchen Räumen Kultureller Bildung muss es außerdem eine

Offenheit gegenüber heterogenen, widersprüchlichen Selbstentwürfen geben. Dies beginnt bereits mit der Art und Weise der Ansprache von Teilnehmer_innen. Es sollte nicht angestrebt werden, diese permanent und vollständig kategorisieren und eindeutig identifizieren zu können. Stattdessen dürfen Identitäten und Grenzen kennengelernt, erprobt und verändert werden (Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, 241). Menschen sollen die Möglichkeit bekommen, sich selbst ‚fremd‘ zu werden, Widerstände zuzulassen und letztlich produktiv damit umgehen zu lernen. Dazu muss Kulturelle Bildung als Ort für offene Fragen und Uneindeutigkeit verstanden werden, an welchem gesprochen, gefragt, ausprobiert und experimentiert statt erklärt wird. Es geht in Kontexten Kultureller Bildung also „darum, einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennen lernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen“ (Mecheril 2015, 8). Dann kann Bildung Unerwartetes aufzeigen und ein Denken in Alternativen ermöglichen (Castro Varela 2007). Deshalb muss Bildung auch als Verlernen von hegemonialen Wissensbeständen verstanden werden (Sternfeld 2014, 10). Verlernen ist nicht einfach, doch nur über Dissens und Verunsicherung können Selbstverständlichkeiten sichtbar, hinterfragbar und veränderbar werden. Mit Blick auf rassistische Machtverhältnisse geht es nach Hall (2016) z.B. darum, „ob weiße Europäer es lernen können, eine ethnische Gruppe unter anderen zu sein“ (Hall 2016, 187). So können (Ver-) Lernprozesse aus dem Kreislauf des (Re-)Produzierens von hegemonialen Differenzordnungen und Machtverhältnissen ausbrechen. Methodisch lässt sich die von Sternfeld (2014) als Unlearning bezeichnete Übung heranziehen. Unlearning ermöglicht, sich in vielen Schritten von den angelernten Praxen und Gewohnheiten der Differenzierungen zu verabschieden. Indem man versucht, aus der Perspektive eines Wissens zu denken, welches unterdrückt, unsichtbar oder nicht anerkannt ist, werden eigene Privilegien sichtbar und können hinterfragt werden. Unlearning zielt darauf ab, gemeinsam mit möglichst vielen Subjektpositionen und Perspektiven an einem geteilten Wissen zu arbeiten, welches möglicherweise weniger differenzierend und machtabstabilisierend ist. Letztlich geht es also um eine geteilte Entscheidung für oder gegen die bestehenden Machtverhältnisse (Sternfeld 2014, 17).

McLaren und Giroux – die sich beide in den Cultural Studies verorten – entwickelten darüber hinaus die Methode Critical Literacy. Unter Critical Literacy wird das kritische Lesen des Alltags verstanden:

„Students need to learn how to read not as a process of submission to the authority of the text but as a dialectic process of understanding, criticizing, and transforming. They need to write and rewrite the stories in the texts they read so as to be able to more readily identify and challenge, if necessary, how such texts actively work to construct their own histories and voices“ (McLaren/Giroux 1997, 30).

Unter ‚Text‘ verstehen McLaren und Giroux hier sowohl den Text des Sozialen bzw. Kontext, als auch konkrete Literatur, Musik etc. Es wird eine analytische Perspektive eingeübt, mittels welcher Wahrnehmungsschemata und diskursive Differenzordnungen nicht reproduziert werden sollen. Es handelt sich um eine reflexive Lesart von Subjektpositionen, die insbesondere auf die Interessen und Voraussetzungen von Wissen über ‚Andere‘ schaut und somit unsichtbare hegemoniale Differenzordnungen zu erkennen ermöglicht (Krenz-Dewe 2017, 421). Die hiermit einhergehenden Reflexionsprozesse sind niemals endgültig und deshalb sehr herausfordernd (Krenz-Dewe/Poma Poma 2017, 50). Trotzdem kann das Lesen lernen, ohne sich der Autorität eines Textes zu unterwerfen, als ermutigende Thematisierung von Macht- und Ohnmachtserfahrungen verstanden werden und es kann dazu befähigen, sich in Diskurse einzubringen und zu intervenieren (Krenz-Dewe/Poma Poma 2017). Teilnehmer_innen können also dazu ermächtigt werden, alternative Lesarten, weniger eindeutige Identifizierungen und Begriffe zu entwickeln, die Subjektpositionen in Frage stellen. Deshalb spricht Giroux sowohl von der Darstellungspädagogik (*pedagogy of representation*) als Sprache der Kritik, in welcher zunächst die Diskursebene betrachtet und hinterfragt wird, und von der darstellenden Pädagogik (*representational pedagogy*) als Sprache der Hoffnung, in welcher im zweiten Schritt durch die Teilnehmenden selbst alternative Lesarten und Identifizierungen entwickelt werden (Giroux 1998, 623f.; Wimmer 2009, 195).

Die Fähigkeit eines kritischen Lesens ist für den Umgang mit Medien aufgrund ihrer Organisation gesellschaftlichen Konsenses besonders relevant. In Bezug auf Medien ließe sich Critical Literacy z.B. so umsetzen, dass zum Einüben eines reflexiv-analytischen Blicks erarbeitet wird, welche Begriffe zur Bezeichnung von Menschen in Filmen oder Songtexten genutzt werden, um in einem nächsten Schritt zu diskutieren, ob und warum diese Begriffe und damit verbundene Zugehörigkeitsordnungen problematisch sind. Zuletzt können alternative Identifizierungen (auf künstlerisch-ästhetische Weise) entwickelt werden, die eindeutige Subjektpositionen in Frage stellen (Krenz-Dewe 2017, 421).

Als konkretes Beispiel für Critical Literacy in Bezug auf Medien lässt sich erneut Giroux (1998) heranziehen, der mit einer Gruppe von Lehramtsstudierenden den – bis dahin von allen sehr positiv gelesenen – Film „Der Club der toten Dichter“ (1989) einer kritischen Lesart unterzog. Giroux hinterfragte mit Studierenden im Sinne einer Darstellungspädagogik die ideologischen Interessen, die dem Film eine Autorität verleihen und bestimmte Lesepraktiken hervorbringen und gab ihnen so die Möglichkeit, die Konstruiertheit ihrer eigenen Subjektpositionen zu verstehen. Er fragte sie z.B., inwieweit Darstellungen und Autoritäten die Möglichkeiten der Interpretationen von Leser_innen vorbestimmen und beschränken und inwieweit damit welche Subjektpositionen

zugelassen werden. Er diskutierte mit ihnen, wie dominante Diskurse das Verhältnis von Gesellschaft und der im Film thematisierten Jungen darstellen, und durch welche Diskurse die Leser_innen den Film konstruieren (Giroux 1998, 622). Mit diesem machtkritisch reflexiven Blick erkannten einige Studierende z.B., dass im Film ausschließlich privilegierte, *weiße*, heterosexuelle junge Männer gezeigt werden, durch deren Umgang mit Frauen diese zu Trophäen und Objekten konstruiert werden. Diese Normen werden im Film nie ausgesprochen und somit nicht hinterfragt. Giroux beschreibt allerdings auch, dass einige der Studierenden ihrer zuvor existierenden Lesart treu blieben, und er diese nicht „einer Form von pädagogischem Terrorismus“ (Giroux 1998, 623), der sie aufgrund ihres Denkens in ihrer Persönlichkeit angreifen würde, aussetzen konnte und wollte, denn auch dies widerspräche einer machtkritischen Haltung. Hier deuten sich die pädagogischen Herausforderungen einer machtkritischen Praxis an. Eine machtkritische kulturelle Bildung muss immer auch mit Lernwiderständen rechnen. Das Infragestellen von allem, was als richtig oder normal erlernt wurde – auch in Bezug auf die eigene Identität – und in Gewohnheiten und alltäglichen Praxen eingeschrieben ist, erfordert ein hohes Maß an ganz grundlegender Selbstkritik, die so verunsichernd und überfordernd sein kann, dass Widerstand und Ablehnung als Reaktionen herangezogen werden können (Scherr 2010, 308). Außerdem läuft diese Selbstkritik Gefahr, innerhalb von Neoliberalismus und Machtverhältnissen zu einer ‚Technik des Selbst‘ im Sinne einer Selbstoptimierung und -regierung zu werden, anstatt zu einer Kritik an vorherrschenden Verhältnissen (Riegel 2016, 294). Deshalb fordert eine machtkritische kulturelle Bildung eine hohe Sensibilität und Anleitungsfähigkeit von pädagogisch Tätigen. Pädagog_innen und Kulturschaffende kommen trotz ihrer Kritik an der Wissensproduktion gleichzeitig nicht umhin, auch selbst Wissen zur Verfügung zu stellen. Ihr Anspruch muss allerdings bleiben, dass dieses Wissen kontrovers, in einem Streit um die Wahrheitsfähigkeit und Rechtfertigbarkeit, diskutiert werden darf (Scherr 2010, 310). Unter Berücksichtigung dieser Herausforderungen bieten machtkritische pädagogische Ansätze für die Kulturelle Bildung ein hohes Potential, um innerhalb ästhetischer Räume alternative – weniger diskriminierende, essentialisierende und naturalisierende – Lesarten und Identifizierungen mit Hilfe künstlerisch-ästhetischen Gestaltens zu entwickeln, Grenzverschiebungen und Uneindeutigkeiten anzustoßen, und somit eine Veränderung von Machtverhältnissen zu ermöglichen.

5 Fazit

Durch die theoretische Einordnung des Begriffs Macht mit Bezug auf Foucault, Gramsci und die Cultural Studies, welche die Bedeutung von Wahrheitsdiskursen und essentialisierenden und naturalisierenden Differenzordnungen ebenso hervorheben wie die aktive (Re-)Produktion von Machtverhältnissen durch Subjekte im Medium Kultur, ließ sich das Potential der Veränderung von Machtverhältnissen durch machtkritische Perspektiven veranschaulichen. Die Frage danach, ob solche machtkritischen Perspektiven für Kontexte Kultureller Bildung relevant sind, konnte auf mehrfache Weise mit Ja beantwortet werden. Zum einen wurde herausgestellt, dass Machtkritik im Kontext von Kunst und Kultur notwendig ist, weil sich Machtverhältnisse in solchen Strukturen und Institutionen abbilden. Darüber hinaus werden diese Machtverhältnisse in der Kulturellen Bildung häufig naturalisierend und kulturalisierend begründet, und somit reproduziert und stabilisiert. Zum anderen bieten gerade ästhetische Erfahrungen, die ein politisch-ethisches Moment aufweisen, die Möglichkeit, sich mit der eigenen Wahrnehmungswahrnehmung auseinanderzusetzen und eindeutige Identifizierungen und Grenzziehungen kritisch zu hinterfragen. Dazu muss Kulturelle Bildung als ein Ort für konstruktiven Dissens, Experimente, Verunsicherung und vollständige Partizipation verstanden werden. Trotz praktischer Herausforderungen ist ein machtkritischer Ansatz in Kontexten Kultureller Bildung, durch welchen z.B. eine kritische Lesefähigkeit von Identifizierungen in Medien angestoßen werden kann, lohnenswert. Die Entwicklung von alternativen, weniger essentialisierenden, naturalisierenden und diskriminierenden Identifizierungen und damit verbundener erweiterter Handlungsfähigkeit sind das Ziel einer machtkritisch informierten Kulturellen Bildung.

Literatur

- Arbeitsgruppe Inter Kultur (2010): Es macht einen Unterschied – eine Differenz thematisierende, (de)konstruierende Lesehilfe, in: Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 17-22.
- Benbrahim, Karima (2017): Diversity (k)ein machtkritischer Ansatz?, in: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuskarbeit in Nordrhein-Westfalen, 23. Jg., Heft 2, 3-7.
- Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen (BKK) (2016): Strategien und Visionen für eine diskriminierungskritische Kunst- und Kulturszene. Dokumentation der

- Konferenz am 10. Und 11. Oktober 2015 in der UdK Berlin, http://www.vernetz-euch.org/wp-content/uploads/2016/02/Vernetzt-euch_doku_druck.pdf [Zugriff: 20.02.2018].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Die Ziele, <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/die-ziele-126.php> [Zugriff: 15.02.2018].
- Cameron, Heater/Kourabas, Veronika (2013): Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Heft 2, 258-274.
- Canas, Tania (2016): Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt. Kultur öffnet Welten, http://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_1536.html [Zugriff: 30.07.2018].
- Castro Varela, Maria do Mar (2007): Verlernen und die Strategien des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. IG Bildende Kunst, <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/va-rela.htm> [Zugriff: 30.07.2018].
- Castro Varela, Maria do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity, in: Kessl, Fabien/Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 249-262.
- Chrusciel, Anna (2017): Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung. kubi-online, <https://www.kubi-online.de/artikel/messen-ordnen-bewerten-diskursanalytische-betrachtung-wirkungsanliegen-kultureller-bildung> [Zugriff: 30.07.2018].
- Demirovic, Alex (2010): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach, 65-76.
- Diaz-Bone, Rainer (2010): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. Wiesbaden.
- Emert, Karl (2009): Was ist Kulturelle Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> [Zugriff: 30.07.2018].
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Horstbrink, Janina (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen, in: Kessl, Fabian/Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 233-248.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?. Berlin.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2012): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.
- Fuchs, Max (2015): Im Gespräch, in: bkj (Hrsg.): Themenheft Diversität. Seid ihr alle da? Bildungsbündnisse diversitätsbewusst gestalten, 16-18.
- Giroux, Henry A (1998): Pädagogik und Widerstand in der Medienkultur. Pädagogik als Diskursintervention, in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 40. Jg., Heft 5, 615-630.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung,

- in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden, 87-108.
- Graefe, Stefanie (2010): Eine Kritik dessen, was wir sind. Foucaults Denken der „Regierung“ – eine Herausforderung für die politische Bildung?, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach, 169-180.
- Gramsci, Antonio (1991): Gefängnishefte. Hamburg.
- Hall, Stuart (1989a): Die Konstruktion von „Rasse“ in den Medien, in: Hall, Stuart: Ideologie Kultur Rassismus. Ausgewählte Schriften 1, Hamburg, 150-171.
- Hall Stuart (1989b): Der Thatcherismus und die Theoretiker, in: Hall, Stuart: Ideologie Kultur Rassismus. Ausgewählte Schriften 1, Hamburg, 171-206.
- Hall, Stuart (1994a): Neue Ethnizitäten, in: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg, 15-25.
- Hall, Stuart (1994b): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht, in: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg, 137-179.
- Hall, Stuart (1994c): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante, in: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg, 89-136.
- Hall, Stuart (2008a): Das Spektakel des ‚Anderen‘, in: Hall, Stuart: Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Hamburg, 108-166.
- Hall, Stuart (2008b): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die post-strukturalistischen Debatten, in: Hall, Stuart: Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Hamburg, 34-65.
- Hall, Stuart (2013): Eine permanente neoliberale Revolution?, in: Hall, Stuart: Populismus, Hegemonie, Globalisierung. Ausgewählte Schriften 5, Hamburg, 228-253.
- Hall, Stuart (2016): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Kimmich, Dorothee/Lavorano, Stephanie/Bergmann, Franziska (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte, Stuttgart, 172-187.
- Heite, Catrin (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen, in: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 187-200.
- Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (2009): Einleitung, in: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden, 7-17.
- Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach, 13-14.
- Ivanova, Mishela (2017): Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn.
- Jagusch, Birgit (2010): Anerkennung und Empowerment als Strategien rassismuskritischer politischer Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung, Schwalbach, 423-432.

- Kalpaka, Annita (2009): Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft – Ansatzpunkte für (selbst-)reflexive Bildungsarbeit, in: Lange, Dirk/Polat, Ayca (Hrsg.): Migration und Alltag, Bonn, 176-188.
- Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt a.M.
- Kessler, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung, in: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 144-169.
- Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung, in: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 7-16.
- Krenz-Dewe, Daniel (2017): Kultur und Bildung – eine herrschaftskritische Betrachtung mit den Cultural Studies, in: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst, Bielefeld, 415-426.
- Krenz-Dewe, Daniel/Poma Poma, Sara (2017): Machtkritisch – undogmatisch – reflexiv. Impulse aus den Cultural Studies für eine kritische politische Bildung, in: Görtler, Michael et al. (Hrsg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven, Schwalbach, 44-57.
- Lamp, Fabian (2010): Differenzensible Soziale Arbeit – Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung, in: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 201-217.
- Lotz, Mathias (2017): Radikale und Soziale Demokratie. Über zwei Zugänge im Diskursfeld kritische politische Bildung, in: Görtler, Michael et al. (Hrsg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven, Schwalbach, 30-43.
- Marchart, Oliver (2003): Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies, Medienheft Dossier 19., http://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_MarchartOliver.html [Zugriff: 26.07.2018].
- Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies. Konstanz.
- McLaren, Peter/Giroux, Henry A. (1997): Writing from the Margins. Geographies of Identity, Pedagogy, and Power, in: McLaren, Peter (Hrsg.): Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium, Colorado/Oxford, 16-41.
- Mecheril, Paul (2010): Politische Bildung und Rassismuskritik, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach, 241-252.
- Mecheril, Paul (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld, 11-25.
- Mecheril, Paul (2015): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, kubi-online, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> [Zugriff: 30.07.2018].

- Messerschmidt, Astrid (2010): Postkoloniale Bildungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach, 253-264.
- MIND THE TRAP! (2014): Über Mind the Trap!, <https://mindthetrapberlin.wordpress.com/uber-mind-the-trap/> [Zugriff: 30.07.2018].
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnisse. Bielefeld.
- Sagebiel, Juliane/Pankofer, Sabine (2015): Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze. Freiburg.
- Said, Edward (1978): Orientalism. New York.
- Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (2016): Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education. Zürich.
- Sarasin, Philipp (2005): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg.
- Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach, 303-314.
- Sich, Peter (2018): Foucault. Eine Einführung. Ditzingen.
- Spivak, Gayatri Chakravorty/Landry, Donna/MacLean, Gerald M. (1996): The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York-London.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln, in: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, 30/2014, http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf [Zugriff: 11.02.2019].
- Vogelmann, Frieder (2017): Foucault lesen. Wiesbaden.
- Willis, Paul (2013): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Hamburg.
- Wimmer, Jeffrey (2009): Henry A. Giroux: Kritische Medienpädagogik und Medienaktivismus, in: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden, 189-199.
- Ziese, Maren (2017): Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene. Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte?, kubi-online, <https://www.kubi-online.de/artikel/visionen-handlungsfelder-diskriminierungskritische-kulturszene-konzipieren-zukunft> [Zugriff: 20.02.2018].

Musik als Bekenntnis

Zur politischen Kraft von Kultur

Ibrahim-Kaan Cevahir

Musiken entstehen und entfalten sich stets im Rahmen politischer, gesellschaftlicher und kultureller Strukturen, die wiederum – ineinander verschränkt – interagieren. Insofern ist jede Form künstlerischer Darstellung einschließlich des Bedürfnisses künstlerischen Ausdrucks stets verortet in einem wechselwirkenden Dreiecksverhältnis von Politik-Kultur-Gesellschaft wie auch umgekehrt Künste in sich dasselbe Verhältnis reflektieren, darauf reagieren, gar das Potential haben, dieses zu verändern. Konklusiv verweisen Musiken über ihre eigenen musikalischen (Kompositions-)Prinzipien hinaus immer auch auf Außenmusikalisches: auf kulturästhetische Ansprüche, (Un-) Konventionen, soziale Bedingungen und die politische Situation. Gerade dadurch offenbaren Musiken die Wirklichkeiten ihrer Zeit und machen das Verhältnis von Politik-Kultur-Gesellschaft sowohl sichtbar als auch hörbar – in einer Deutlichkeit, die geradezu fordert, den Zusammenhang von Musik und Politik schärfer zu fokussieren, ja den Kulturbegriff mit soziologischen, musik- und politikwissenschaftlichen Ansätzen zu durchdringen.

Der vorliegende Beitrag bewegt sich entlang aktueller Debatten in der Kultursociologie und Kontroversen um den Kulturbegriff, diskutiert sie allerdings ausgehend von der Überzeugung einer politischen Kraft von Kultur. Dabei ist Kultur weder als eine in sich geschlossene, unzugängliche Sphäre jenseits des Handelns noch als ein (un-)bestimmter Überbegriff zu verstehen. Kultur zeigt sich immer in Interaktion mit Politik und Gesellschaft.

Im Zentrum steht die Frage, inwiefern Musik – als kulturelle Erscheinung – ein Bekenntnis ist respektive fordert oder: lässt Musik – diesmal als entschiedener Geschmack – sich zwangsläufig und konfliktfrei einordnen in politik-kulturell-soziale Verhältnisse? Beide Fragen, die gewiss ineinanderfließen, provozieren die These, dass eine entschiedene kulturelle Zugehörigkeit zugleich eine politische Haltung vertritt, gar die politische Kraft von Kultur ein politisches Bekenntnis in und durch Musik dechiffriert. Ausgehend von einem Kulturbegriff, der Kultur und Politik miteinander verschränkt, werden im Ausblick drei Bedingungen für die Arbeit mit Musik im Rahmen kulturenübergreifender und integrativer Kulturprojekte aufgestellt, die durchaus als Forderungen verstanden werden dürfen, da sie – gerade im Hinblick auf die aktuell umstrittene Integrations- und Gesellschaftspolitik der Bundesrepublik –

unterschiedliche Kulturen „miteinander“(!), auf Augenhöhe(!) und ohne Wertung(!) zu verbinden versteht.

„Politik ist immer auch Kulturpolitik, denn Politik beeinflusst die Bedingungen des Lebens und Handelns des Menschen“, wie auch umgekehrt „wirkt jede Änderung der kulturellen Befindlichkeit früher oder später auf die Politik ein“, so Richard von Weizsäcker (1987). Sein Kultur- und Politikverständnis – und dies aus der Sicht eines Politikers(!) – fußt auf der Überzeugung kulturpolitischer Wechselwirkungen. Auch Willy Brandt, der die Kulturvermittlung als „Dritte Säule der Außenpolitik“ – neben der Sicherheits- und Außenwirtschaftspolitik – aufstellte, wusste von der kulturellen Bedeutung und Gewichtung (außen-)politischer Beziehungen.¹ Die Beziehung zwischen Politischem und Kulturellem zeigt sich – wenn auch nicht immer eindeutig erkennbar und zu determinieren – in dem Zusammen- respektive Entgegenwirken beider Kräfte. Kulturen und Politik(-en) sind in ihren Wechselbeziehungen untrennbar, ihre Interaktionen resultieren aus diskontinuierlichen Wandlungsprozessen, die wiederum aus und in der Zeit selbst generiert werden.

Das Verhältnis von Kultur und Politik lässt sich – je nachdem, zu welchem Pinsel man greift und durch welche Brille man schaut – unterschiedlich darstellen. Dies gilt nicht nur für das Verhältnis von Kultur und Politik, sondern für den Kulturbegriff überhaupt. Unstrittig ist, dass Kultur als Begriff sich längst in der Alltags- und Umgangssprache – und darüber hinaus – als ein selten reflektiertes Wort festgesetzt hat. Zumal Kultur als Begriff – häufig unsensibel und selten nachvollziehbar – als ein Bindestrichwort in unterschiedlichste Komposita hineingezwängt, gar lediglich als veredelndes Konnotationsanhängsel gebraucht wird. Dies ist sicherlich zum einen auf eine mangelnde Sensibilisierung für unterschiedliche Kulturen und Kulturverständnisse zurückzuführen, zum anderen auf die vermeintliche Unbestimmtheit des Kulturbegriffs. Aktuelle Debatten in den Wissenschaftsdisziplinen stellen sich weiterhin den Herausforderungen, den Kulturbegriff sowohl terminologisch als auch theoretisch zu verschärfen. Ob mit einem soziologischen, anthropologischen, religiösen Pinsel gemalt, oder durch eine wirtschaftliche, psychologische, ethnologische Brille geschaut – die in älteren und aktuellen Debatten vertretenen Ansätze und Positionen zum Kulturbegriff legen nahe, sich der wissenschaftlichen und multiperspektiven Auseinandersetzung mit Kulturen interdisziplinär zu nähern, wobei stets von einem wertfreien Plural (Kulturen!) ausgegangen werden muss. Die auf diese Weise gewonnenen, sich nicht immer aufeinander beziehenden Erkenntnisse mögen sich gegenseitig bekräftigen, oder widersprechen. In jedem Fall leistet dieser interdisziplinäre Ansatz einen wesentlichen Beitrag auch zum Verhältnis von Kultur und Politik – nicht mit paradigmatischem, sondern exemplarischem Anspruch.

1 In den 1960er und 70er Jahren investierte das Auswärtige Amt zweitweise ein Drittel seines Etats in die Kulturarbeit.

Eine vermeintliche Bezugslosigkeit zwischen Kultur und Politik, gar eine Trennung – wie von Weizsäcker sie beispielsweise in Zeitungen bemerkt (von Weizsäcker 1987, 23f.)² – ist ein Irrtum, eine Illusion, die umso schärfer in Erscheinung tritt, wenn Politik ein Absolutheitsanspruch erhebt oder Kultur zur politischen Neutralität verpflichtet wird. Umso rudimentärer erscheint das Kompositum „Kulturpolitik“, das heute vorwiegend und vermeintlich den politischen Verantwortungs- und Aufgabenbereich eingrenzt, selten aber unterschiedliche Kulturverständnisse (Interkulturalität!) berücksichtigt, geschweige denn einen Diskurs zu Denselben zulässt – dies ist nicht allgemeingültig, aber eine dekadente Tendenz im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen seitens (kultur-)politischer Entscheidungsträger_innen. Ganz im Sinne einer Einführung, werden zunächst die sich aktuell um den Kulturbegriff ringenden und für diesen Beitrag besonders relevanten Kontroversen in aller Kürze skizziert, um den Eindruck einer unkritischen Haltung zur Definition „Kultur“ zu vermeiden einerseits, und nochmals auf die Aktualität kulturbezogener Diskussionen hinzuweisen andererseits: besonders im Hinblick auf die heutige Kulturosoziologie (und Soziologie von Kulturen).

1 Aktuelle Positionen zum Kulturbegriff

Erinnernd an Tylors umfassende Definition des Kulturbegriffs³, haben sich die Bedeutungen und Spezifizierungen von Kultur(-en) – ausgehend von unterschiedlichen Ansätzen und Verständnissen – in mehrere Richtungen bewegt. Nach Reckwitz (2000) lassen sich mindestens vier Bedeutungsdimensionen unterscheiden:

Erstens ein *totalitätsorientierter* Kulturbegriff, wie er etwa der Auffassung von Tylor entsprechen würde. Aus dieser Perspektive umfasst Kultur alles, was über die bloße Natur hinausgeht. Es schwimmt hierbei freilich der Unterschied zwischen Kultur und Gesellschaft, darüber hinaus neigt dieser Kulturbegriff zur Annahme homogener kultureller Lebensformen bzw. zur Vernachlässigung der Hybridität von Kultur.

Zweitens ein *normativer* Kulturbegriff, wie er etwa in der normativen Gegenüberstellung von Kultur versus Zivilisation (besonders wirkmächtig in den

-
- 2 Weizsäcker resigniert, dass er sich über einen geistvollen politischen Kommentar im Feuilleton freuen würde, aber umso mehr darüber, wenn auf der ersten Seite einer Zeitung anstelle politischer Berichterstattung beispielsweise eine überzeugende Analyse über die ganz unersetzliche Aufgabe der Musik im Leben der Kinder treten würde.
 - 3 Tylor charakterisiert Kultur wie folgt: „Culture, taken in its wide ethnographic sense is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (Adloff et al. 2014, 13).

ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts) oder von ‚Hoch-‘ und ‚Massenkultur‘ zum Tragen kommt.

Drittens ein *differenztheoretischer* Kulturbegriff, der statt der Identifizierung von Kultur mit der ‚ganzen Lebensweise‘ des Menschen vor allem dasjenige unter Kultur versteht, was wir im Alltag damit für gewöhnlich auch verbinden: Musik, Literatur, Kunst, Theater etc. Kultur stellt dann lediglich ein Subsystem unter anderen dar (im Gegensatz etwa zum System der Politik, der Wirtschaft, der Religion etc.)

Viertens ein *bedeutungs- und wissensorientierter* Kulturbegriff, der bereits bei den Klassikern der Kulturosoziologie wie Weber und Simmel angelegt war, lange Zeit aber in Vergessenheit geriet und erst in den 1970er Jahren wieder in der Soziologie prominent wurde.

Reckwitz' Kategorisierung ist zutreffend, auch wenn sie suggeriert, dass die vier Bedeutungsdimensionen in sich geschlossen sind, gar sich gegenseitig ausschließen. Vielmehr greifen sie ineinander und häufig überlappen sie sich – um es mit einem Beispiel auf den Punkt zu bringen: Musik ist eine Erscheinung von Kultur, nach der auch gelebt, entschieden und gehandelt werden kann. „Musik als Lebenseinstellung“ ist nicht bloß eine in der Alltagssprache dahingesagte Redewendung, sondern soziomusikalisch respektive musiksoziologisch begründet. Im Folgenden werden drei aktuelle und unterschiedliche Positionen zum Kulturbegriff vorgestellt, die für sich das Verhältnis von Kultur und Gesellschaft zu erklären versuchen und darüber hinaus einen Einblick in die aktuelle Kulturosoziologie verschaffen.⁴

Die amerikanische Soziologin Swidler (Schützeichel 2014, 249ff.) priorisiert in ihrem Ansatz das Verhältnis von Handlungen und Kultur. Damit schließt sich Swidler dem Kreis jener (Vor-)Denker_innen an, die von der *Rational Choice* als Handlungstheorie respektive einer *allgemeinen Handlungsannahme* ausgehen (Maurer 2011, 683).

Swidlers Kritik gilt insbesondere jener Auffassung, in der Kultur als eine in sich geschlossene und unzugängliche Ordnung jenseits der Sphäre des Handelns verortet ist. Sie positioniert sich damit gegen Durkheims Theorie der Kultur als eine kollektiv getragene Ordnung von Klassifikationen, Parsons' Bestimmung von Kultur als ein Werte- und Normensystem und ebenso gegen Geertz' Verständnis von Kultur als ein semiotisches oder symbolisches System. Swidler fokussiert weniger die Denkmuster und Ideen der Akteur_innen, hingegen mehr die Frage, wie sie selbst kulturelle Bedeutung generieren und verändern (Schützeichel 2014, 244). Ihre praxeologische Kulturosoziologie unterlegt Kultur – als Verständnis und Begriff – ein handlungstheoretisches Fundament. Nach Swidler bedient Kultur einen *toolkit*, aus dem die Verhaltens-

4 Die folgende Skizze bedient sich an der Zusammenfassung von Schützeichel, der sich zwar auf die amerikanische bzw. britische Soziologie beschränkt, allerdings unterschiedliche Positionen – teils kommentiert – präzise gegenüberstellt (Schützeichel 2014, 244ff.).

und Handlungsmuster wie auch die Kommunikationsmittel der Akteur_innen (re-)konstruiert werden. Kultur ist demnach weder als Übergriff noch als transzendente Sphäre menschlichen Verhaltens zu verstehen, hingegen mehr als pragmatischer Werkzeugkasten respektive Instrumentarium, auf das in bestimmten Situationen⁵ zurückgegriffen werden kann und Handlungen von Kultur (ausgehend) bestimmt werden – nicht andersherum. Gewiss ist diese auf eine Richtung beschränkte Sicht dem Kulturkonzept Swidlers vorzuwerfen, da Kultur und Handlung nicht auf eine einseitig gerichtete Beziehung reduzierbar sind, sondern wechselwirkend interagieren. Insofern Handlungen von Kultur gesteuert werden einerseits und umgekehrt Kultur durch Handlungen erst entsteht und sich verändert andererseits. Nach Swidler bewegt sich Kultur nicht nur in den Gedanken und Haltungen der Akteur_innen: Das, was Kultur ist oder sei, wird durch die Legitimation und Anerkennung seitens der hier entscheidenden(!) und entschiedenen(!) Akteur_innen bestimmt. Swidler stellt die Bedingung auf, dass Beides – sowohl Legitimation als auch Anerkennung – erfüllt sein müssen, damit die *causal powers* von Kultur auf Handlungen einwirken können (Schützeichel 2014, 244).

Eine andere Position bezieht die Britin Archer (Adloff et al. 2014, 263ff.), die zurecht von Kultur als eine Konstante absieht und sie dagegen stets im Wandel erfasst und versteht. Dazu entwirft Archer ihr Modell der *Morphogenese*, durch welches sich Wandlungsprozesse von Kultur und Kultur im Wandlungsprozess nachvollziehen, zumindest erkennen lassen. Archer kritisiert den in den Sozialwissenschaften verankerten *Mythos der kulturellen Integration*, der Kultur an sich homogenisiert und als eine „homogene, kohärente Einheit von Ideen, Überzeugungen, Werten oder Diskursen darstellt“ (Schützeichel 2014, 245). Wenn dem so wäre, hätte Kultur – als kohärente Einheit – sich längst und in besonderer Weise als *die* Lösung für *die* kulturelle Integration von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen Kulturverständnissen bewiesen und – darüber hinaus – die Vereinheitlichung kultureller Diversitäten im Rahmen eines Homogenisierungsprozesses erreicht. Dass es nicht so einfach ist, sein kann und sein darf, ist unstrittig. Somit nimmt Archer eine zweifache Korrektur vor, in dem sie klarstellt, dass Kultur weder homogen und kohärent ist, noch sich aus dieser Vorstellung heraus eine besondere Leistungsfähigkeit von Kultur für soziale Integration ableiten lässt. Nach Archer ist Kultur eine Sphäre, in der Ideen, Begriffe, Semantiken und Werke – logisch aufeinander bezogen – sich häufig widersprechen und dies die *Inkohärenz von Kultur* konstruiert. Weiter sei Kultur ein emergentes Gebilde, eine autonome Strukturebene, die aus den Relationen oben Genannter

5 An dieser Stelle sei auf Popper verwiesen, der in seiner rationalen Erkenntnistheorie, dem Kritischen Rationalismus, dargelegt hat, dass für soziologische Erklärungszwecke das menschliche Handeln als ein rationales mit Bezug auf Situationen zu rekonstruieren sei (Popper 1969).

einschließlich theoretischer und ideologischer Bestandteile gebildet wird. Kultur findet nach Archer dort statt, wo sie als Voraussetzung auf Gedanken, Handlungen und Kommunikationen einwirkt. Diese Handlungsabhängigkeit widerspreche weder der Autonomie noch der Eigenlogik von Kultur, da Kultur gegenüber dem Denken und Urteilen wie dem Handeln der Individuen emergent sei (Schützeichel 2014, 245). Schützeichel reiht Archer in die Tradition Poppers ein, der Kultur als eine eigene Sphäre – jenseits von Natur und Bewusstsein – sieht, insofern Archers Autonomiegedanke von Kultur von der Verschränkung kultureller und sozialer Strukturen absieht. Hingegen beides, sowohl das Kulturelle als auch Soziale, voneinander löst, gar jeweils als intrinsisch zu deuten versteht. Demnach positioniert sich Archer gegen folgende Theorieansätze, die sie selbst in drei *conflations* kategorisiert:

Downward conflation: Kulturelle Codes oder Werte kennzeichnen die Sozialstruktur und sind Träger individuellen Denkens und Handelns.⁶

Upwards conflation: Kulturelle Phänomene an sich weisen keinen Autonomiecharakter auf, sondern spiegeln lediglich sozialstrukturelle Positionen und Interessen wider.⁷

Central conflation: Kulturelle und sozialstrukturelle Phänomene, Kultur und Handeln lassen sich in ein Konstrukt wechselwirkender Interaktion einfügen.⁸

Anstelle dieser drei *conflations* plädiert Archer für einen *nonconflantionary approach* – jenen Ansatz, durch den die Autonomie sowohl des Kulturellen als auch Sozialen gerade durch ihre jeweilige Eigenständigkeit gewährleistet ist. Die Sphäre von Kultur als ein in sich geschlossenes logisches System von Ideen einerseits und die Sphäre der Sozialstruktur als die einer Kommunikation von Akteur_innen andererseits stehen in keiner Korrelation, die es nach Archer erst recht nicht zu erzwingen gilt.

Einen performativen Ansatz vertritt der amerikanische Soziologe Alexander (Adloff et al. 2014, 272ff.), der Kulturphänomenen performative Eigenschaften zuweist. Seine Konzeption jener *Performanz* oder *Performativität* fundiert auf wichtigen sprachphilosophischen Theorien, darunter jene von Austin. Austin lehnt die ausschließlich deskriptive Intention jeglicher Aussagen ab. Nach ihm werden Sachverhalte durch Äußerungen nicht bloß dargestellt, sondern durch die Äußerungen selbst hergestellt. Die Abgrenzung zwischen assertorischen (deskriptiven) und performativen Aussagen zeigt Schützeichel anhand folgender Satzbeispiele auf (Schützeichel 2014, 246):

6 Diese Position ordnet Archer beispielsweise den Kulturtheorien von Parsons oder Lévi-Strauss zu.

7 Diese Auffassung führt Archer insbesondere auf materialistische und marxistische Theorien zurück.

8 Hier verweist Archer beispielsweise auf Bourdieu oder Giddens.

„Das Schiff ist blau-weiß gestrichen.“ (deskriptiv) – dieser Satz kann, wie Schützeichel feststellt, wahr oder falsch sein. Die Aussage selbst fordert keine Handlung, sondern beschränkt sich auf die Beschreibung Derselben.

„Ich taufe dich auf den Namen Queen Elizabeth II.“ (performativ) – dieser Satz hingegen ist nach Schützeichel eine performative Aussage, weil sie selbst als Handlung Sachverhalte und Zustände in der Lage ist zu verändern.

Die Differenzierung in deskriptive und performative Aussagen wird durch die oben verwendeten Satzbeispiele geradezu entschärft. Denn das vermeintlich Deskriptive in der Aussage „Das Schiff ist blau-weiß gestrichen“ verweist bereits auf eine in der Vergangenheit abgeschlossene, „passive“ Handlung: das Schiff wurde(!) blau-weiß gestrichen. Ob diese Aussage nun wahr oder falsch ist und inwiefern sich die Handlung anhand derselben Aussage rekonstruieren lässt, entkräftet den Vorwurf nicht. Umgekehrt ist die vermeintliche Performativität im Satz „Ich taufe dich auf den Namen Queen Elizabeth II.“ nicht durch die Aussage, geschweige denn Aussprache selbst als Handlung zu verstehen. Denn sie bedingt einer wirklichen, „aktiven“ Ausführung und Abgeschlossenheit. Zumal Aussagen, die tatsächlich als Handlung Sachverhalte und Zustände in der Lage sind zu verändern, zu jeder Zeit unreflektiert und ohne Anspruch auf Handlung wiederholt und zitiert werden können, insofern die ursprünglich handlungsorientierte Aussage handlungsunfähig (gemacht) wird.

Jedenfalls versteht Alexander unter Performanz: „Sprachliche oder allgemein kulturelle Phänomene haben eine ‚Kraft‘, sie entfalten ‚Wirkungen‘, sie stellen soziale Sachverhalte und Tatsachen her“ (Schützeichel 2014, 247).

Nicht die textuelle Eigenstruktur wie etwa das *syntaktische* Gefüge kultureller Sinnproduktion, sondern der Sinn- und Bedeutungsgehalt performativer Relationen wird zum Gegenstand von Kultur erklärt. Insofern die Performanz von Kultur sich nach Alexander geradezu darin zeigt, wie durch Kultur respektive kulturelles Denken und Handeln gesellschaftliche Verhältnisse hergestellt und reproduziert werden können (Schützeichel 2014, 247).

Gewiss beschränken sich die oben skizzierten Positionen zum Kulturbegriff auf das Verhältnis von Kultur und Gesellschaft. Das Politische als eine weitere Instanz wird in diesem Verhältnis nicht berücksichtigt, geschweige denn das Einwirken von Politik und politischen Entscheidungen auf kulturelles und soziales Denken respektive Handeln – und umgekehrt. Freilich profitiert der vorliegende Beitrag von der differenzierten Sicht auf den Kulturbegriff, umso wichtiger ist es, das Verhältnis von Kultur und Gesellschaft um eine weitere, politische Instanz zu erweitern, sodann das eigentliche Dreiecksverhältnis Politik-Kultur-Gesellschaft zustande kommt. Im Folgenden gilt es sich Klarheit darüber zu verschaffen, wie Musik in dieses Dreiecksverhältnis einzuordnen ist und was Musik über dasselbe Verhältnis aussagt, aussagen kann. Angesetzt mit der Frage, warum wir die Musik hören, die wir hören, wird sich

zeigen, dass der individuelle musikalische Geschmack soziale, kulturelle und politische Aspekte reflektiert, sich erst durch diese bildet.

Gewiss entscheiden wir uns für die eine oder andere Musik, weil sie uns gefällt oder eben nicht. Allerdings setzen dieselben Entscheidungen gewisse Vorentscheidungen voraus, die in bestimmten Situationen, in die wir hineingeboren werden und in die wir uns begeben, getroffen werden. Darüber hinaus können wir uns erst für die eine oder andere Musik entscheiden, wenn sie uns bereits bekannt ist, wir sie zumindest gehört haben. Folglich gibt es eine Auswahl von Musiken, in die wir ebenso hineingeboren werden wie in politische, kulturelle und soziale Verhältnisse. Es gilt für das Individuum als Rezipient_in, aus dem bekannten musikalischen Repertoire, von dem es umgeben ist, eine musikalische Entscheidung zu treffen. Schon deshalb verweist die musikalische Entscheidung – also auch der individuelle musikalische Geschmack – auf Außermusikalisches: auf die politische Situation, die kulturelle Haltung (oft auch Zugehörigkeit) und die sozialen Verhältnisse.

a) Soziale Verhältnisse

Menschen aus sozial schwachen Verhältnissen werden bestimmte Zugänge zur kulturellen und musikalischen Bildung blockiert – trotz der zahlreichen Initiativen zur Förderung und Forderung sozial benachteiligter Menschen. Insofern sie bereits im Kindesalter weder die Möglichkeit haben, mit bestimmten Musiken in Berührung zu kommen noch von dem Angebot profitieren können, ein Instrument zu erlernen, also selbst zu musizieren und sich darüber musikalisch zu entfalten – gewiss mit nicht unwesentlichen Auswirkungen und Einschränkungen auf die musikalischen Interessen. Sie hören bereits im Kindesalter diejenige Musik, von der sie umgeben sind. Diese Musik wird zur vertrauten Musik, mit der sie sich selbst identifizieren (können), die also gefällt. Es ist nicht verwunderlich, dass in bestimmten gesellschaftlichen Kreisen jene Musik gehört wird, die in denselben Kreisen entstanden und konserviert ist. Auch deshalb werden bis heute Musiken und verschiedene Genres mit zum Teil wertenden Stigmata belegt, durch die man als Rezipient_in schnell verortet wird in eine bestimmte gesellschaftliche Klasse oder ein soziales Milieu. Man stelle sich den Partitur lesenden Freund Klassischer Musik neben einem laut rappenden Hip-Hopper vor – es ist unleugbar, dass beide sich durch ihr musikalisches Bekenntnis in der Öffentlichkeit verraten und einen – welchen auch immer – Eindruck hinterlassen, gar auf ihre soziale Lage verweisen. Die vermeintliche Kluft zwischen bestimmten Musiken und Genres ist nicht nur eine musikalische, sondern immer auch eine soziale, kulturelle und politische. Es ist durchaus eine gewisse Voreingenommenheit, die sich im Rahmen solcher Stigmatisierungen und „Kategorisierungsverfahren“ bemerkbar macht. Es ist dieselbe Voreingenommenheit, die in die Entscheidung für die eine oder andere Musik

einfließen kann. Selbstverständlich gibt es genug Gegenbeispiele, die diese Voreingenommenheit verflüssigen. Man denke nun an die Pianistin, die unterwegs Hip-Hop hört oder den Rapper, der seiner Playlist Mozartsche Klavier-sonaten hinzugefügt hat – das Eine schließt das Andere keineswegs aus! Entscheidend ist, dass man als Rezipient_in mit bestimmten Musiken in Berührung kommen muss, damit sich der musikalische Geschmack aus der Hörerfahrung heraus bilden kann. Und unstrittig ist, dass soziale Verhältnisse Räume schaffen, in denen Musik entsteht, gepflegt wird und zirkuliert. Umgekehrt hat Musik das Potential, in dieselben sozialen Verhältnisse einzugreifen, sie zu verändern oder neue zu schaffen. Insbesondere dann, wenn Musik ein Kollektivbewusstsein generiert und sich (Musik-)Gemeinschaften bilden. Als politisch organisiertes Kollektiv bedienen die Akteur_innen innerhalb solcher Gemeinschaften Kultur respektive Musik als Instrumentarium verhaltens- und handlungsspezifischer Möglichkeiten, Vorgaben und Muster. Sie greifen in bestimmten Situationen auf Musik zurück – Musik als Kultur respektive Kultur als Musik werden zum Werkzeug für eigenpolitisches Denken und Handeln. Politische Lieder und Parteienmusiken haben längst bewiesen, wie sie durch ihr ideologisches Potential in der Lage sind, ein Kollektiv zu stiften. Alexander würde sich auf die performative Kraft von Kultur berufen und solche Phänomene musikalischer Gemeinschaften als kulturelle Performanz betrachten. Durch den Rückgriff auf Musik als eine Erscheinung von Kultur, werden nicht bloß konträre Positionen etwa zum politischen Diskurs bezogen, sondern durch (und ebenso „in“ und „über“) Kultur „Kräfte“ aktiviert, Handlungen ausgelöst und gesellschaftliche Verhältnisse hergestellt respektive reproduziert. Insofern Kultur sich geradezu in ihrer politischen(!) Stärke zeigt. Nota bene gilt es stets zu berücksichtigen, dass Musik dort, wo sie verbindet, zugleich trennt und isoliert.

b) Kulturelle Haltung und Zugehörigkeit

Ist Musik eine Erscheinung von Kultur, so ist der musikalische Geschmack geprägt von der kulturellen Haltung und Zugehörigkeit. In der Erziehung eines Kindes, in der seine kulturelle Zugehörigkeit sehr früh definiert wird, das Kind selbst in die Kultur seines Elternhauses hineingeboren wird und sich entsprechende kulturelle Eigenschaften aneignet, ist die Musik, die im selben Elternhaus gehört wird, eines der ersten und prägendsten Höreindrücke. Dies hat nicht zu bedeuten, dass der musikalische Geschmack eines Kindes seitens seiner Erziehungsberechtigten (vor-)bestimmt wird oder man prädestiniert ist für eine bestimmte Musik. Zumal Höreindrücke und -erfahrungen auch und insbesondere außerhalb des Elternhauses entstehen. Allerdings ist diejenige Musik, die Zuhause(!) gehört wird, schnell die vertraute Musik, die mit der eigenen kulturellen Zugehörigkeit und Haltung verschränkt ist. Dies lässt sich am

Beispiel der türkischen Kommunität(-en) in Deutschland einfach belegen: Viele Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund sind stark geprägt von der türkischen Kultur, also auch von den Musiken aus dem türkischen Kulturraum, weil ihnen beides – sowohl türkische Kultur als auch türkische Musik – seitens ihrer Erziehungsberechtigten früh vermittelt wird und sich bereits dadurch ein Gefühl der kulturellen Zugehörigkeit entwickelt. Dabei geht es weniger um die Sprache beispielsweise gesungener Lieder – denn diese Generationen sind gewiss nicht angewiesen auf die türkische Sprache – sondern mehr um die kulturelle Bedeutung von Musik. Interessant ist, dass dieselben Generationen sich gleichwohl an mehreren Musikstilen und Genres orientieren, sich letztendlich wieder an einer sich ihnen anbietenden musikalischen Auswahl bedienen. Insofern in Deutschland populäre türkische Musik respektive populäre Musik aus der Türkei (insbesondere Popmusik, Rock und Hip-Hop) gehört wird, aber auch traditionelle türkische Musik, tradieren beide über das Musikalische hinaus immer auch kulturelle Werte. Dies ist auf die Überlieferung und Vermittlung der Vorgenerationen zurückzuführen einerseits und die entschiedene kulturelle Haltung der Folgegenerationen andererseits. Auch an dieser Stelle muss der Eindruck einer Voreingenommenheit abgelegt werden. Gewiss gibt es Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, die nicht geprägt sind von der türkischen Kultur und Musik, weil ihnen diese in ihrer Erziehung nicht vermittelt wurden. Und ebenso gibt es Jugendliche außerhalb der türkischen Kommunitäten, die ein Interesse entwickeln für Musiken aus dem türkischen Kulturraum – unabhängig von Region, Sprache, Gattung und Genre. Und noch einmal: unterschiedliche musikalische Interessen schließen sich keinesfalls aus, daher kann ein Bekenntnis wie „Ich höre so ziemlich alles“, gewissermaßen ernst gemeint sein und auch genommen werden. Darüber hinaus kann das Interesse an einer Musik den Zugang zu einer bestimmten Kultur oder zu mehreren Kulturen öffnen, da Musik sich geradezu für interkulturelle Begegnungen anbietet und grundsätzlich zur interkulturellen Öffnung beiträgt, zumindest für unterschiedliche Kulturen und Kulturverständnisse sensibilisiert.

c) Politische Situation

Gewiss hören wir bevorzugt das, was gehört werden darf, was also politisch erlaubt ist, zumindest geduldet wird und was der eigenen politischen Haltung im idealsten Fall nicht widerspricht. Unstrittig ist, dass es verbotene Musik gibt, und immer geben wird – wie es auch solche Symbole gibt. Hier geht es weniger um die Musik als Musik, sondern um die (politischen) Bedeutungen, die in und durch dieselbe Musik hergestellt wurden und hergestellt werden. Die Entscheidung für die eine oder andere Musik ist daher stets verbunden mit der eigenen politischen Haltung, die wiederum bestimmte Werte und Ideale

impliziert. Unwahrscheinlich ist, dass ein demokratisch gesinnter und kulturelle Vielfalt zu schätzen wissender Mensch Musik hört, die diesen Werten konträr gegenübersteht oder in jenen seiner Überzeugung widersprechenden Kreisen gepflegt, konsumiert und gefördert wird – wie auch umgekehrt. Hinzu kommt, dass Musik politisch instrumentalisiert und von Politik vereinnahmt wird oder werden kann: man stelle sich vor, dass der aktuelle Lieblingssong morgen von jener politischen Partei beschlagnahmt wird, der man kritisch gegenübersteht. Und darüber hinaus die Musiker_innen wiederum sich zu derselben Partei bekennen. Bleibt die Frage, inwiefern dieser Lieblingssong, diese Musiker_innen, weiterhin favorisiert werden. Denn nun stehen Musik und Musiker_innen repräsentativ für jene Ideale, die keineswegs vereinbar sind mit der eigenen politischen Überzeugung – unabhängig davon, ob die Musik im privaten oder öffentlichen Raum gehört wird. Daneben gibt es sich offenkundig politisch bekennende Lieder, die als Musik gefallen können einerseits, als politische Musik nicht gefallen dürfen andererseits. Zumal es keine unpolitische Musik gibt. Ob politisch „neutral“, „reserviert“ oder „motiviert“, von Politik „vereinnahmt“, „verdächtig“ oder „missbraucht“ – in jedem Fall versetzt Musik sich selbst in eine Beziehung zur politischen Präsenz. Auch hier geht es nicht um die Musik als Musik, sondern um ihren politischen Bedeutungsgehalt, der nicht als eine Konstante zu verstehen ist, sondern sich stets verändern, an Bedeutung verlieren oder gewinnen kann. Nach Karbusicky ist der komplizierte Bau von Bedeutungen – am Beispiel des Liedes – auf drei Variablen zurückzuführen:

„a) Die *angebotenen Bedeutungen*, die allgemeine ideologische Absicht. Diese besteht aus mehreren Teilintentionen: die ursprüngliche ideologische Absicht des Autors des Liedes; die Intention des Herausgebers, die man aus der Zusammenstellung des Liederbuches erkennen kann; die Intention der sozialen Gruppe, die sich das Lied angeeignet hat; offizielles Interesse der Bewegung (der Partei) an der Ideologie des Liedes, die auch nachträglich hineinprojiziert werden kann.

b) Die *gesellschaftlich angeeigneten Bedeutungen*, die aus einer im Liede angebotenen Ideologie erst die „materielle Sozialkraft“ bilden.

c) Die *analytischen Bedeutungen*: Die Metasemantik der Liedgebilde in einem Erkenntnisakt des Forschers. Diese Bedeutungen entstehen in einem beobachtenden Subjekt bei seiner „forscherischen Entfremdung“ der Gesellschaft gegenüber, in der das Lied unreflektiert funktioniert“ (Karbusicky 1973, 11).

Selbst auf syntaktischer Ebene ergeben sich derartige Bedeutungszusammenhänge.

2 Das Politische in der musikalischen Syntax

Die (in-)direkten Bedeutungen eines musikalischen Gegenstands werden nicht bloß auf einer Ebene der Wortsprache hergestellt, sondern ebenso auf einer der musikalischen Syntax, sodann die Zeichen(-sprache) der Musik in die Konstellation von Bedeutungen eingreifen und ein semantisch-semiotisches Verhältnis zustande kommt. Sowohl musikalische als auch kompositorische Parameter, wie beispielsweise Notation, Instrumentation, Harmonik, Dynamik und Agogik, sind ebenso in der Lage Bedeutungen zu stiften wie das ausgesprochene Wort. Allerdings obliegt es der_{dem} Rezipient_{in} als Subjekt, dieses Potential musikalischer Zeichen zu erkennen, sie für sich zu identifizieren und in einer Bedeutung zusammenzuführen. Die Bedeutungen der Wörter einerseits und die der musikalischen Zeichen andererseits, können miteinander übereinstimmen, aber auch im Widerspruch stehen: sie können ineinander verschränkt eine neue Bedeutung stiften, oder auch voneinander isoliert dem musikalischen Gegenstand verschiedene Bedeutungen zuweisen. Die musikalischen Zeichen sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft gewiss der Wortsprache ebenbürtig, insofern die Ausklammerung des Textes eines Liedes die Musik keinesfalls zu einer Bedeutungslosigkeit degradiert, sondern lediglich die Bedeutung(-en) der musikalischen Zeichen, also der Musik, konzentriert. Nota bene gilt auch für die Zeichen der Musik, dass sie als etwas „Geschriebenes“, „Gelesenes“ und „Gehörtes“ in Erscheinung treten. Diese Zeichen zu dechiffrieren wiederum ist eine Fähigkeit der_{des} Rezipient_{in}, die aus ihrem_{seinem} musikalischen Erkenntnisstand, seiner Hörerfahrung und kulturellen Prägung(-en) resultiert. Da sich auch die musikalischen Zeichen respektive Musik als Musik aus direkten und indirekten Bedeutungen zusammensetzen (Çerezcioglu 2010, 253). Z.B. der Satz „Das ist ein C-Dur Akkord“: Für Jemanden ohne musikalische Vorkenntnisse wird der Satz und seine Bedeutung lediglich und eventuell auf einen oberflächlichen musikalischen Bezug reduziert, weil das Wort „Akkord“ mit Musik assoziiert wird. Der_{die} Musiktheoretiker_{in} hingegen entnimmt diesem Satz wahrscheinlich die für ihn_{sie} offensichtliche Intervallstruktur eines C-Dur Akkordes wie auch mögliche Funktionen und Bedeutungen eines solchen in einer Komposition, insofern er_{sie} dem Satz die sich ihm_{ihr} anbietenden Bedeutungen entnimmt. Dem_{der} Musiker_{in}, der_{die} denselben Satz liest, klingt vielleicht ein C-Dur Akkord vor, vielleicht greift der_{die} Pianist_{in}, während er_{sie} liest, den Akkord auf einer imaginären Klaviatur. Die Qualität der Dechiffrierung musikalischer Zeichen hängt somit von dem dem Subjekt bereits bekannten und erkannten musikalischen Zeichen ab, gewiss von seinem musikalisch-syntaktischen Erkenntnisstand. Um es mit einem weiteren Beispiel auf den Punkt zu bringen: Der hier notierte C-Dur Akkord ist für die_{den} Unwissende_n lediglich ein



Zeichengebilde, das sich aus Linien, (nicht ausgemalten) Kreisen, Zahlen etc. zusammensetzt – was sie im Einzelnen oder als Ganzes zu bedeuten haben, bleibt ihr ihm verborgen. Der die Wissende wiederum erkennt in demselben Zeichengebilde einen C-Dur Akkord in einem bestimmten Notations- bzw. Lagensystem, in einer bestimmten Taktart mit einem bestimmten Wert und einer eigenen Intervallstruktur. Diese Dechiffrierung erlaubt ihr ihm eventuell weitere Bezüge (Tongeschlecht, Funktion in der Komposition etc.) und Bedeutungen herzustellen. Insofern der die Unwissende in der Betrachtung eines notierten C-Dur Akkordes sich auf die Deskription der Zeichen beschränkt, der die Kenner in darüber hinaus in die Analyse Derselben voranschreitet. Hinzu kommt, dass bestimmte musikalische Zeichen (Akkorde, Intervalle, Motive, Gattungen etc.), über ihre musikalische Bedeutung hinaus eine Symbolik implizieren, gar sich als musikalisches Symbol etabliert haben. Zu den Beispielen:

- die alte Bezeichnung des Tritonus (Intervall der übermäßigen Quarte) lautet „Diabolus in Musica“ (lat. „Teufel in der Musik“) – hauptsächlich wegen der gesangstechnischen und harmonischen Problematik dieses Intervalls, zumal diese auch hörbar ist. Durch die Verwendung des Tritonus wird noch heute in einigen Kompositionen, darunter auch populäre Musik, bewusst ein satanischer Bezug hergestellt, zumindest eine „religiöse“ Bedeutung in Musik gestiftet.
- das „Dies-irae-Motiv“ (lat. „Tag des Zorns“) wird selbst in der Filmmusik als Anspielung auf das Jüngste Gericht zitiert.
- Rock-Musik und die E-Gitarre als ihr „Instrument“, haben sich längst als Ausdruck respektive Symbol des Protestes etabliert. Dies gilt ebenso für die Kultur des Hip-Hops, insbesondere des gesellschaftskritischen Raps. Da ein aggressiver Beat (gesellschafts-)kritische Assoziationen hervorrufen kann, gar Gewaltpotential suggeriert.

Musikalische Zeichen sind Bedeutungen. Das Eine lässt sich nicht ohne das Andere zitieren, sie sind untrennbar voneinander – unabhängig davon, welches Zeichen was zu bedeuten vermag oder umgekehrt, welche Bedeutungen sich in welchen musikalischen Zeichen dar- und herstellen lassen.

Nach Stefani bestehen folgende Zusammenhänge zwischen indirekten Bedeutungen („Konnotationen“) und musikalischer Syntax:

„Intentional values. These are recognized, intended connotations of specific structural or thematic effects: thus, a cadence carries all the connotations of ‘conclusion’ or ‘rest’; synthesizers connote ‘technology’ or ‘modernity’ or ‘the future’; boogie rhythms connote ‘the erotic’.

Positional implications. These are connotations arising from structural position: thus the ‘bridge’ in a thirty-two-bar AABA form generates the connotations of ‘contrast’; a repeated ‘loop’ effect at the beginning of a song produces all the associations of introductory vamps while at the end of the song it carries the associations of a fade – ‘unendingness’ or ‘continuous activity’ (as against aesthetic completeness).

Ideological choices. These are particular, preferred meanings, selected from a range of possible interpretations: drug readings of psychedelic songs like 'Lucy in the Sky with Diamonds'; attributions of conservative political meanings to the styles of Country music songs.

Emotive connotations. These refer to the agreed affective implications of musical fessional [sic] intimacy; heavy soul with passionate, 'spiritual' ecstasy or striving.

Links with other semiotic systems. These are visual, kinetic, verbal, even olfactory associations: 'funky' soul; 'steamy' swamp-rock; 'highly-perfumed' Incredible String Band.

Rhetorical connotations. These are associations arising from correspondences with rhetorical forms (question, proposition, dialectic, and so on) and styles (irony, hyperbole, paradox): thus riffs generate connotations of propositions ('command', 'truth', 'authority'); call-and-response those of dialectic ('conversation', 'mutuality'); James Brown suggests hyperbole; Randy Newman irony; Public Image Ltd. Paradox.

Style connotations. These are the associations summoned up by coding at the general level of style: Rock 'n' roll means teds, jiving, motorbikes, violence, drainpipe trousers, and so on.

Axiological connotations. These refer to moral or political evaluations of musical pieces, styles or genres; rock 'n' roll is corrupting/liberating/lascivious/harmless and banal; Billy Bragg is a reactionary rocker/a progressive folkie and protest singer/a reformist hybridizer" (Middleton 1990, 232).

Wieder den Blick auf Politik gerichtet, ist beispielsweise das musikalische Repertoire politischer Parteien gewiss nicht zusammengewürfelt oder richtet sich ausschließlich nach dem musikalischen respektive politischen Geschmack: Sie ist ideologisch begründet, propagandistisch ambitioniert, also strategisch durchdacht. Der Rückgriff auf die Symbolik und Bedeutungen von bestimmten Melodien, Genres und Instrumenten ist unverkennbar eine politische Maßnahme zur Selbstinszenierung einerseits und der Indoktrination der potenziellen Wähler_innenschaft andererseits. Selbst die Adaption vermeintlich politisch aufgeladener Musik ist genauso politisch wie ein sich offensichtlich politisch bekennendes Lied – die Künstler_innen arrangieren politisch, handeln politisch und werden zum_zur politischen Akteur_in.

3 Bedingungen für die Arbeit mit Musik

Abschließend lässt sich konstatieren, dass Musik in einem Dreiecksverhältnis Kultur-Politik-Gesellschaft entsteht und zirkuliert, gerade deshalb auch immer Außermusikalisches reflektiert und gleichwohl in der Lage ist, durch ihre unterschiedlichen Potentiale in die Strukturen desselben Dreiecksverhältnisses einzugreifen. Die bisher geäußerten Überlegungen zur politischen Kraft von Kultur und zur Grundsätzlichkeit politisch-kulturell-sozialer Interaktionen lassen sich zusammenführen in drei Bedingungen für die Arbeit mit Musik insbesondere im Rahmen kulturenübergreifender und integrativer Projekte – diese Bedingungen dürfen durchaus als Forderungen verstanden werden:

1. Menschen sind nicht bloß Träger_innen oder Ableger_innen von Kultur, sondern werden in Kulturen, also auch Musiken, hineingeboren. Insofern ist jedes Individuum Träger einer sich fortwährend erweiternden – oder auch verändernden – musikalischen Erfahrung und verfügt daher über ein musikalisches Gedächtnis. Aus diesem Gedächtnis heraus bildet sich der musikalische Geschmack. Diesem individuellen Geschmack kommt eine umso wichtigere Bedeutung zu, wenn Menschen aus unterschiedlichen (Musik-)Kulturen zusammengeführt werden, da Musik über ihren musikalischen Gehalt hinaus immer auch Außermusikalisches, gar etwas Persönliches reflektiert. Dies muss stets berücksichtigt werden.
2. Musik ist in der Lage, Räume für interkulturelle Begegnungen zu schaffen. In und durch Musik ergibt sich die Möglichkeit, die Idiome unterschiedlicher Musiken in Beziehung zu setzen, sie miteinander zu verbinden, gar miteinander zu vermischen. Dieses „Miteinander“ geht mit einem konstruktiven „Von-Einander-Lernen“ einher – ganz im Sinne einer gegenseitigen, nicht nur musikalischen Integration. Dieses Potential von Musik setzt allerdings voraus, dass Kulturen – also auch Musiken – stets ohne Wertungen voneinander unterschieden werden.
3. In und durch Musik können verschiedene Barrieren – darunter sprachliche, soziale, politische oder religiöse – überwunden und zugleich ein Kollektivbewusstsein generiert werden, wodurch Differenzen und Diskrepanzen jeglicher Art ausgeblendet, respektive stumm geschaltet werden können. Allerdings darf die andere Seite der Medaille nicht übersehen werden. Denn dort, wo Musik verbindet, kann sie zugleich ausschließen. Die Bedingung lautet, dass Musikprojekte – oder auch andere Formate musikbezogener Arbeiten – möglichst viele Zugänge gleichzeitig anbieten müssen, damit nicht der Eindruck einer Exklusivität entsteht einerseits, und die Teilnehmer_innen – ihr Interesse vorausgesetzt – in die musikalische

Arbeit involviert werden können, zumindest zur Mitwirkung angeregt werden andererseits.

Literatur

- Adloff, Frank et al. (Hrsg.) (2014): Kultursoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten. Frankfurt a.M.
- Çerezcioğlu, Barış (2010): Bülent Ortaçgil örneğinde Popüler Müzik Şarkılarında anlam, in: Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, 249-262.
- Karbusicky, Vladimir (1973): Ideologie im Lied, Lied in der Ideologie. Kulturanthropologische Strukturanalysen. Köln.
- Maurer, Andreas (2011): Rational Choice: Kultur als Mittel der Handlungsorientierung, in: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, Wiesbaden, 683-695.
- Middleton, Richard (1990): Studying Popular Music. Buckingham.
- Popper, Karl Raimund (1969): Die Logik der Sozialwissenschaften, in: Adorno, Theodor W. et al. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt, 103-124.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Schützeichel, Rainer (2014): Handlung, Praxis, Performanz: Einführung, in: Adloff, Frank et al. (Hrsg.) (2014): Kultursoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten, Frankfurt a.M., 244-248.
- von Weizsäcker, Richard (1987): Die politische Kraft der Kultur. Reinbek.

Kunst in der Sozialen Arbeit

Ein Plädoyer für die Künste in Zeiten von Flucht und Migration

Wolfgang Domma

Ursprünglich war dieser Aufsatz geplant als die schriftliche Fassung meines Beitrages zur Ringvorlesung „Kultur interdisziplinär“ unserer Hochschule im Sommersemester 2015, der, exemplarisch verortet am Studienverlauf der fiktiven Studentin „Kathrin“, den Stellenwert der bildenden Kunst im Studiengang Soziale Arbeit thematisierte. Zeitgleich gerieten ja bekanntlich, ausgelöst durch starke Flucht- und Migrationsbewegungen in Richtung Deutschland, kulturelle/künstlerische Arbeitsweisen als vielversprechendes Instrument von Integrationsbemühungen und Willkommenskultur zunehmend in den Blick der Öffentlichkeit. Die Zahl schnell konzipierter und finanziell geförderter Projekte für diese Zielgruppe wuchs rasant und war u.a. Anlass, im November 2016 den Fachtag „Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt ...“ zu veranstalten, um sich konstruktiv und kritisch mit diesen ästhetischen Begegnungsformen auseinanderzusetzen und ein Forum zur fachlichen Diskussion anzubieten. In meinem Beitrag zu dieser Tagung habe ich versucht, aus der theoretischen und konzeptionellen Perspektive Pädagogischer Kunsttherapie heraus, fachliche Zusammenhänge zu skizzieren und methodische Wege einer reflektierten künstlerischen Praxis für geflüchtete Menschen aufzuzeigen.

Im Sommer 2017 erstaunt es, wie schnell diese Thematik aus dem Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit wieder verschwunden ist, auch wenn sich an der grundsätzlichen Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit künstlerischer Angebote für diese und mit diesen Menschen nichts geändert hat. Ebenso ist der Bedarf an professioneller Reflexion nach wie vor vorhanden, denn häufig wurden und werden hier gestalterische Prozesse initiiert, bei denen das persönliche Engagement anzuerkennen ist, deren Planung, Verlauf und Ergebnisse aber nicht immer als gelungen betrachtet werden können.

So versucht dieser Aufsatz zwei Themenstränge zu integrieren: die Bildende Kunst als ein Element im Studium der Sozialen Arbeit vorzustellen, ohne hier einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, darauf aufbauend, konzeptionelle und methodische Parameter für Realisationsweisen ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit vorzustellen, die auch der Notwendigkeit, Menschen mit Fluchterfahrung möglichst professionell zu begleiten, gerecht werden können.

1 Kunst im Studium der Sozialen Arbeit – ihr Beitrag zur reflexiven Professionalität

Im Spannungsfeld disziplin- bzw. professionsbezogener Beiträge zur Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, die diese Bezugnahme auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Reichweiten in den Blick nehmen (Klomann 2014, 88ff.), setzt sich die Erkenntnis durch, dass eine unmittelbare, anwendungsbezogene Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis nicht möglich ist.

„Soziale Arbeit ist dabei gekennzeichnet von der Konstruktion und Konstitution der Theorie einerseits sowie der professionellen Praxis andererseits (vgl. Dewe & Otto 2012a, 198). In einem solchen Verständnis von Sozialer Arbeit als professionsbezogener Reflexionswissenschaft setzen Theorien Sozialer Arbeit Praxis voraus, die sie näher betrachten, festigen und weiterentwickeln möchten. Eine unmittelbare Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis Sozialer Arbeit ist jedoch nicht möglich (Dewe 2009a, 49)“ (Klomann 2014, 88f.).

Auch das Wissen darum, dass „Persönlichkeit“ und „Selbstkonzept“ eine, wenn nicht die entscheidende Größe „professioneller Kompetenz“ darstellen, die „nicht ablösbar ist von der persönlichen Biographie [...] auch durch persönliche Schwächen und Stärken, lebensgeschichtlich erworbene Fähigkeiten und Erfahrungen geprägt“ (Klomann 2014, 116) ist, wird nicht mehr hinterfragt.

Wir können an dieser Stelle für die daran anknüpfende Diskussion über die Rolle bezugswissenschaftlicher Kenntnisse in diesem Kontext, nur auf die Beiträge verweisen, die sich diesen Korrespondenzen für die Bildende Kunst und die Soziale Arbeit widmen (Jäger/Kuckhermann 2004; Schumacher 2011; Domma 2016). Konzentrieren wollen wir uns auf einige innovative künstlerische Impulse und unseres Erachtens zentral wichtige Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften, die das Thema Disziplin und Profession Sozialer Arbeit aus Sicht der Bildenden Kunst bereichern. Sie haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern können unserer fiktiven Studentin Kathrin im Studium an der KathO NRW, Abt. Aachen begegnen und ihr für einen professionellen Umgang mit den Themen Flucht und Migration wichtige Dienste leisten.

2 Kathrins „Künstler*Ich“

Nehmen wir an, Kathrin hätte an der, unseres Wissens, ersten umfassenden Befragung von Studierenden der Sozialen Arbeit bezüglich ihrer ästhetischen Biographie teilgenommen, die das Zentrum für Ästhetik und Kommunikation (ZÄSKO) der KathO Aachen 2013 durchgeführt hat und für die Susanne Bücken den schönen Namen „Künstler*Ich“ gefunden hat. Nehmen wir weiter an, Kathrin zählt zu den 18% der Studierenden, die in ihrer bisherigen Biographie produktive künstlerische Erfahrungen gemacht haben, den 80% der Befragten, die zuhause über ausreichende finanzielle Mittel verfügten, künstlerische Aktivitäten zu fördern und zu den 60%, die eine solche Förderung auch erfahren haben. Damit gehört Kathrin, bezogen auf die Frage zur allgemeinen Bedeutung künstlerischer Kompetenzen für das Studium der Sozialen Arbeit, zur überwiegenden Mehrheit der Studierenden, bei denen sich eine „reflektiert-affirmative Haltung zu künstlerischen Medien in der Entwicklung einer professionellen Identität“ zeigt, „die auch die hohe Zustimmung zur Bedeutung künstlerischer Kompetenzen für das Studium erkennen lässt“ (Bücken 2015, 29).

Trotz dieser Voraussetzungen ist es wahrscheinlich – und das sind vermutlich nicht nur meine Erfahrungen aus über 20 Jahren Hochschullehre – dass bei Kathrin, wie bei den allermeisten Studierenden, einerseits zwar ein großes Maß an Spiel- und Gestaltungsfreude vorhanden ist, andererseits aber Erfahrungen in offenen, improvisatorischen, selbstgesteuerten Gestaltungsprozessen in den bisherigen Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule nicht in der Art und Weise vermittelt wurden, wie es als Basis eines Studiums der Sozialen Arbeit wünschenswert wäre.

3 Musée sentimental und Erzählcafé – die biographische Recherche zum Künstler*Ich

Ausgehend von der oben genannten Tatsache, dass professionelle Kompetenz nicht losgelöst von der eigenen Biographie erworben werden kann und der daran anschließenden Frage, was die Kunst/die Künste zu dieser Kompetenz beitragen können, eröffnen sich im Studium der Sozialen Arbeit vielfältige Optionen: Einerseits können Professionalisierungsschritte, wie sie im Rahmen berufsbezogener Selbsterfahrung, gruppendynamischer bzw. supervisorischer Prozesse avisiert werden, mittels gestalterischer Techniken in spezieller Weise

erlebbar werden, andererseits kann im künstlerischen Tun die eigene Biographie vielfältig zum Thema werden (vgl. auch Domma 2011a; 2011b u.a.m.).

Hier sei von einem Experiment berichtet, das die Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit der Aufgabe konfrontiert, Erinnerungsstücke aus ihrer ästhetischen/künstlerischen Biographie aufzustöbern, sich des eigenen künstlerischen Werdegangs anhand dieser Objekte bewusst zu werden und gemeinsam mit anderen eine Darstellungsform zu finden, wie diese biographischen Objekte in einem eintägigen „musée sentimental“ ausgestellt werden können.

4 Exkurs

Die Idee des „musée sentimental“ wurde vom Schweizer Objektkünstler Daniel Spoerri (geb. 1930) durch verschiedene Realisationen bekannt – die erste 1977 anlässlich der Eröffnung des Centre Pompidou in Paris, 1979 im Kölner Kunstverein („Musée sentimental de cologne“), gefolgt von weiteren bis in aktuelle Ausstellungskonzepte hinein (Te Heesen/Padberg 2011, 6ff.). In einem Interview, veröffentlicht in dem Ausstellungskonzept zum „Musée Sentimental 1979“ (Te Heesen/Padberg 2011, 32ff.), erläutert er das Prinzip, das die positive Konnotation des Wortes „sentimental“ im Sinne von „Gefühl“ im Französischen betont:

„Es ist ein Prinzip nach emotionalen Gesichtspunkten und nicht der Vernunft oder Geschichte oder bedeutenden Daten folgend. Es ist ein anderer Zugang zu Objekten [...] das wissenschaftliche Ableiten funktioniert in diesem Fall eben nicht. Man muss es finden.“

Auf die Frage einer Interviewerin, wie er zu der Idee des Musée sentimental fand, antwortet Spoerri in Bezug auf das „tableau piège“, das von ihm sogenannte, dreidimensionale „Fallenbild“, bei dem die Objekte in einem zufälligen Moment – bei einer Mahlzeit beispielsweise – unverändert auf dem Untergrund, also dem Tisch – fixiert werden: Gläser, Teller, Bestecke, sogar Essensreste. Diese Tischplatte wird anschließend aufgehängt, aus dem natürlichen Umfeld gelöst und von der „Horizontalen in die Vertikale gebracht“ (Te Heesen/Padberg 2011, 44):

„Sie kennen das Fallenbild. Das ist erstens ein Territorium, auch wenn es nur 50x50cm groß ist, wie dieses Tischchen hier vor mir. Es stehen verschiedene Objekte darauf, die eine Geschichte haben. Schon jetzt nach fünf Minuten. Man kann schon vieles darüber sagen, z.B., dass sie ihre Aufnahmegerate darauf liegen haben und wahrscheinlich dieses Gespräch aufnehmen. Dazu kommt, dass ich schon Kaffee getrunken habe und jetzt lege ich

noch ein weißes Papiertaschentuch darauf und so weiter. Wir befinden uns in einem bestimmten Zeitraum. Und es ist ein bestimmtes Territorium, auf dem sich mehr oder weniger wertvolle Gegenstände sammeln.

Diese Aufnahmegерäte da kosten sicherlich mehr als diese Tasse [...] Das Papiertaschentuch ist ein absolut wertloser Gegenstand, der aber optisch seinen Wert hat [...] All diese Kriterien spielen eine Rolle. Das Territorium ist das *tableau piège*, in dem sich die Gegenstände untereinander kontaminieren. Diese zwei Aufnahmegерäte sind eben nur da, weil wir heute hier zusammen sitzen. Es gibt also eine kurze Geschichte, die man beschreiben kann. Wenn wir den Fokus nun erweitern, dann kommt ihr Fuß dazu und danach das ganze Haus und die Stadt – und damit ist man beim Musée Sentimental, wobei die Geschichte wohl abwärts geht, also vertikal hinunter in der Zeit, als auch territorial, horizontal in der Abgrenzung. Also, das war's!“ (Te Heesen/Padberg 2011, 33).

Frei nach den Vorstellungen Spoerri haben wir die Idee des Musée Sentimental in der Art und Weise adaptiert, dass das vertikale Element, das Abwärtsgehen in der Zeit, entlang von emotional bedeutsamen Fundstücken der eigenen, im weitesten Sinne künstlerischen, Biographie gefordert ist (Ballettschuhe, Musikinstrumente, Bilder, Fotoutensilien, ...) und hier die unterschiedlichsten Utensilien kindlicher Gestaltungslust zu Tage fördert. Das territoriale, horizontale Geschehen wurde in der Kombination dieser individuellen Objekte zu einer gemeinsamen, in der Gruppe entwickelten Form realisiert. In diesem künstlerischen Prozess, den man treffend mit dem Begriff der „gemeinsamen Autorenschaft“ (Schmidt 1998) bezeichnen kann, wurden implizit auch Merkmale Sozialer Gruppenarbeit realisiert. Wichtiger war zweifelsohne die Sensibilisierung für die eigene, meist in Vergessenheit geratene, ästhetische Sozialisation und der Austausch darüber in der Gestaltungsphase und bei der Ausstellung – auch und gerade mit Kommiliton_innen, die ihre früheren ästhetischen Erfahrungen in anderen Ländern und Kulturen gemacht hatten und nicht so selbstverständlich auf passende, repräsentative Objekte ihrer Kindheit zurückgreifen konnten (vgl. auch Abb. 1). Um diese kommunikative Bedeutung hervorzuheben, wird dieser Austausch seit dem dritten Museumstag als „Erzählcafé“ (Verleysdonk-Simons/Loffing 2012) in eine formalisierte Struktur gebracht und als weitere Methode der Sozialen Arbeit in das Museumskonzept integriert.

Weit weniger erfolgreich waren die Versuche, Kathrin und ihren Mitsutudierenden in Seminarform ausgewählte Episoden und Entwicklungslinien aus der Kunstgeschichte anzubieten, die auch für die Soziale Arbeit interessante Zusammenhänge aufzeigen: Den Weg bestimmter aleatorischer Techniken (action-painting, Monotypien, Collagieren etc.) in den pädagogisch-therapeutischen Alltag nachvollziehbar zu machen, der Frage nachzugehen, welche gesellschaftliche bzw. politische Relevanz Kunst-Schaffen haben kann oder welche bewegenden Lebensläufe viele Künstler_innen zu bewältigen hatten.

Diese Angebote sind, im Gegensatz zur künstlerischen Praxis, im Wahlpflichtbereich des Curriculums Soziale Arbeit eher wenig nachgefragt.



Abb. 1: Impressionen vom musée sentimental 2016 und 2017
(eigenes Archiv)

5 Von den Anfängen bildnerischen Ausdrucks – Korrespondenzen bildnerischer Aktivitäten von Kindern mit Entwicklungstheorien

Entsprechend der Thematik dieses Aufsatzes scheint die Vorbemerkung wichtig, dass es bei Forschungsvorhaben, die versucht haben, eventuell vorhandene, kulturell bedingte Unterschiede in den Entwicklungen von Kinderzeichnungen aufzuzeigen (Richter 2001, besonders die Übersicht über den Stand der Forschung nach 1970, 45ff.), bisher zu keinem positiven Ergebnis gekommen ist. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass eine große Bandbreite interkultureller Gemeinsamkeiten im Formenrepertoire zu finden ist – sicher in den frühen, präfigurativen Stadien der Bildnereien bis hin zum Auftauchen von Kopffüßlern, auf deren universelles, kulturunabhängiges Erscheinen schon in früheren Veröffentlichungen (u.a. Kraft 1982) Bezug genommen wurde.

Bemerkenswert sind darüber hinaus die Ausführungen Richters, der die Analyse von Kinderzeichnungen eines zur Zeit der Untersuchung (1996) medial noch relativ unbeeinflussten Stammes, der Mahafaly, auf der Insel Madagaskar zugrunde legen konnte, zu einer Grenzziehung zwischen dem „kulturell Ungewöhnlichen“ und dem „kulturell Anderen“ in ca. 10-15% des gesamten Konvoluts der Zeichnungen:

„Wir haben bei der Analyse [...] zwei Erklärungsmöglichkeiten: einmal können wir sie als Resultate einer eigenartigen, von den westlich-konventionellen Entwicklungsformen radikal abweichenden Bildsprache auffassen, und zum anderen können wir sie als Formen verstehen, die einen Entwicklungsrückstand widerspiegeln, der seine Ursachen in externen und/oder internen Bedingungen, also in sozialen Verhältnissen, Neurotizismen, Intelligenzretardierungen u.ä. hat. Der Herausgeber geht davon aus, dass es sich bei der überwiegenden Zahl dieser absolut fremden Formen um den bildhaften Ausdruck von Behinderungen verschiedenster Genese handelt. Zur Begründung dieser Entscheidung verweist er auf seine Erfahrungen aus der jahrzehntelangen Beschäftigung mit Bildnereien von behinderten und/oder psychisch gestörten Kindern und Heranwachsenden [...] Diese Erfahrungen hat er den ethnologisch oder kulturanthropologisch orientierten Forscher/innen voraus“ (Richter 2001, 288).

Neben dieser Frage stellen sich noch weitere, die einer Beantwortung harren, z.B.: Kann der Entwicklungsschritt eines Kindes vom motorisch bestimmten Schmierern und Kritzeln (vgl. u.a. Seidel 2007) zu einem bedeutungsvollen Zeichenakt generell als Beginn kultureller(!) Kommunikation und Teilhabe mit bildnerischen Mitteln gesehen werden? Dieser Schritt wird ja spätestens dann für die Außenwelt erkennbar, wenn der Zeichenprozess bzw. das fertige Produkt vom Kind verbal mit einer Bedeutung versehen wird, die Zeichnung also

eine innere Vorstellung symbolisiert, die ihrerseits ja auf ein wahrgenommenes Objekt der äußeren Realität zurückzuführen ist.

Auch das Verständnis von Glas (2012, 101), der die Zeichnung „zwischen Wahrnehmung und Imagination als einen Prozess individueller Objektivierung“ versteht, die „bezogen auf das innere Bild nicht reproduktiv, sondern als klärend konstruktives Medium angelegt“ ist, untermauert diese besondere Qualität des kindlichen Gestaltens als ästhetische Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die das „Thematisch Werden von Selbst und Welt“ (Mollenhauer 1996) gleichermaßen leisten kann.

In diesem Zusammenhang wäre eigentlich eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Begriffen „Einbildungskraft“, „Phantasie“ bzw. „Imagination“ angezeigt, auf deren philosophische Herleitung Sowa, in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Bildung der Imagination“ (2012) Bezug nimmt und sie für eine kunstpädagogische Theoriebildung und Didaktik reflektiert. Wir müssen uns hier in einem kleinen Exkurs mit einigen wenigen Anmerkungen begnügen, die einen möglichen Transfer für die Belange Sozialer Arbeit in den Blick nehmen.

6 Exkurs: Phantasie – Imagination – Ästhetische Bildung

Sowa (2012) beginnt die kunstpädagogische Annäherung an die Begriffe von „Imagination“ und „Phantasie“ damit,

„dass die gleichsam ‚arbeitende‘ Imagination von der ‚spielenden‘ Imagination unterschieden wird. Während die eine ständig nicht intentional und intentional daran arbeitet, Realität und Wirklichkeit zu konstruieren und Wahrnehmen und Handeln zu organisieren und stabilisieren, entspringt die andere einem Überschuss über und einer Abweichung von Realität und Wirklichkeit. Es ist diese zweite Form, die gewöhnlich als ‚Phantasie‘ bezeichnet wird. Sie betätigt sich in einem intentionalen und nicht intentionalen Spielraum des freien Fingierens, des Ersinnen und Probierens von Varianten zu jenen wesentlich breiter angelegten Formen der Imagination, die die Regelhaftigkeit von ‚Wirklichkeit‘ konstituieren“ (Sowa 2012, 412).

In Bezug auf die Ambiguität beider Ausrichtungen der Phantasie erscheinen ihm – im Rahmen einer hier notwendigen umfassenden bildungstheoretischen Diskussion – drei Haltungen denkbar:

Die erste will „Phantasie gleichsam als Widersacherin der technisch-rationalen Vernunft zum primären Betätigungsfeld von Kunstunterricht machen“. Sowa's Kritik an den hier zum Zuge kommenden aleatorischen Techniken, die

als Hilfsmittel zur Anregung und Anreicherung von Phantasie eingesetzt werden, bezieht sich auf das Loslösen der Phantasien „aus dem Grund der *ganzen Person*“ und die Delegation des Hervorbringens

„der Phantasiegestalten an das Von-selbst-Geschehen von Materialprozessen. Dennoch können solche Verfahren auch didaktisch förderlich zur Bildung der Einbildungskraft genutzt werden, wenn sie nämlich als Anregung von Phantasieprozessen dienen“ (Sowa 2012, 414).

Eine ähnliche Kritik richtet Sowa an die Vertreter_innen einer Kunstdidaktik, die einer Gleichsetzung von Phantasie und Kreativität das Wort reden und mittels „abweichender“ Techniken“ große Mengen „abweichender Bilder“ erzeugen, die in unendlicher Vielfalt, aber häufig ohne die Überführung in eine pädagogisch notwendige „gestalterische Ordnung und personale Kohärenz“, produziert werden (Sowa 2012, 415).

Dieser Beliebigkeit kann, im Sinne einer dritten Haltung, nur „im Rahmen eines umfassenden Modells von Geistigkeit“ begegnet werden, das, in der Rückbesinnung auf philosophische Bestimmungen,

„eine Regelung, Ausgestaltung und Bildung der Phantasie begründen könnte. [...] Entscheidend wäre – nach diesem Maßstab gedacht – die kritisch-reflexiv geregelte Einbeziehung der Phantasie in den Horizont vernünftigen und wirklichen Lebens“ (Sowa 2012, 415f.).

Daraus leitet Sowa folgende Bildungsziele ab:

„Förderung der Phantasie und in einem damit Förderung der kritischen Beurteilungsfähigkeit im Horizont lebenspraktischer Identitätsfindung;

Nutzung der Spielräume der Phantasie, um reale Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen, zu erproben und zu beurteilen;

Einbindung der Phantasie als inspirierenden, orientierenden und stabilisierenden Faktor in die autonom und personal gestaltete Lebenspraxis;

Nutzung der kompensatorischen Potentiale der Phantasie, nicht im Sinne von Realitätsflucht, sondern von gelingender Lebensbewältigung“ (Sowa 2012, 416).

Letztlich ist diese hier knapp skizzierte Entwicklung und Förderung von Imaginationvermögen und inneren Bildwelten eine der zentralen Aufgaben Ästhetischer Bildung und bei Beeinträchtigungen, Störungen und/oder Behinderungen dieses Vermögens, eine der wichtigsten Aufgaben ästhetischer Therapie. Deshalb ist es von elementarer Wichtigkeit für Studierende der Sozialen Arbeit, die bildende Kunst zunächst als ein offenes Ausdrucks- und Mitteilungssystem zu verstehen und praktisch kennenzulernen, welches über eine unendlich große Vielfalt an Materialien, Arbeitsweisen und Symbolsprachen verfügt, um spielerische und ganzheitliche Erfahrungen zu ermöglichen (Domma 2011a). Diese „Offenheit der ästhetischen Sache“ (Richter) bietet

allen Zielgruppen Sozialer Arbeit einen ihrer Lebenssituation angemessenen Zugang zu produktiven und rezeptiven Erfahrungen mit Kunst. Welche Bedeutung sie für die künstlerische Praxis mit geflüchteten Menschen hat, werden wir im weiteren Verlauf beschreiben, zunächst nehmen wir mit den „Ausdrucksformen der Vitalität“ (Stern 2011) einen letzten, für unsere Thematik ebenfalls bedeutsamen, theoretischen Bezugspunkt, in den Blick.

7 Künstlerische Praxis als Ausdrucksformen von Vitalität

Sterns grundlegende entwicklungstheoretische Annahmen einer intersubjektiven Persönlichkeitsentwicklung, die vier Stadien des „Selbstempfindens“ durchläuft, die zwischen „kategorialen Affekten“ einerseits und „Vitalitätsaffekten“ andererseits unterscheidet und die Wachstum immer auch als einen interaktiven Prozess der „affektiven Abstimmung“ zwischen Mutter und Säugling/Kind versteht, müssen wir hier als bekannt voraussetzen (Stern 1992). Müller (1999) hat diese Grundannahmen bereits in ihrer Bedeutung für kunsttherapeutisches Arbeiten gewürdigt. Hier geht es in aller Kürze um die jüngeren Erkenntnisse, die Stern um den zentralen Begriff der „Vitalität“ entwickelt, eine Lebenskraft, die allen Bewegungen, Handlungen und Äußerungen ihre „dynamische Kontur“ verleiht:

„Wir erleben andere Menschen ganz selbstverständlich durch ihre Vitalität. Intuitiv bewerten wir ihre Emotionen, ihre inneren Zustände und ihre Handlungsabsichten auf der Grundlage der Vitalität, die in ihren praktisch pausenlosen Bewegungen Ausdruck findet. Die zeitgestützten Künste, nämlich die Musik, der Tanz, das Theater und Kino [...] berühren uns, weil ihre Vitalitätsäußerungen in uns selbst einen Widerhall finden“ (Stern 2011, 12).

So naheliegend der Transfer dieser Theoreme auch auf den produktiven wie rezeptiven Umgang von Menschen mit den Künsten ist, so unverständlich bleibt Sterns fehlende Bezugnahme zur Bildenden Kunst.

Die These, dass „Bewegungen“ die primären und basalen Ausdrucksweisen von Vitalität darstellen, die immer „von weiteren Vorgängen begleitet“ werden, ist gut nachvollziehbar:

„Jede Bewegung entfaltet sich während eines gewissen Zeitraums [...] Außerdem taucht mit jeder einsetzenden, sich vollziehenden und endenden Bewegung eine zeitliche Kontur, ein Zeitprofil, auf. Dadurch wird parallel zu der Bewegung in unserer Psyche ein Gewahrsam für Zeit, für Form und Dauer erzeugt [...]

Bewegung veranlassen uns überdies zur Wahrnehmung oder Zuschreibung von Kraft oder Kräften, die ‚dahinter‘ stehen oder ‚darin‘ enthalten sind. Weil sich Bewegung im Raum vollziehen muss, erzeugt sie auch ein Gewährsein des Raumes.

Und schließlich weist Bewegung eine Gerichtetheit auf. Sie scheint ‚irgendwohin‘ zu streben. So stellt sich unweigerlich auch ein Gewährsein von Intentionalität ein. In gewisser Weise könnte man Kraft, Zeit, Raum und Gerichtetheit als die vier Töchter der Bewegung bezeichnen.

Indem wir mit der Bewegung beginnen erhalten wir fünf miteinander zusammenhängende dynamische Vorgänge [...] – Bewegung, Zeit, Kraft, Raum und Intention/Gerichtetheit - bewirken in ihrer Gesamtheit, dass wir Vitalität erleben. Als Globales, als Gestalt, erzeugen diese fünf Komponenten eine ‚fundamentale dynamische Pentade‘. Diese natürliche Gestalt lässt uns die Vitalität in unseren eigenen und in den Bewegungen anderer Menschen spüren“ (Stern 2011, 13).

So kann man mit Stern weiter schlussfolgern, dass nicht nur das intersubjektive Alltagshandeln, sondern auch das künstlerische Agieren der Vitalität der Akteur_innen eine Form verleiht, die im Zusammenspiel dieser Pentade eine „dynamische Kontur“ erhält. Kunstwerke berühren uns, wie oben schon erwähnt, weil sie in uns (in unserer subjektiven Vitalitätskontur) einen Widerhall finden:

„Der dynamische Fluss der Musik (Klang in Bewegung), des Tanzes, des Theaters und Films reißt uns mit und gibt uns im nächsten Moment wieder frei – indes nur, um uns zugleich abermals zu ergreifen und rasch flussabwärts zu tragen“ (Stern 2011, 15f.).

Versteht man nun auch bildnerisches Gestalten als einen solchen Prozess, der sich uns zwar in der Regel nur im Endprodukt offenbart, so ist es folglich auch naheliegend, ein Bild/eine Zeichnung als Repräsentation dieses Prozesses wahrzunehmen, der die Vitalität des_der Künstler_in widerspiegelt, die Bewegung in der Zeit des Malens, innerhalb des Raums der Bildfläche, die mit einer spezifischen Kraft und Gerichtetheit eine Botschaft vermittelt.

Bildnerisches Gestalten kann in ihrem Ausdrucksstil, beginnend mit dem kindlichen Schmierern und Kritzeln, als unmittelbarer, „natürlicher“ Ausdruck von Vitalität, bis zur zunehmenden, bewussten Anreicherung und Differenzierung des Materialeinsatzes, Formenrepertoires und der Farbwahl, immer auch als die Realisation einer grundlegenden „dynamischen Vitalitätsform“ verstanden werden.

In Abb. 2 „Gespensterbilder“, gemalt von zwei Schülern einer zweiten Grundschulklasse auf schwarzem Karton, nachdem die Klassenlehrerin eine Gespenstergeschichte vorgelesen hat, fallen die, in ihrer Dynamik sehr unterschiedlichen, Vitalitätsformen unmittelbar ins Auge:



Abb. 2: Gespensterbilder – Beispiele unterschiedlicher dynamischer Vitalitätsformen

Stern beschreibt eine wichtige Funktion der Vitalitätsformen, dass sie mit einem Inhalt gekoppelt sind. „Sie transportieren einen Inhalt [...] Sie verleihen dem Inhalt eine Zeit- und Intensitätskontur und damit die Wirkung einer lebendigen ‚Darbietung‘“ (Stern 2011, 36). Der Maler des linken Bildes vermittelt durch seine geordnete, strukturierte, man könnte sagen, rationale Umsetzung des Themas, durch die weichen Farbkontraste in Pastelltönen zweifellos eine gänzlich andere Intensitätskontur als der Maler des rechten Bildes, der nicht nur den Inhalt um eine „Mama“ rufende Figur erweitert, sondern die Erzählung mit einem expressiven graphischen Ausdrucksstil und harten Farbkontrasten zusätzlich dramatisiert.

8 Zwischenfazit

Die Begegnung von Studierenden der Sozialen Arbeit mit den Künsten sollte biographiebezogen sein und die im Lebenslauf erworbenen, rezeptiven wie produktiven Erfahrungen mit Kunst thematisieren und als Lehrangebot in das Curriculum integrieren. Das „musée sentimental“ hat sich hier als eine geeignete Methode bewährt.

Die Entwicklungsstufen der Kinderzeichnung durchlaufen eine lange Phase gemeinsamer, („natürlicher“) transkultureller Formen und Motive. Dabei ist der Schritt von einer motorisch bestimmten zu einer bedeutungshaft-symbolischen Formensprache kulturübergreifend zu beobachten. Inwieweit der (spätestens) am Ende der Kindheit auftretende Einfluss medialer und (sub-)kultureller Formelemente spezifische, regionale Charakteristika aufweist und wie stabil diese sich in der heutigen globalisierten Welt analoger und digitaler

Zeichensysteme in den Bildwelten behaupten, ist eine offene Frage, die spezielle Forschungen notwendig werden lässt.

Die mit der zeichnerischen Entwicklung korrespondierenden, intrapsychischen Phänomene von Phantasie und Imagination und ihre Förderung als Beitrag einer gelingenden Lebensbewältigung können als fachliche Leitideen einer ästhetischen Bildung in der Sozialen Arbeit verstanden werden. Zu ihrer Realisation bedarf es im Studium des theoretischen wie praktischen Kompetenzerwerbs in der Anwendung spielerischer, improvisatorischer und polyästhetischer Verfahrensweisen (vgl. auch Domma 2016).

Das Verständnis gestalterischer Aktivitäten als Ausdrucksweisen dynamischer Vitalitätsformen führt zu einer Einschätzung künstlerischer Verständigung und künstlerischen Austausches, die nicht vorrangig rational über Inhalte funktionieren, sondern primär und gleichberechtigt auf dem Mit-Empfinden-Können der jeweiligen dynamischen vitalen Konturen ästhetischer Erfahrungen, ihrem Verstehen und ihrer Akzeptanz.

Die modernen Symbolsprachen der Künste haben seit Beginn des 20. Jahrhunderts – beispielsweise im Jazz, im Ausdruckstanz und in der abstrakten Malerei – in ihrer zunehmenden Bedeutungsoffenheit ein global verständliches Repertoire ästhetischer Kommunikation geschaffen. Das ist eine der großen Errungenschaften der Kunstschaffenden und trägt wesentlich zur vitalen Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft bei.

Man kann unseren Bildungsinstitutionen zum einen den Vorwurf nicht ersparen, dass ästhetische Erziehung/Bildung generell nicht den ihr angemessenen Stellenwert genießt, zum anderen, darüber hinausgehend, dass gerade die bisher erarbeiteten Aspekte bisher sträflich vernachlässigt werden: Es fehlen kunstbezogene Erfahrungsräume in allen Einrichtungen und kompetente Personen, die kontinuierlich(!) dazu beitragen, auf spielerisch/improvisatorische Art und Weise die eigenen biographischen Vitalitätskonturen erleben zu können, sie wertzuschätzen, sie in der eigenen kulturellen Lebenswelt weitest möglich anzureichern und mit dieser Grundausstattung – so früh wie möglich – Vitalitätskonturen fremder ästhetischer Ausdrucksweisen kennenzulernen.

Dass bei diesem idealistischen Szenario einen nicht nur die üblichen politischen, finanziellen und strukturellen Defizite schnell wieder auf den Boden der Realität bringen, sondern auch die zunehmende Bedeutung digitaler Zeichensysteme und virtueller Erlebnisräume eine große Herausforderung darstellen, steht auf einem anderen Blatt. Letztere lassen Vitalitätsformen nur in vorgefertigten ästhetischen Zeichensystemen erfahrbar werden und sind daher eher als eine Bedrohung der Vielfalt kultureller Ausdrucksweisen anzusehen. Hier hat ästhetische Erziehung/Bildung in der Sozialen Arbeit eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: Sie ist zweifellos gefordert, mediale Kompetenzen zu vermitteln, aber sie sollte auch in der Lage sein, ein Gegengewicht zu den

digitalen Zeichensystemen zu schaffen, damit die individuelle Vielfalt ästhetischer Kommunikation nicht verloren geht.

9 Methodische Überlegungen zur ästhetischen Praxis

Der letzte Aspekt, dem wir uns zuwenden wollen, ist die Frage mit welchem methodischen Zugang ästhetische Praxis diesen Zielsetzungen möglichst gerecht werden kann. Aus Zeit- und Platzgründen verweisen wir dabei auf die Einordnung ästhetischer Praxis als konzeptionellen bzw. methodischen Baustein Sozialer Arbeit (Domma 2016, 19ff.) und die dort ausführlich begründete Bezugnahme zum „Künstler-Projekt“ (Selle 1992) und zur „Kunstwerkstatt“ (Sievert 1998) als Methoden der Wahl Ästhetischer Bildungsprozesse. Sie haben sich bereits für viele gestalterische Aktivitäten mit unterschiedlichen Zielgruppen bewährt.

Wir beschränken uns hier auf exemplarische, auf langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit belasteten Kindern und Jugendlichen gestützte Anmerkungen. Sie erscheinen uns auch als strukturierende Markierungen für eine ästhetische Praxis mit geflüchteten Menschen geeignet und sind eventuell hilfreich, die notwendige Diskussion um – thematische wie konzeptionelle – qualitative Standards auf einer fachlichen Basis zu führen:

Grundsätzliche Voraussetzung für jede Form künstlerischer Aktivität in der sozialen Arbeit ist die individuelle „Spielfähigkeit“, die Bereitschaft mit ästhetischen Materialien imaginativ, Sinn stiftend und Form gebend, gestalterisch tätig zu werden (Domma 2011a; 2011b). Diese Spielfähigkeit kann und muss in vielen Fällen mit der Bereitstellung unterschiedlichster attraktiver Materialien – häufig auch solcher Materialien, die konkrete, sensomotorische Handlungsoptionen bieten – gefördert werden, um über diese „Vorstufen“ zu reifen symbolischen (bedeutungsvollen) Ausdrucksweisen zu gelangen.

Spielfähigkeit bedeutet, wie oben beschrieben, auch auf innere Bildwelten zurückzugreifen und mit Ihnen mittels Phantasie- und Imaginationsvermögen neue, utopische Welten zu erschaffen. Eine Vielzahl geflüchteter Menschen hat aktuell – ähnlich wie andere traumatisierte Personen auch – neben den konkreten Anforderungen des Alltagslebens in einer unbekannten Welt, sehr belastende innere Bildwelten zu bewältigen. Künstlerische Praxis kann zwar Möglichkeiten bieten, diese intrapsychischen Belastungen symbolisch zum Ausdruck zu bringen, aber es wäre ein – leider häufiger vorkommendes – Missverständnis und eine Überforderung, in der Gestaltung solcher Erfahrungen eine besondere Qualität künstlerischer Kulturarbeit zu sehen. Die Thema-

tisierung problematischer Lebenslagen, auch und besonders die Erfahrungen von Krieg und Flucht, braucht, neben der unabdingbaren freiwilligen Bereitschaft der Adressat_innen, eine Form von „Angekommensein“, genügend Zeit, verlässliche Rahmenbedingungen, Kontinuität und Professionalität in den Beziehungen, sowie eine Offenheit in den Arbeitsprozessen, die die Grenzen von künstlerischer Sozialarbeit oder Kulturarbeit überschreiten und eher ein Thema (kunst-)psychotherapeutischer Begleitung werden können. Vielmehr gilt es „Differenzerfahrungen“, Lebensfreude, soziale Teilhabe im künstlerischen Gestalten zu vermitteln, heilsame, stabilisierende und an die vorhandene Vitalität anknüpfende Effekte künstlerischer Prozesse zu nutzen, ohne diese Prozesse anderweitig zu instrumentalisieren.

Auch deshalb ist der Werkcharakter der künstlerischen Arbeit, die Ausrichtung der gemeinsamen Aktivitäten an einem Produkt/einer Inszenierung so wichtig: Sie ist die Basis der Zusammenarbeit, sie bietet für alle Beteiligten die notwendige, Struktur gebende Orientierung im Handeln, Sicherheit und Klarheit im Umgang miteinander.

Die Inhalte und Themen ästhetischer Praxis sind – legt man den Ateliergedanken und die Anforderungen an ein künstlerisches Projekt zugrunde – „unveräußerliches Gut“ der Gestaltenden, sie müssen keine äußeren Ansprüche erfüllen, können selbstbezogen bleiben. Das schließt aber nicht aus, dass es im Sinne der o.g. Förderung der Spielfähigkeit, der Stabilisierung und Unterstützung dieser Personengruppe durchaus angemessen sein kann, sich an bereits konzipierten und „vorgedachten“ künstlerischen Projekten beteiligen zu können, ohne eine eigene Idee entwickeln und ohne die Motivation und Verantwortung für einen gesamten künstlerischen Prozess aufbringen zu müssen. Damit verbindet sich die berechtigte Hoffnung – so die langjährige Erfahrung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – dass aus diesen eher assistierenden Tätigkeiten der Wunsch nach einer selbstständigen künstlerischen Praxis entstehen kann, die ohne diese Zwischenschritte eine Überforderung darstellen würde.

Mit den gleichen Argumenten plädieren wir für eine Freiwilligkeit der Teilnahme, die aber nicht mit Unverbindlichkeit gleichzusetzen ist. Aber Rückzugsräume, kurzfristiges Aussteigen bei bestimmten Themen und Methoden müssen möglich sein: Die Bewältigung schwieriger Lebenslagen, zumal fernab der vertrauten Lebenswelt, braucht zuweilen diese Ambiguität von Sich-Einlassen oder Sich-Verweigern und dem kann sich auch eine künstlerische Praxis nicht verschließen, wenn sie ernsthaft authentische und vitale ästhetische Erfahrungen ermöglichen will.

Betrachtet man unter diesen Gesichtspunkten die Struktur finanzieller Förderung und organisatorischer Rahmenbedingungen einer Vielzahl von Projekten Kultureller Bildung – nicht nur in der Arbeit mit geflüchteten Menschen, sondern z.B. auch die schulischen Förderaktivitäten zur Kulturellen Bildung,

die in NRW unter verschiedensten Überschriften eine ständige Neuauflage erleben – so kann von einer nachhaltigen Wirkung kaum ernsthaft gesprochen werden. Auf beiden Feldern herrscht Erfolgsdruck, in knapper Zeit ein vorzeigbares Kulturprojekt auf die Beine zu stellen. Gerade die freischaffenden, auf Fördergelder angewiesenen Künstler_innen brauchen diese Ergebnisse, um gegebenenfalls bei der Vergabe weiterer Projekte berücksichtigt zu werden. Der Gradmesser für „Erfolg“ ist aber in der „Kultur“ dieser Projektwirtschaft leider viel eher das öffentlichkeitswirksame, aufführbare Produkt (Musik-, Tanz-, Theater-, Kunst-Stück) als authentische, biographisch bedeutsame ästhetische Erfahrungen auf Seiten der Beteiligten. Und spätestens hier muss dann das politische Handeln einsetzen, wird das „kulturelle Mandat Sozialer Arbeit“ (Treptow) wichtig, um künstlerische Praxis in der Sozialen Arbeit im Sinne der hier beschriebenen Anforderungen seriös auszustatten und nachhaltig erfolgreich werden zu lassen.

Literatur

- Bücken, Susanne (2015): Ästhetik in der Sozialen Arbeit. „Künstler*Ich“ – biographische Erfahrungen Studierender Sozialer Arbeit mit künstlerischen Medien und Erwartungen an das Studium der Sozialen Arbeit, in: Forum sozial, 2/2015, 25-30.
- Domma, Wolfgang (2011a): 35 Jahre Pädagogische Kunsttherapie – Korrespondenzen und Perspektiven, in: Zeitung für Musik-, Kunst- und Tanztherapie, 22. Jg., Heft 3, 125-137.
- Domma, Wolfgang (2011b): Wenn das Kunstpädagogische zum Kunsttherapeutischen wird. Pädagogische Kunsttherapie mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Berlin.
- Domma, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit. Beiträge zur Theorie, Praxis und Forschung. Opladen-Berlin-Toronto.
- Glas, Alexander (2012): Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft, in: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung, Oberhausen, 98-113.
- Jäger, Jutta/Kuckherrmann, Ralf (Hrsg.) (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim-München.
- Klomann, Verena (2014): Zum Stand der Profession Soziale Arbeit. Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation. Universität Bielefeld., <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2656940> [Zugriff: 17.08.2018].
- Kraft, Hartmut (1982): Die Kopffüßler. Eine transkulturelle Studie zur Psychologie und Psychopathologie der bildnerischen Gestaltung. Stuttgart.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim-München.

- Müller, Vera (1999): Präverbale Welten – Säuglingsforschung und ihr Beitrag zu Theorie und Praxis der Kunsttherapie, in: Hampe, Ruth et al. (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Bremen, 106-122.
- Richter, Hans-Günther (2001): Das Andere und das Eigene. Zur potenziellen Universalität der Kinderzeichnung, in: Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen, Münster-Hamburg-Berlin-London, 285-326.
- Schmidt, Margit (1998): Soziale Kunst – Gruppenarbeit in Kunstgeschichte und Unterricht, in: Kunst + Unterricht, Heft 226, 17-19.
- Schumacher, Thomas (2011): Zum Verständnis Sozialer Arbeit als Wissenschaft, in: Schumacher, Thomas (Hrsg.): Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften, Stuttgart, 7-24.
- Seidel, Christa (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lienz.
- Selle, Gerd (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna.
- Sievert, Adelheid (1998): Kunstwerkstatt, in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 118, 6-11.
- Sowa, Hubert (2012): Phantasieren (Einleitung), in: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung, Oberhausen, 412-418.
- Stern, Daniel N. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart.
- Stern, Daniel N. (2011): Ausdrucksformen der Vitalität. Frankfurt a.M.
- Te Heesen, Anke/Padberg, Susanne (Hrsg.) (2011): Musée Sentimental 1979. Ostfildern.
- Verleysdonk-Simons, Sigrid/Löffing, Christian (2012): Das Erzählcafé: Erlebte und erzählte Geschichte(n), Schriften des Fachbereiches Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein. Mönchengladbach.

Autor_innen

Markus Baum ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Wohnen, Soziales und Integration der Stadt Aachen. Die Schwerpunkte seiner Forschung und Lehre liegen in den Bereichen der Sozial- und Politischen Philosophie, der Gesellschaftstheorie, der Theorie und Philosophie der Geschichte sowie in den Methoden normativer Theorien. Insbesondere die Verhältnisse von Subjektivierung, Ästhetisierung, Digitalisierung, Demokratie und Kapitalismus sowie raum-, stadt- und architektursoziologische Fragen interessieren ihn.

Ibrahim-Kaan Cevahir studierte an der Heinrich-Heine-Universität Geschichte und absolvierte seine musikalische Ausbildung in Belgien. Sein Masterstudium der Musikwissenschaft schloss er an der Robert-Schumann-Hochschule mit einer preisgekrönten („IHK-Preis Interkultur 2017“) Arbeit ab. Derzeit Promotion in Musikwissenschaft (Thema: „Das Verhältnis von Musik und Politik“). Darüber hinaus ist er in mehreren interkulturellen Projekten involviert und engagiert sich in kultur- und gesellschaftspolitischen Bereichen.

Wolfgang Domma ist Professor für das Lehrgebiet Ästhetik und Kommunikation an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und in der Pädagogischen Kunsttherapie tätig. Ferner ist er Begründer und Leiter des Zentrums für Ästhetik und Kommunikation (ZÄSKO) an der Katholischen Hochschule Aachen.

Norbert Frieters-Reermann ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Seit Jahren forscht er zu migrations- und fluchtbezogenen Fragestellungen. Aktuell leitet er u.a. ein Forschungsprojekt zum Thema „Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ (gemeinsam mit Prof. Dr. Marion Gerards).

Marion Gerards, Musikwissenschaftlerin und Diplom-Sozialpädagogin; mehrjährige Berufstätigkeit als Sozialpädagogin, u.a. auch in der musikalischen Familienbildung und sozialen Musikaarbeit; Studium der Musikwissenschaft, Soziologie und Pädagogik an der Universität zu Köln (M.A.); bis 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sophie Drinker Institut Bremen und Lehrbeauftragte an diversen Hochschulen (Aachen, Frankfurt, Köln, Oldenburg); Promotion an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit einer Arbeit über „Die Musik von Johannes Brahms und der Geschlechterdiskurs im 19.

Jahrhundert“ (Köln: Böhlau 2010); 2010-2013 Professorin für „Soziale Arbeit und Musik“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, seit 2013 an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Aachen; Leitung eines BMBF-Forschungsprojekts zu „Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ (gemeinsam mit Prof. Dr. Nobert Frieters-Reermann).

Johanna Meiers, B.A., ist Absolventin im Masterstudiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Aachen. In ihrem Studium beschäftigte sie sich mit Möglichkeiten und Notwendigkeiten machtkritischer Perspektiven in Kontexten Sozialer Arbeit. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin ist sie außerdem in dem Forschungsprojekt „Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ tätig.

Joachim R. Söder, Dr. phil., Professor für Philosophie an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Forschungsprojekte: Rationalität across Cultures; Philosophie der Bildung; Culture: The Nature of Humanity.

Martin Spetsmann-Kunkel, Dr. phil., Soziologe, Professor für Politikwissenschaft an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Themenschwerpunkte: Rassismus, Männlichkeiten, Gewalt.

utb.

utb.

Nivedita Prasad (Hrsg.)

Soziale Arbeit mit Geflüchteten

Rassismuskritisch, professionell,
menschenrechtsorientiert

Nivedita Prasad (Hrsg.)

Soziale Arbeit mit Geflüchteten

Rassismuskritisch, professionell,
menschenrechtsorientiert

utb M

2018 • 396 Seiten • Kart. • 24,99 € (D) • 25,70 € (A)

ISBN 978-3-8252-4851-2 • eISBN 978-3-8385-4851-7

Die Themen „Flucht und Migration“ sind historisch und gegenwärtig eng verknüpft mit professioneller Sozialer Arbeit. Das Lehrbuch diskutiert rassismuskritische und/oder menschenrechtsorientierte Ansatz- und Diskussionspunkte der Sozialen Arbeit im Umgang mit Thema Flucht und macht Vorschläge zu einem professionellen ethisch basierten und damit mandatskonformen Umgang mit Geflüchteten in der Sozialen Arbeit.

www.utb-shop.de

Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.)

Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion

Schriften der KatHO NRW, Band 30

Der Begriff der Kultur hat seinen festen Platz im Kontext der Migrationssozialarbeit, der kulturellen Bildung oder der interkulturellen Pädagogik. In jedem dieser Felder wird der Begriff unterschiedlich verstanden und inhaltlich gefüllt. Die Beiträge des Bandes beleuchten den mehrdeutigen Begriff der Kultur aus der Perspektive verschiedenster Wissenschaftsdisziplinen, stellen die differenten Verständnisse kritisch einander gegenüber und diskutieren sie. Das Buch vereint unter anderem die Perspektiven der Philosophie, Soziologie und Musikwissenschaft.

Der Herausgeber:

Prof. Dr. Martin Spetsmann-Kunkel

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Aachen



9 783847 421337 >

www.budrich-verlag.de

Verlag Barbara Budrich

Titelbild: © Jag_cz / fotolia.com