

Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip

von Ulaş Aktaş, Leila Haghighat, Nina Simon, Timm Staße

Erscheinungsjahr: 2018

Peer Reviewed

Stichwörter:

Aus- und Weiterbildung | Cultural Studies | Differenz | Diskriminierung | Grounded Theory | kulturelle Hegemonie | postkoloniale Perspektive | Professionstheorie | rassismuskritische Bildungsarbeit | Sarah Ahmed | Stuart Hall

Abstract

Infolge der politischen Diskussion um das europäische Grenzregime im Sommer 2015 und der medialen Aufmerksamkeit für Fragen der Migrationsgesellschaft wurden auch im Bereich der Forschung zu Kultureller Bildung postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven stärker verfolgt (u.a. [Mörsch 2018](#), [Auma 2018](#), [Ziese 2017](#), [Heisterkamp 2017](#), [Mecheril 2015](#)). Dennoch werden postkoloniale Perspektiven in den vorherrschenden Konzepten von Kunst, Kultur, Lernen und Lehren der Kulturellen Bildung und damit auch in ihren Fort- und Weiterbildungen noch nicht ausreichend berücksichtigt. Für eine nachhaltige migrationsgesellschaftliche Öffnung der Kulturellen Bildung muss ein vertieftes Verständnis für die im pädagogischen Feld vorherrschenden Handlungslogiken als unabdingbare Voraussetzung gelten. Der Beitrag geht deshalb der Frage nach, welche Herausforderungen vor dem Hintergrund von bestehenden Ungleichheitsverhältnissen mit Fort- und Weiterbildungen in der Kulturellen Bildung verbunden sind. Im ersten Teil des Beitrags wird zunächst die Kritik an Diversitäts- und Antidiskriminierungsprogrammen erläutert. Anschließend daran wird die Professionalisierungstheorie Oevermanns als erziehungswissenschaftlicher Orientierungsrahmen in groben Zügen skizziert, um aus diesem Herausforderungen aus diskriminierungstheoretischer Sicht abzuleiten. Der dritte Teil des Beitrags, der aus der postkolonialen Perspektive der Cultural Studies beschreibt, wie Differenz und „Andersheit“ hergestellt werden, welche Rolle sie in der Gesellschaft spielen und wie sie Diskriminierung und Ausschluss produzieren, knüpft daran an und erweitert die Analyseperspektiven in diskriminierungstheoretischer Hinsicht. Im vierten Schritt werden die theoretischen Überlegungen an

einem Beispiel aus einem Musikunterricht veranschaulicht. Zuletzt wird ausblickend „Hegemonie(selbst)kritik“ (Maihofer 2014) als ästhetisches Prinzip vorgestellt und ihre Bedeutung für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft thesenhaft ausgewiesen. Dies geschieht in programmatischer Absicht, um einen Ansatzpunkt für die Debatte nach dem Verhältnis von Ästhetischem zu Politischem bzw. von Kunst und Normativität in der Kulturellen Bildung zu skizzieren, der es aus unserer Sicht verdient, weiter verfolgt zu werden.

Kritik an Diversitäts- und Antidiskriminierungsprogrammen

In ihrer Kritik an Theorie und Praxis von Diversity- und Antidiskriminierungsprogrammen hebt Gabriele Rosenstreich (2011) hervor, dass Diskriminierung nicht intentional, sondern strukturell begründet ist. Diskriminierung beruhe nicht auf Vorurteilen, sondern liege in Machtverhältnissen begründet. Diskriminierung und Unterdrückungsstrukturen würden von den sozialen Akteuren auch ohne entsprechende Vorurteile mitgetragen. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Machtposition und dem damit einhergehenden Diskriminierungspotential bilde insofern die Voraussetzung dafür, dass sich die Herausbildung antidiskriminierender Einstellungen auch in der Praxis niederschläge (vgl. ebd.:239). Analog weist Rosenstreich darauf hin, dass der Versuch, durch „Einstellungsänderungen“ den „Weg für die Förderung von Vielfalt“ zu ebnen, seine Grenze an der „Wertschätzung oder eben Unterdrückung von Diversity durch die Institutionen“ habe, innerhalb derer die Fortzubildenden agierten; insbesondere bei Organisationen, die als „integrale Bestandteile des Unterdrückungssystems angesehen werden könnten“ – hierzu zählt sie: „öffentliche Verwaltungen, Polizei, Konzerne“ – werde das „Spannungsverhältnis zwischen Einstellung und Handlung zur Farce, wenn wir uns eine wertschätzende Haltung einzelner TrägerInnen der Staatsmacht bei der Durchführung einer Abschiebung vorstellen“ (ebd.).

Auf einer ähnlichen Linie liegt die Kritik, die Sara Ahmed an der Diversitätspolitik britischer und australischer Universitäten übt (vgl. [Ahmed 2004](#) und 2011). Wie Rosenstreich geht auch Ahmed davon aus, dass allein durch Diversity-Trainings keine Transformation in Richtung einer gerechteren Gesellschaft bewirkt werden könne und Gesetzesnovellen (wie in Deutschland das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz) durch eine Auseinandersetzung mit „gesellschaftspolitischen Strukturen, zum Beispiel Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Migrations- und Gleichstellungspolitik“ sowie „spezifischen Organisationsstrukturen“ als Rahmenbedingungen institutioneller Diskriminierung zu flankieren sind (Rosenstreich 2011:239f). Ahmed kann indessen zeigen, dass auch eine Gesetzgebung, die Diskriminierung unter Strafe stellt und öffentliche Einrichtungen zur Verabschiedung bindender ‚Gleichstellungsrichtlinien und Aktionspläne‘ verpflichtet, nicht notwendig zu einer ‚Überwindung des institutionellen Rassismus‘ führt. Dies habe seine Ursache u.a. darin, dass vielfach schon die bloße Existenz solcher ‚Diversity-Dokumente‘ und entsprechender Fortbildungsmaßnahmen als Ausweis von ‚goodpractice‘ und damit der erfolgreichen Implementierung eines Gleichstellungsprogramms gewertet werde. Damit aber reduziere sich Diversity-Management auf „Image-Management“ (Ahmed 2011:131).

Bei aller Kritik am institutionellen Umgang mit Diversity-Dokumenten weist Ahmed abschließend darauf hin, dass dieselben immerhin dazu genutzt werden könnten, die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. zwischen sorgfältig gepflegtem Image und dem aufzuzeigen, „was Organisationen wirklich ‚tun‘“ (ebd.:15).

Diversityprogramme können eine wichtige Voraussetzung dafür sein, dass Bildungsangebote, die den Anspruch erheben, „minorisierte Menschen als Subjekte gesellschaftlichen Handelns zu stärken“, diesen auch tatsächlich einzulösen vermögen (ebd.:242). Gleichwohl besteht die Gefahr, dass Diversityprogramme das Gegenteil dessen erreichen, wozu sie implementiert wurden – dass sie auf eine „Politik des ‚Sich-Gut-Fühlens‘“ (Ahmed 2011:13) hinauslaufen, wodurch letztlich sogar die Basis für Widerspruch und Einspruch entzogen wird.

Professionalisierungstheoretische Perspektiven

Der Begriff der Profession bildet in der Erziehungswissenschaft einen Fokus der innerdisziplinären Selbstverständigung (vgl. Helsper 2004) und ist ein wichtiger Orientierungspunkt der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Disziplin. Die postkoloniale Perspektive auf Fort- und Weiterbildung soll insofern im Anschluss an professionalisierungstheoretische Zugänge entwickelt werden. Kulturelle Bildung kann als ein „professionalisierungsbedürftiges Handlungsfeld“ angesehen werden (Garz/Raven 2015:133). Kernstück der pädagogischen Professionalisierungstheorie ist nach Ulrich Oevermann die „doppelte Professionalisierung“ (ebd.:131ff). D.h., Professionen sind durch eine ‚Dialektik von Praxis und Theorie‘ gekennzeichnet, wissenschaftliche Geltungsansprüche sind mit den Anforderungen einer „nicht standardisierbaren“ intersubjektiven Praxis zu vermitteln. ‚Doppelte Professionalisierung‘ heißt, dass Lehrpersonen in ihrem beruflichen Werdegang vor der doppelten Herausforderung stehen, sich einerseits in den ‚Habitus des Wissenschaftlers‘ einzuüben und entsprechende ‚(fach-)wissenschaftliche‘ sowie ‚(fall-)rekonstruktive/diagnostische‘ Kompetenzen zu erwerben, und andererseits in den ‚Habitus des Praktikers‘; erst der Erwerb ‚interventionspraktischer Kompetenzen‘ schafft die Möglichkeit, das erworbene Wissen ‚fallspezifisch‘ anzuwenden und damit ‚interventionspraktische Kompetenz‘ zu erwerben (vgl. ebd.:117). Allerdings kann die ‚widersprüchliche Einheit‘ von „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (ebd.:134) nicht bruchlos erreicht werden. Vielmehr ist mit Oevermann davon auszugehen, dass es immer wieder zu Krisen kommt, in denen eingeschliffene didaktische Routinen bzw. das „als bewährt geltende, Krisen bewältigende (Erfahrungs-)Wissen“ scheitert (ebd.). Nimmt man die Frage in den Blick, welche Merkmale wirksame Fortbildung kennzeichnen, lassen sich zwei Anspruchshorizonte herausstellen:

1. Praxisbezug: Nur durch die enge „Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen“ (ebd.:7) können Routinen und Handlungsmuster, die sich über eine längere Zeit ausgebildet haben, verändert und damit die ‚(fach-)wissenschaftliche/methodische‘, ‚(fall-)spezifische/diagnostische‘ und ‚interventionspraktische Kompetenz‘ der Lehrpersonen gestärkt werden. Denn nur, wo es Lehrpersonen gelingt, neue didaktische Routinen erfolgreich zu erproben und damit auch „zu erleben, dass sich ihr unterrichtliches Handeln verändern lässt und [...] dass sich mit diesen Veränderungen auch Veränderungen bei den SchülerInnen einstellen“ (ebd.:6), sind nachhaltige Veränderungen der Lehrpraxis zu erwarten.
2. Krisenbereitschaft: Zufriedenheit der Fortzubildenden ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Fortbildung (Rezak/Lipowsky 2012). Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive gelten aber auch Krisen als Voraussetzung für Lernprozesse. Die Geltungshorizonte des praktischen Erfahrungswissens müssen infrage gestellt werden, damit wiederum eine Veränderung der Praxis möglich wird. Fortzubildende sind insofern herausgefordert, eine Krisenbereitschaft mitzubringen, die ein gewisses Vertrauen in die Fortbildung voraussetzt. Professionalisierung hängt gerade davon ab, dass bewährte Routinen infrage gestellt werden und Geltungshorizonte des eigenen Erfahrungswissens hinterfragt werden (vgl. Garz/Raven

Die Frage nach den Geltungshorizonten des Erfahrungswissens ist aus diskriminierungstheoretischer Perspektive zu differenzieren, was wir im Folgenden anhand eines Beispiels eines Unterrichts veranschaulichen wollen. Differenziert und in den Blick gerückt werden soll, was gewissermaßen auf der Rückseite des pädagogischen Wissens und seiner Handlungslogiken geschieht. Zunächst soll hierfür aus Perspektive der Cultural Studies theoretisch skizziert werden, wie ethno-kulturelle Diskriminierungsmechanismen ins Auge gefasst werden können.

Die diskriminierungstheoretische Perspektive der Cultural Studies

Der machtkritische Ausgangspunkt der Cultural Studies ist, dass Herrschaftsverhältnisse nicht allein durch Gewalt oder materielle ökonomische Ausbeutung aufrecht erhalten werden, sondern auch durch eine symbolische und d.h. kulturelle Hegemonie, die Stuart Hall im Begriff des „Repräsentationsregime“ fasst (2004). Die zentrale Leistung eines Repräsentationsregimes besteht darin, so Sabine Hark und Paula Irene Villa, „dass Differenz in einer spezifischen Weise produziert wird und uns nicht zuletzt dadurch regiert, dass uns Differenzen eben so oder so zu sehen gegeben werden“ (Hark/Villa 2017:8). Einer durch die Cultural Studies informierten postkolonialen Kulturellen Bildung und ihrer Fort- und Weiterbildung geht es insofern darum, die vermeintliche Evidenz bestehender Differenzordnungen infrage zu stellen, ihre Machtförmigkeit aufzudecken und die Hegemonie erhaltenden Repräsentationspolitiken zu irritieren. Wie Differenzen werden Identitäten „in und durch Kultur produziert, konsumiert und reguliert, indem Bedeutungen durch symbolische Repräsentationssysteme geschaffen werden“ (Woodward 1997:2). Da es immer auch darum geht zu definieren, wer die Macht hat, sind Repräsentationen stets durch Machtverhältnisse grundiert und haben daher auch reale soziale Effekte (Lutter/Reisenleiter 1998:95f). Hall spricht von einer „Macht der Repräsentation, von der Macht zu kennzeichnen, zuzuweisen und zu klassifizieren, von symbolischer Macht, von ritualisiertem Ausschluss“ (Hall 2004:145).

Die Herstellung und Reproduktion von Differenzen dient somit auch dem Erhalt der hegemonialen Ordnung. Oder wie es Rosenstreich formuliert: „Die Herstellung von Differenz ist immer im Zusammenhang mit Macht zu sehen, denn der soziale Raum ist stets auch ein dominanzstrukturierter Raum“ (Rosenstreich 2011:241). Dabei wandelt der soziale Prozess Differenzen in Ungleichheiten um, die zu Benachteiligung, Ausschluss und Diskriminierung führen und mit denen asymmetrische Machtverhältnisse nicht nur hervorgebracht, sondern auch legitimiert und abgesichert werden (vgl. Müller/Mende 2016:12f).

Für die Analyse des Zusammenhangs von Differenz, Repräsentation und Macht entfaltet Hall (2004) vier heuristische Zugänge, durch die sich die scheinbare Selbstevidenz wahrgenommener Differenzen und wirkmächtige Differenzordnungen hinterfragen und analysieren lassen. Diese vier Zugänge sollen in aller Kürze vorgestellt werden:

1. Die erste analytische Ebene entspringt der Linguistik und bezieht sich auf die Erkenntnis des strukturalistischen Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure, dass Zeichen und Bedeutungen nur durch die Differenz der Zeichen existieren (Saussure 2003:98). Für Saussure ist Differenz essentiell für Bedeutung, da unser Wissen darüber, was schwarz bedeutet, daher rührt, dass wir es mit seinem Gegenteil – weiß – kontrastieren können und nicht, weil es irgendeine Essenz des Schwarzseins gäbe (Hall 2004:117). Bedeutung entsteht innerhalb sprachlicher Gegensätzen und

nicht jenseits der Sprache. Gleichzeitig sieht er binäre Gegensätze, wie schwarz/weiß, männlich/weiblich, inländisch/ausländisch als reduktionistische Mittel an, durch die die Vielfalt der Welt in Entweder/Oder-Extreme zusammengefasst wird. Sie saugen durch ihre generalisierende Darstellung jegliche Ambivalenzen auf und machen damit Abweichungen unkenntlich (ebd.). Mit Derridas Konzept der *differance* fasst Hall die Pole binärer Oppositionen zudem als normative Beziehungen (vgl. Derrida 1972, zit. nach Hall 2004:118).

2. Die zweite, soziale Ebene bezieht sich auf die Sprachtheorie Mikhail Bakhtins und bringt das Argument hervor, dass Bedeutung nur durch den Dialog mit dem „Anderen“ hergestellt wird (Hall 2004:118). Hall geht mit Bakhtin davon aus, dass Bedeutung im Dialog konstruiert wird, d.h. auf zwei Seiten verweist. Zum einen entsteht Bedeutung durch die Differenz zwischen zwei TeilnehmerInnen eines Dialogs, in dem interagiert und modifiziert wird. Dies bedeutet zum anderen, dass Bedeutungen nicht festgeschrieben und durch eine Gruppe allein gesteuert werden können (ebd.). Zur Veranschaulichung greift Hall auf das Beispiel von nationalen Kulturen zurück: „Was es bedeutet ‚britisch‘ oder ‚russisch‘ oder ‚jamaikanisch‘ zu sein, kann nicht ausschließlich von den Briten, den Russen oder Jamaikanern kontrolliert werden. Es ist immer offen für Aneignungen und plötzliche Zugriffe und wird ständig im Dialog zwischen diesen nationalen Kulturen und ihrem ‚Anderen‘ ausgehandelt“ (ebd.). Für eine Bedeutungsgebung reicht folglich eine Selbstpositionierung nicht aus, sondern generiert sich immer auch durch Zuschreibung von außen bzw. der ‚Anderen‘.
3. Auf der dritten, kulturellen Ebene wird die Kennzeichnung von Differenz als Basis der symbolischen Ordnung – von Kultur – interpretiert. Diese Analyse bezieht sich wesentlich auf die Erkenntnisse der Sozialanthropologin Mary Douglas, „dass soziale Gruppen ihrer Welt Bedeutung aufzwingen, indem sie Dinge in klassifikatorischen Systemen ordnen und organisieren“ (zit. n. Hall 2004:119). Diese Ordnung bedarf einer klaren Differenz zwischen den Dingen, die damit zum zentralen Faktor für kulturelle Bedeutung wird (ebd.). Wenn Dinge allerdings in den falschen Kategorien auftauchen oder gar in keine Kategorie passen, wird die kulturelle Ordnung gestört, folgert Douglas (1966). Dazu gehören gerade nicht einzuordnende hybride Formen. Stabile Kulturen seien darauf angewiesen, dass Dinge an ihrem zugewiesenen Platz bleiben, führt Hall weiter aus. Dabei würden symbolische Grenzen für die *Reinheit* der Kategorien sorgen und Kulturen so ihre einmalige Bedeutung und Identität geben (ebd.). Eine Verunreinigung wird dort erfahren, wo etwas fehlt am Platz ist. Die Abwehr gegenüber Ausländern, Eindringlingen, Fremden und *Anderen* lässt sich mit Julia Kristeva als eine Reaktion auf solch eine Form der Irritation und als Versuch der Reinigung beschreiben (ebd.).
4. Die vierte, psychoanalytische Ebene erklärt das ‚Andere‘ für die Basis der Konstitution des Selbst (Hall 2004:120). Aufbauend auf Sigmund Freuds Ödipuskomplex argumentiert der französische Psychoanalytiker Jacques Lacan, „dass das Kind kein Bewusstsein seiner selbst als von der Mutter unabhängiges Subjekt hat, bis es sich selbst im Spiegel sieht, oder sich in den Blicken der Mutter wiedergespiegelt findet“ (zit. n. Hall 2004:120f). In diesem „Spiegelstadium“ erkennt sich das Kind als einheitliches, sich auf die Außenwelt und das *Andere* beziehende Subjekt. Lacan nennt dies den „Blick vom Ort des Anderen“ (vgl. ebd.:121 und Lacan 1996:63). Hier beginnt das Kind auch, in Beziehung zu äußeren Symbolsystemen wie Sprache, Kultur und Geschlechterdifferenz zu treten (Hall 1994:195). Auch wenn es andere Interpretationen dieses Prozesses (etwa von Melanie Klein 1997) gibt, heben sie doch alle die Rolle des Anderen für die subjektive Entwicklung hervor (Hall 2004:121). In der psychoanalytischen Perspektive gibt es keinen gegebenen stabilen inneren Kern des Selbst. Identität ist niemals vollständig einheitlich, sondern wird durch einen unbewussten Dialog mit dem *Anderen*

geformt (ebd.). Der Psychiater und Theoretiker Frantz Fanon legt in seinem ersten großen Werk *Schwarze Haut, Weiße Masken* (1952) dar, „dass ein Großteil rassistischer Stereotypenbildung und Gewalt aus der Weigerung des weißen *Anderen* resultiert, die schwarze Person *vom Platz des Anderen* aus anzuerkennen“ (ebd.:121).

Mit Hall müssen die vorherrschenden Handlungslogiken im Feld der Kulturellen Bildung als Repräsentationslogiken verstanden werden. Wahrnehmen, Handeln und Beobachten stellen keineswegs selbstevidente Vorgänge dar, sondern sind vielmehr als Akte des Deutens und Verstehens zu begreifen, in denen und durch die sich machtförmige Unterscheidungen bzw. das *Repräsentationsregime* organisieren. Wahrnehmungsmuster und Deutungsschemata sind aber in Handlungen nicht direkt beobachtbar, auch können pädagogische Situationen immer unterschiedlich dargestellt und gedeutet werden. Diskriminierung oder gar diskriminierende Absicht sind insofern kaum nachweisbar (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Diskriminierungskritische Fort- und Weiterbildungen müssen deswegen auf die Rückseite des Handlungs- und Begründungswissen zielen, d.h. auf die Analyse von Repräsentationslogiken, wenn wir mit Hall einräumen, dass wir als professionelle PädagogInnen in Repräsentationslogiken verfangen sind und dass diese uns immer schon zuvor kommen. Im Folgenden sollen Grundlinien einer solchen Aufarbeitung anhand einer Unterrichtssituation skizziert werden.

„Hegemonie(selbst)kritik“ am Beispiel einer Musikunterrichtsstunde

Die Unterrichtsstunde, die wir heranziehen, wurde im Rahmen eines musikdidaktischen Forschungsprojekts ([Wallbaum 2013](#)) mit drei Kameras gefilmt, um diese aus verschiedenen musikdidaktischen Perspektiven zu reflektieren. Durch die Videographie wurde eine quasi panoptische Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und der SchülerInnen ermöglicht. (Die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde („Sachsenstunde“) ist der Publikation von Wallbaum als DVD beigelegt.) Bei der Musikstunde kann man von einer Unterrichtsinszenierung sprechen, Lehrerin und SchülerInnen sind sich ihrer Beobachtung sehr bewusst und sind bemüht, eine „gelungene“ Musikstunde zu zeigen. Zusätzlich zur Videographie der Stunde wurde ein Interview mit der Lehrerin und drei Gruppeninterviews mit den SchülerInnen geführt.

Von der Unterrichtsstunde kann man sagen, dass sie sehr geordnet abläuft. Auch die Lehrerin erklärt im Interview dementsprechend: „ich [hatte] heute ein richtig gutes Gefühl“ (ebd., Anhang:72). [...] „und habe auch den Eindruck gehabt, die haben da gerne mitgemacht“ (ebd., Anhang:79). Sie gibt der Stunde die Notenbewertung „Eins minus“ (ebd., Anhang: 79). Thema der Stunde ist „Mehrstimmigkeit“, deren Verständnis durch das Singen von Gospels und Spirituals erarbeitet wird. In der Klasse gibt es einen (einzigen) schwarzen Schüler, der am Rand ohne Partner an seinem Keyboard sitzt. Er fällt im straffen Unterrichtsverlauf nicht auf. Allerdings wird im Interview mit der Lehrerin und in den drei Gruppeninterviews mit den SchülerInnen deutlich, dass er einen Sonderstatus in der Klasse hat. Er wird durchweg problematisiert. So sagt die Lehrerin im Interview:

„wobei es da gerade mit Dem [gemeint ist der schwarze Schüler] immer Probleme gibt. [...] aber wenn ich jetzt da noch drauf eingehe, fängt der mit mir an zu diskutieren. Und dann ist die Stunde gelaufen, deswegen habe ich mir das abgewöhnt. Ich kann ihn da nur soweit mitziehen, dass er so viel wie möglich mitmacht, aber ihn jetzt versuchen zu erziehen, hat keinen Zweck. Der ist da renitent. (lacht)“ (ebd., Anhang: 79)

In den drei Gruppeninterviews mit den SchülerInnen werden 18 von 25 SchülerInnen interviewt. Der schwarze Schüler wird nicht interviewt. Aus der Dokumentation geht nicht hervor, ob er zufällig nicht interviewt oder das Interview nur nicht abgedruckt wurde. Es gibt keinen Hinweis, wie die SchülerInnen für die Interviews ausgesucht worden sind. In allen drei SchülerInneninterviews wird *über* den schwarzen Schüler gesprochen. Hier exemplarisch ein Beispiel aus dem dritten Interview:

„Interviewer: Gab es etwas in der Stunde, das euch abgelenkt hat, was also nicht mit dem Musikunterricht zu tun hatte?

SchülerIn: Die Kameras.

(Lachen)

Interviewer: Außer den Kameras natürlich.

SchülerIn: [P.]

SchülerIn: Der [P.].

SchülerIn: Der ganz große.

SchülerIn: Der Braune mit den schwarzen Haaren.

SchülerIn: Der Farbige.

(Lachen)

SchülerIn: Der Clown. [...]

Interviewer: Der lenkt euch scheinbar immer ab, oder?

Mehrere: Ja.

SchülerIn: Die Nervensäge, da vorne.“ (ebd., Anhang: 104)

SchülerInnen und Lehrerin sind sich in der Einschätzung des einzigen schwarzen Schülers „P.“ einig. „Der P.“ macht „Probleme“, muss „erzogen werden“, ist ein „Clown“ und eine „Nervensäge“. Auch von Seiten des Interviewers besteht keine Veranlassung für eine kritische Nachfrage (zumindest ist diese nicht dokumentiert). So entsteht eine Situation, in der der schwarze Schüler nicht zu Wort kommt und noch nicht einmal versucht wird, die Situation aus seiner Sicht zu beschreiben. Das ist symptomatisch. Die Definitionsmacht über die Unterrichtssituation (die Zuschreibung als „Störenfried“) wäre vermutlich auch im Fall, dass P. sich äußern könnte, für ihn nicht zu überwinden. Zu dominant ist die Zuschreibung, als dass er ihr eine Gegenposition entgegenstellen könnte. Er ist zweifellos nicht „integriert“.

An einer Stelle wird er von der Lehrerin gebeten, in einem Spiritual ein Solo zu übernehmen. Dazu hat er allerdings „keine Lust“ (ebd. Videomaterial: Sachs, Winkel 1, 11.30min.). Man kann dies als Integrationsangebot der Lehrerin deuten. Er soll sich produktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Dieses Integrationsangebot anzunehmen würde aber bedeuten, dass er damit seine

Integrationsbedürftigkeit anerkennen würde, d.h., dass er das Deutungsmuster unterhalb der Bitte oder Aufforderung „Integriere dich!“ akzeptiert. Das tut er aber nicht und wir denken, man kann annehmen, dass er dies nicht tut, weil er die einseitige Zuschreibung bewusst oder unbewusst ablehnt.

Aus der Sicht der Lehrerin haben wir es offensichtlich mit einem Disziplinproblem zu tun. Die Schuld für das Problem liegt bei dem schwarzen Schüler. Ihn einen Diskriminierungsvorwurf zu machen, kann sie zurückweisen, weil sie Angebote gemacht hat und weil z.B. eine andere Schülerin of color, keine Schwierigkeiten hat. Es liegt nicht an der Lehrerin und hat nichts mit einer rassistischen Einstellung zu tun. Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive muss dem aber entgegengesetzt werden, dass im Fall des Schülers „P.“ vieles für Diskriminierung spricht, was nicht heißt, dass die Lehrerin oder die SchülerInnen gleichfalls zu RassistInnen erklärt werden können. Um Diskriminierungsprozesse zu verstehen, muss man davon ausgehen, dass sich Diskriminierung trotz der vermutlich antirassistischen Einstellungen von Lehrerin und SchülerInnen vollziehen kann, d.h. Diskriminierungsprozesse sind mitunter in sublimen sozialen Distinktionsprozessen begründet, die den Beteiligten nicht bewusst sein müssen und sich so sogar gegen die eigene Absicht einstellen können.

Das Problem vor dem diskriminierte SchülerInnen stehen, ist, dass sie i.d.R. überhaupt nicht in der Lage sind, eine eigene Position einzunehmen, die die Definitionsmacht der vorherrschenden Ordnung infrage stellen könnte. Diskriminierungsprozesse können als schlichte Disziplinarprobleme einseitig den Anderen zugeschrieben werden, ohne dass man ‚etwas gegen Schwarze hat‘. Die mögliche Wirksamkeit der Differenzkategorie kann als Ursache für den Konflikt zurückgewiesen werden. Die Selbstevidenz der Differenzordnung, die sich mit Bourdieu gesprochen über habituelle Dispositionen in der Praxis in die Körper einschreibt, vollzieht sich, ohne dass diese den Beteiligten bewusst werden muss und d.h. unterhalb ihrer Intentionen, mit Sabine Hark gesprochen, also nicht auf der Vorderbühne, auch nicht auf der Hinterbühne, sondern in Anspielung auf das freudsche Unbewusste auf der „Unterbühne“ (Hark 2005: 184). Die Herausforderung ist die selbstevidente Definitionsmacht zu allererst zu erkennen und zu hinterfragen: Ist es wirklich der Schüler „P.“, der „erzogen“ werden muss, dessen „Renitenz“ Ausdruck seiner mangelnden Erziehung ist? Oder haben wir es hier mit sublimen sozialen Prozessen zu tun, die eine gesellschaftliche Struktur reproduzieren, in der der einzige schwarze Schüler (beim Singen von Gospels) ausgegrenzt wird. Hat wirklich der schwarze Schüler etwas zu lernen oder nicht vielleicht auch die Klasse und die Lehrerin? (Wenn man Lehrerin und SchülerInnen fragen würde, könnten sie sagen: *Wir haben nichts gegen Schwarze. Was können wir dafür, wenn Der immer stört? Es ist doch klar, dass wir dann nichts mit Dem zu tun haben wollen.*) Gruppendynamische Ausschlussprozesse können stattfinden, auch wenn, wie hier, scheinbar keine kulturellen Zuschreibungen vollzogen werden.

Mit Hall sind insofern die wirkmächtigen Differenzordnungen analytisch zu hinterfragen. Mit Blick auf die ersten drei Analysedimensionen, ist ins Auge zu fassen, dass wir uns selbst nur in Beziehung zum Anderen verstehen können. D.h., die Ursache für die Andersartigkeit des schwarzen Schülers kann nicht ihm selbst zugeschrieben werden, sondern ist in den schulischen Praktiken angelegten Wahrnehmungs- und Deutungsschemata zu suchen und zu hinterfragen: die Beziehung ist dialektisch und das bedeutet, die Konstitution des Anderen ist immer als Resultat einer spezifischen Ordnung zu erkennen, in der Einzelne Muster erfüllen, die sie meist nicht so einfach überwinden können.

Mit der vierten Dimension, den „Schwarzen vom Platz des Anderen aus anzuerkennen“, wie Hall mit Fanon schreibt, ist nun der Anspruch formuliert, die Blickordnung umzukehren. Die Situation des Schülers „P.“ ist aus „P.s“ Perspektive zu verstehen. Dies ist, wie das Beispiel zeigt, allerdings nicht möglich, ohne die „*dialektische Beziehung von Selbstaffirmierung und Veränderung*“ (Maihofer 2014: 314 in Anlehnung an Gabriele Dietze) ins Auge zu fassen und zu überwinden. Nicht nur die Veränderung des Schülers „P.“ ist zu erkennen, sondern auch die Prozesse der Selbstaffirmierung, also die eigene Involvierung in überindividuell geteilte und habitualisierte Entscheidungs- und Begründungsmuster („Unterbühne“). Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch diese Prozesse der Selbstaffirmierung wird insofern kaum sichtbar, indem sie sich i.d.R. durch eine sublimen Übersetzung in die bestehende „Leistungssemantik“ (Ricken 2014) selbst legitimiert. Prozesse der Selbstaffirmierung zu erkennen ist insofern besonders schwierig und kann nur gelingen, wenn man den Gebrauch der Vernunft aktiv gegen die eigene Vernunft richtet, gegen die eigenen selbstevidenten, habitualisierten und d.h., weitgehend präreflexiven Begründungsmuster. Andrea Maihofer nennt dies Hegemonie(selbst)kritik und meint damit ein Infrage stellen der „intelligiblen Weisen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns“ (Maihofer 2014, 316). Es gilt, mit der Kritik bei sich selbst zu beginnen, d.h. nach sich selbst zu fragen und der eigenen Involvierung und Komplizenschaft in die bestehende Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Ausblick

Hegemonie(selbst)kritik ist aber nicht nur auf die soziale Dimension der pädagogischen Praxis zu beziehen, sondern auch auf ästhetische Dimensionen. Kulturelle Bildung ist normativ und kein schlichter Gegenhorizont des Gegebenen und Vorherrschenden. Wenn Diskriminierungsprozesse aus der Perspektive der Kulturellen Bildung ins Auge gefasst werden, so ist dies nicht möglich, ohne auch nach den Konzepten Kultureller Bildung bzw. dem Primat des Ästhetischen zu fragen. Für ästhetische Erfahrungen im Rahmen eines Musikunterrichts ebenso wie für solche in einem Theaterprojekt mit Geflüchteten gilt, dass sich das Ästhetische nicht abstrakt, sondern dass ästhetische Erfahrung nur in einer gesellschaftlichen und historisch spezifischen Situation möglich ist. Das Ästhetische und das Politische sind insofern nicht isoliert zu betrachten. Auch dort, wo es scheinbar *nur* um „Mehrstimmigkeit“ in der Musik geht und nicht um die Migrationsgesellschaft, spielen Fragen nach der Legitimität globaler Ungleichheit eine Rolle und „die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsordnungen“ ist nicht ein anderes Thema, sondern bleibt „das zentrale Anliegen ästhetischer Bildung in der Migrationsgesellschaft“ ([Mecheril 2015](#)). Musikkulturen sind keine transzendenten Erscheinungen, sondern wie in Bezug auf Gospels und Spirituals kaum deutlicher werden kann, Ausdruck historisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge.

Mit Blick auf Fort- und Weiterbildungen in der Kulturellen Bildung ist insofern die Frage ins Auge zu fassen, wie das Verhältnis der Praxis Kultureller Bildung zu Diskriminierungsverhältnissen bzw. das Verhältnis der theoretischen Konzepte von Kultureller Bildung und der gegebenen politischen Ordnung zu bestimmen ist.

Zusammenfassend und ausblickend ist hierfür zunächst wichtig, zwei grundlegende Ebenen zu unterscheiden. Zum einen ist mit Rosenstreich (2011) sowie mit Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) darauf zu verweisen, dass Diskriminierung auch von Institutionen vollzogen wird, also auf rechtlich organisationalen Formen beruht. Zum anderen ist deutlich, dass Veränderungen dieser rechtlich organisationalen Formen, wie Ahmed (2011) zeigt, nicht notwendig auch zu einer ‚Überwindung von Diskriminierung in Institutionen‘ führt. Neben den rechtlich organisationalen Fragen haben rassismuskritische Fort- und Weiterbildungen im Sinne professionalisierter Geltungsansprüche und

Begründungsverpflichtungen (Oevermann) auch die praktische und unbewusste Involvierung in ein Diskriminierungsgeschehen zu thematisieren. Die Gegebenheiten der Migrationsgesellschaft erfordern eine spezifische Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten und den mit ihnen verbundenen Wahrnehmungsmustern und Deutungsschemata, wodurch ästhetische Auseinandersetzung auch immer Auseinandersetzung mit dem Unschönen bleibt. Hegemonie(selbst)kritik ist in diesem Sinne nicht nur eine politische Forderung, sondern ein ästhetisches Prinzip, das den Möglichkeitsraum der ästhetischen Erfahrung notwendig erweitert und öffnet.

Verwendete Literatur

- Ahmed, Sara (2004):** The Non-Performativity of Anti-Racism. In: Text and Terrain. Legal Studies in Gender and Sexuality. University of Kent, 1–12. https://www.kent.ac.uk/clgs/documents/pdfs/Ahmed_sarah_clgscolloq25-09-04.pdf
- Ahmed, Sara (2011):** In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit : kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin/Münster: Lit, 118-138.
- Auma, Maisha-Maureen (2018):** Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften – Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang>
- Derrida, Jacques (1972):** Positions. Paris: Minuit.
- Douglas, Mary (1966):** Purity and Danger. An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo. New York: Routledge.
- Fanon, Frantz (1952):** Peau noire, masques blancs. Paris: Seuil.
- Garz, Detlev/Raven, Uwe (2015):** Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske&Budrich.
- Hall, Stuart (1994):** Die Frage der kulturellen Identität. In: Mehlum, Ulrich/Bohle, Dorothee/Gutsche, Joachim/Oberg, Matthias/Schrage, Dominik (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 180–222.
- Hall, Stuart (2004):** Das Spektakel der Anderen. In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, 108–166.
- Hark, Sabine (2005):** Dissidente Partizipation: eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hark, Sabine/Villa, Paula Irene (2017):** Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript
- Heisterkamp, Clarissa (2017):** „Ihre dunklen Augen glitzern“. Zur Konstruktion des Fremden und zur Darstellung von Diversität im Kinderbuch- eine rassismuskritische Analyse. In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/ihre-dunklen-augen-glitzern-zur-konstruktion-des-fremden-zur-darstellung-diversitaet>
- Helsper, Werner (2004):** Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3(50), 303–308.
- Klein, Melanie (1997):** Gesammelte Schriften; Bd. 2., Die Psychoanalyse des Kindes / mit Übers. aus dem Engl. von Elisabeth Vospohl. Stuttgart- Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Lacan, Jacques (1996):** Schriften 1. Quadriga: Weinheim, Berlin.
- Lutter, Christina/Reisenleiter, Markus (1998):** Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: Turia+ Kant.
- Maihofer, Andrea (2014):** Hegemoniale Selbstaffirmierung und Veränderung. In: Hostettler, Karin / Vögele, Sophie (Hrsg.). Diesseits der imperialen Geschlechterordnung: (post-)koloniale Reflexionen über den Westen (doi: 10.14361/transcript.9783839423431.319.) Bielefeld: transcript, S. 319-332.
- Mecheril, Paul (2015):** Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>
- Mörsch, Carmen(2018):** Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildungkunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>
- Müller, Stefan/Mende, Janne (2016):** Weder getrennt noch eins. Identität, Differenz und die Frage der Freiheit. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7–28.
- Ricken, Norbert (2014):** Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen

u.a.: Budrich, 119–133.

Rosenstreich, Gabriele Dina (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training. In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: LIT, 230–244.

Rzejak, Daniela /Lipowsky, Frank (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute, 5(3), 1–17.

Saussure, Ferdinand (2003): Wissenschaft der Sprache. Neue Texte aus dem Nachlass. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2013): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms. <http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A2138/attachment/ATT-0/>

Woodward, Kathryn (1997): Introduction. In: Dies. (Hrsg.): Identity and Difference. Los Angeles u.a.: Sage, 1–6.

Ziese, Maren (2017): Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene. Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte? In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/visionen-handlungsfelder-diskriminierungskritische-kulturszene-konzipieren-zukunft>

Zitieren

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

Ulaş Aktaş , Leila Haghighat , Nina Simon , Timm Stafe (2018): Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellen-bildung-hegemonieselbstkritik>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>