

## **Plädoyer für ein Denken (Bau)Kultureller Bildung jenseits der Milieu-Kategorie**

von **Kawthar El-Qasem**

Erscheinungsjahr: 2021

**Peer Reviewed**

Stichwörter:

**baukulturelle Bildung | Kritische Kulturelle Bildung | Othering | Milieu | Postkolonialität | Dekolonialität | Common Ground | Inklusion | Diversität | Teilhabe**

### **Abstract**

Eine Milieu-übergreifende Kulturelle Bildung erscheint vor dem Hintergrund der Diskurse um Inklusion, Diversität und Teilhabe erstrebenswert. Allerdings erweist sich die Verwendung der Milieu-Kategorie bei näherer Betrachtung als fragwürdig. Die Deutungsmacht von Marktforschungsinstituten mit ihren Berechenbarkeits- und Verwertbarkeitslogiken steht im Widerspruch zu den Zielen Kultureller Bildung.

Um zu einem adäquaten Umgang mit Differenz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Postmigrantischen Gesellschaft zu gelangen, ist nicht nur eine Dekonstruktion des Milieu-Begriffs notwendig, sondern auch eine kritische Betrachtung der Diskurse um Kulturelle Bildung selbst. Eine solche Reflektion ist auch im Hinblick auf das noch junge und bewegte Feld der Baukulturellen Bildung entscheidend, um Differenzlinien nicht zu reproduzieren und zu verfestigen. Mit der entsprechenden Achtsamkeit können die Potentiale Baukultureller Bildung für eine inklusive Bildungsarbeit genutzt werden. Anhand von drei Beispielen erarbeitet die Autorin mögliche Parameter einer gelingenden Baukulturellen Bildung jenseits von „Milieus“.

In den letzten Jahren wurden die Themen Inklusion und Diversität intensiv diskutiert und bearbeitet. Auch die Idee einer Milieu-übergreifenden Kulturellen Bildung schließt an diese Diskurse an. Vor allem im Hinblick auf die Schaffung von Chancengleichheit erscheinen diese Diskussionen besonders relevant. Gleichzeitig betreffen sie die gesamte Bandbreite gesellschaftlicher Bereiche. Dabei geht es um die ständige Verbesserung von Bedingungen und die Beseitigung von Missständen, die ihren Ursprung in gesellschaftlich verankerten Mechanismen und Strukturen haben. Hierzu zählen Aus- und Eingrenzungsmechanismen, die die Sicherung von Privilegien gewährleisten und gesellschaftliche Verhältnisse stabilisieren, die einer

Chancengleichheit zuwiderlaufen. Diese sind zumeist historisch und kulturell tradiert und müssen im Kontext der jeweiligen Gesellschaft und ihrer Verfasstheit immer neu reflektiert und bearbeitet werden. Hierzu gehört auch eine Analyse und kritische Betrachtung derjenigen Kategorien, die im Zusammenhang von Fragen der Inklusion und Diversität zur Anwendung kommen, sowie der Diskurslinien, die immanent sind und in der Auseinandersetzung bedient werden. Aus diesen Gründen werden die Diskussionen und Bemühungen um Teilhabe, Inklusion und Chancengleichheit nicht abschließend geführt werden können, sondern fortlaufend notwendig bleiben.

In diesem Sinne ist auch dieser Beitrag zur Frage Milieu-übergreifender (Bau)Kultureller Bildung als eine Annäherung zu verstehen. Ich möchte im Folgenden einerseits die Implikationen der Milieu-Kategorie im Allgemeinen und in Bezug auf Baukultur im Besonderen, ebenso wie die Potentiale Baukultureller Bildung im Kontext von Teilhabe und Inklusion beleuchten.

Baukulturelle Bildung zeigt sich derzeit als ein Feld, das zahlreiche und sehr unterschiedliche Aktivitäten und Formate umfasst. Diese Aktivitäten decken ein weites Spektrum ab, das von Architekturvermittlung und Denkmalpflege meist im schulischen Rahmen hin zu Kreativ- und Beteiligungsformaten reicht. Gleichzeitig handelt es sich um ein Feld, das noch im Werden ist, das nach Professionalisierung und Verstetigung strebt und das noch keine gemeinsame Orientierung oder gemeinsame Werte ausgehandelt hat (vgl. El-Qasem 2021).

Gleichzeitig bietet Baukultur als Gegenstand Baukultureller Bildung viele Anknüpfungspunkte, wenn es um Inklusion und Teilhabe geht. Zumindest dann, wenn Baukulturelle Bildung sich nicht als bloße Architekturvermittlung, sondern als ein ganzheitlicher Ansatz zur Auseinandersetzung mit der gebauten und ungebauten Umwelt versteht. Eine solche Auseinandersetzung verfolgt idealerweise das Ziel einer Baukulturellen *Literacy* (vgl. El-Qasem 2020), die die „Bewusstmachung, Entwicklung, Ausbildung und Aushandlung einer individuellen und kollektiven Haltung zur gebauten und ungebauten Umwelt und ganz allgemein zum Raum“ (ebd.) umfasst, ebenso wie die Ausbildung einer dazugehörigen Praxis.

Dies ist deshalb notwendig, weil Baukultur alle Menschen, aber auch unsere gesamte (belebte und unbelebte) Umwelt betrifft. Genau genommen, sind sie alle *Teil von Baukultur*. Dennoch haben sie in sehr unterschiedlichem Maße und auf sehr unterschiedliche Arten *Teil an Baukultur*. Baukulturelle Bildung hat deshalb das Potential, große Wirksamkeit zu entfalten, wenn es um Inklusion und Teilhabe geht.

Der Grad und die Art der Teilhabe scheinen eng verbunden mit dem gesellschaftlichen Status einer Gruppe oder einer Person und deren Positioniertheit innerhalb gesellschaftlicher, hier insbesondere auf das Bauen bezogener Machtstrukturen. Klar ist, dass zunächst diejenigen, die professionell in der Planung und Verwaltung im Kontext Baukultur tätig sind, per definitionem einen leichteren und machtvolleren Zugang haben, um Entscheidungen zu treffen, Ideen und Interessen durch- und umzusetzen. Gleichzeitig entscheidet das Wissen über und das Interesse an Möglichkeiten der Mitgestaltung darüber, ob und in wieweit auch Bewohner\*innen, Nutzer\*innen und andere sich einbringen (können). In dieser Situation tragen Wissenstransfer, Informationsfluss und eine gelungene Kommunikation zwischen beiden Gruppen dazu bei, die Möglichkeiten der Beteiligung, die auf Grundlage des § 3 BauGB vorgesehen sind, in der Breite zu nutzen oder darüber hinaus zu gehen. In der vorhandenen Machtasymmetrie hängt es von der Haltung derjenigen Akteure, die professionell im Kontext Bauen und Baukultur tätig sind, inwieweit sie diese Möglichkeiten ausschöpfen, oder vielleicht sogar neue schaffen. Dabei spielt es eine große Rolle, ob sie es

als Bereicherung, Herausforderung oder sogar Störung empfinden, Menschen an Gestaltungsprozessen teilhaben zu lassen, die sie sonst mit ihresgleichen aushandeln. Ein Unbehagen stellt sich möglicherweise auch ein, weil die sogenannte Phase Null, also die Vorplanung unter Beteiligung von Nutzer\*innengruppen, nicht ausreichend gelehrt und eingeübt wird. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stellt die Akteur\*innen vor noch größere Herausforderungen. Zudem erscheint die Übersetzungsleistung, die in Beteiligungsprozessen zu erbringen ist, um die Anliegen und Ideen der Beteiligten in die Planung einzubeziehen, meist als Überforderung. Auch wenn es inzwischen einiges an Erfahrungswissen und Forschung (Hofmann 2014, Million et al. 2019) hierzu gibt, steht der Transfer in die Praxis noch am Anfang. Neben weiteren Anstrengungen und Überzeugungsarbeit ist vor allem der politische Wille gefragt, wenn es darum geht, alle die *Teil von Baukultur* sind, auch an Baukultur teilhaben zu lassen.

An dieser Stelle schließt die Frage nach einer Milieu-übergreifenden Baukulturellen Bildung und deren Beitrag an. Allerdings setzt diese zunächst eine (kritische) Auseinandersetzung mit dem Milieubegriff, seiner allgemeinen Verwendung und seiner Relevanz im Kontext von Baukultur und Baukultureller Bildung voraus.

## **Was sind Milieus und wozu brauchen wir sie eigentlich?**

Trennende Effekte oder Differenzlinien innerhalb und zwischen Gesellschaften sind nicht neu. Klassen- und später Milieu-Theorien versuchen diese zu systematisieren, zu erklären und zu nutzen. Dabei ist es wie bei anderen Differenzmerkmalen nicht immer erwünscht, diese zu überwinden. Vielmehr geht es bisweilen darum, Gruppen und damit Differenzlinien „identifizierbar“ zu machen und zu halten, wie die Einleitung zum Migrationsbericht des Statistischen Bundesamtes offenlegt:

„Dabei galt es als wünschenswert, wo immer möglich jene Personengruppen identifizierbar zu erhalten, die seit jeher in der öffentlichen Debatte und in der amtlichen Statistik mit Migration assoziiert werden [...] Berechtigte Fragen sollten nicht deshalb unbeantwortet bleiben müssen, weil die betroffenen Bevölkerungsgruppen „hinausdefiniert“ wurden, andererseits sollten auch nur jene Menschen eingeschlossen werden, bei denen sich zumindest grundsätzlich ein potentieller Integrationsbedarf vermuten lässt.“ (Statistisches Bundesamt 2020:4)

Im Gegensatz zum Migrationskontext, in dem mit dem „Integrationsbedarf“ ein Defizit zugeschrieben wird, erscheint die Differenzkategorie Milieu auf den ersten Blick weniger wertend. Allerdings wird bei der Definition der verschiedenen Milieus schnell klar, welche als problematisch oder defizitär angesehen werden. Der Milieu-Begriff selbst wiederum enthält Verweise auf räumliche Konfigurationen, die unterschiedliche Wertungen implizieren. Laut Duden bezeichnet er ein „soziales Umfeld, Umgebung, in der ein Mensch lebt und die ihn prägt“, sowie den „Lebensraum von Pflanzen, Tieren, Kleinstlebewesen u. Ä., in dem sie gedeihen, wachsen, der für sie lebensnotwendig ist“. Hier wird der Raum als prägender Ort und als Existenz- und Entfaltungsgrundlage beschrieben. Der Begriff Milieu bezeichnet laut Duden andererseits die „Welt der Prostituierten und Zuhälter“ bzw. einen „Stadtteil, Bereich, in dem Prostitution betrieben wird“. Demnach steht Milieu auch für Abweichung von der Norm und damit für ein Außerhalb der Normvorstellung, das mit moralisierender Wertung behaftet ist.

Seine Verwendung in sozialwissenschaftlichen Kontexten, auf die die Idee einer „Milieu-übergreifenden Kulturellen Bildung“ Bezug nimmt, bezeichnet wiederum eine Differenzkategorie, die unterschiedliche soziale Umfelder und Umgebungen und die daraus erwachsenden Prägungen der Menschen zu

differenzieren sucht. Welche Milieus es gibt und was diese auszeichnet, sagen uns seit den 80er Jahren die Meinungs- und Marktforschungsinstitute. Sie definieren Milieus und grenzen diese voneinander ab. Die Trennlinien entlang derer Milieus identifiziert werden, sind – unabhängig davon wie sehr sie auf empirischen Erhebungen basieren – konstruiert. Die so erarbeiteten Kategorien sind also nicht naturgegeben. Des Weiteren sind sie nicht ohne Kontext zu verstehen. Es ist also entscheidend, aus welcher Perspektive, zu welchem Zweck, mit welcher Fragestellung und mit welcher Zielsetzung Daten erhoben wurden. Wissenschaftstheoretisch lassen sich hieran noch viele weitere Fragen anschließen. Dennoch haben sich die Milieu-Kategorien und die Ergebnisse der Erhebungen über Jahrzehnte etabliert, sodass sie sogar von den Sozialwissenschaften und anderen Disziplinen übernommen und für weitere Forschungen zugrunde gelegt werden.

## „Sie sind so – weil sie so sind“ – Empirisch belegtes Othering

Indem sie stetig reproduziert wird, erscheint die Milieu-Kategorie als gegeben. Während im ersten Schritt aus Daten auf Kategorien geschlossen wird, wird im nächsten Schritt aus Kategorien auf Menschen geschlossen und durch Zuschreibung essentialisiert. Das Ergebnis ist ein scheinbar empirisch belegtes, sich selbst reproduzierendes Othering: „sie sind so – weil sie so sind“.



**Abb.: Was sind Milieus und was machen sie überhaupt: Besser verstehen versus "Andere" festschreiben**

Diese Essentialisierung ist dynamisch zu verstehen, d.h., die Trennlinien verschieben sich und mit ihnen die Zuschreibungen, aber die Idee von Trennlinien an sich wird aufrechterhalten. Forschung und Wissenschaft sind dabei ebenso wenig neutral wie objektiv – sie sind auch nicht unschuldig – und sie produzieren

Nachschub an immer neuen, anderen Milieus – z.B. Jugend- oder Migrantenmilieus. Dabei gerät völlig aus dem Fokus, dass die Milieu-Kategorie nur eine unter vielen möglichen Deutungen gesellschaftlicher Strukturen ist.

Aus Sicht der Kulturellen Bildung sollte neben der bereits umrissenen Kritik auch die (Deutungs-)Macht von Marktforschungsinstituten in Frage gestellt werden. Die Orientierung an Verwertbarkeiten und das Bestreben, Verhalten von Nutzer\*innen, Konsument\*innen, Wähler\*innen etc. vorhersagbar und nutz- bzw. steuerbar zu machen, ist der Marktforschung eingeschrieben. Ein solches Denken steht den Zielen Kultureller Bildung entgegen. Während Marktforschung Mensch und Gesellschaft vom Markt aus denkt, denkt zeitgenössische Kulturelle Bildung individuelle und kollektive Befähigung und Teilhabe vom Menschen aus. Während ein Denken in Verwertbarkeiten und Berechenbarkeiten statische Gruppen favorisiert, setzt Kulturelle Bildung idealerweise auf Bewegung und Beweglichkeit im Handeln und Denken.

## **Kleine und große Unterschiede: Kulturelle Bildung revisited**

Doch auch wenn Kulturelle Bildung sich im Laufe der letzten Jahrzehnte mehr und mehr von einem normativen Kulturbegriff löst, haftet ihr die eigene Geschichte als „zivilisierendes Projekt der Enkulturation“ (Gaztambide-Fernández 2017:25) ebenso wie die Geschichten des Bildungsbegriffs und des Kunst- und Kulturbegriffs mit ihren kolonialen, eurozentristischen und hegemonialen Dimensionen an (siehe Susanne Bücken: [„Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft“](#)). „[D]ominanzkulturelle Machtverhältnisse, Wissensbezüge und Normalitätsvorstellungen“ (ebd.) sind Diskursen um Bildung, Kunst, Kultur und Kultureller Bildung unweigerlich eingeschrieben. Sie zu überwinden erfordert nicht nur eine aktive (Selbst-)Reflexion und Dekonstruktion, sondern auch eine Öffnung für neue Formen der anerkennenden, vielleicht auch heilsam demütigen Wissensproduktion im Sinne einer dekolonialen Praxis. Insofern ist nicht nur „die Entwicklung eines kulturkritischen Kulturbegriffs“ (ebd.) notwendig, sondern auch ein entsprechendes Umdenken in der Kulturellen Bildung selbst.

Unlängst haben feministische, postkoloniale und dekoloniale Denker\*innen die Austauschbarkeit von Differenzkategorien entlarvt (vgl. Hall 2018, Balibar/Wallerstein 1991). Während der Rassebegriff nach seiner verheerenden Karriere nach dem Zweiten Weltkrieg immer unsagbarer wurde, wurde er mehr und mehr vom Kulturbegriff abgelöst. Die feministisch-postkoloniale Anthropologin Lila Abu Lughod kritisiert die Verwendung des Kulturbegriffes und schreibt dazu in ihrem Essay „Writing against Culture“ (1991):

“Culture is the essential tool for making other [...] operat[ing] much like its predecessor - race - even though [...] it has some important political advantages. Unlike race, [...] the current concept allows for multiple rather than binary differences” (Abu Lughod 1991:143f.).

## **Begriffe-Karussell der Differenzlinien - eine Gretchenfrage für die Kulturelle Bildung?**

Auch der Milieu-Begriff dient jenseits des Marktes dazu, Differenz zu konstruieren und festzuschreiben. Er ist dazu geeignet, die Wirkungen und Effekte vorhandener Machtverhältnisse zu verstärken und sie scheinbar empirisch zu belegen. Auch wenn er zunächst einem Klassismus Vorschub zu leisten scheint, wirkt er sich gleichermaßen auf andere Diskriminierungsformen aus. Denn diese sind ebenso wenig wie die

Differenzkategorien selbst scharf voneinander zu trennen, sondern intersektional miteinander verwoben. Das Mann-Migrantisch-Muslimisch-Schwarz-Sein einer Person lässt sich nicht auseinanderdiskriminieren, sondern addiert sich auf. Für eine Kulturelle Bildung, die sich von ihrer eigenen Geschichte emanzipieren und neue Wege einschlagen möchte, erscheint es daher unangemessen, weiter Differenzlinien zu bedienen und zu reproduzieren.

So gesehen, gerät die Frage nach Milieu-übergreifender Kultureller Bildung zu einer Gretchenfrage: Wie hält Kulturelle Bildung es mit Milieus? Ist sie bereit jenseits von Differenz zu denken und zu agieren? Genau genommen besteht keine Notwendigkeit, sich ausgerechnet den Milieu-Begriff anzueignen. Und wenn sie ihn – trotz aller hier genannten Kritik – übernimmt, warum gerade möchte sie diese aufbrechen? Und wie möchte sie dies tun? Wie kann Kulturelle Bildung sicherstellen, dass aus Milieu-übergreifend nicht Milieu-übergriffig wird? Mit Milieu-übergriffig meine ich den eurozentristischen, paternalistisch-missionarischen Eifer, den Anderen, den vermeintlichen Nicht-Kultur-Träger\*innen, den Benachteiligten *Kultur* zu bringen und mit ihr die Hoffnung, dass sie vielleicht und irgendwann einmal dazu gehören könnten. Dabei werden die Anderen zu Empfänger\*innen einer Wohltat degradiert. Ihr eigener Wille, ihre eigenen Ressourcen, Vorstellungen und Bedürfnisse werden ignoriert und überschrieben.

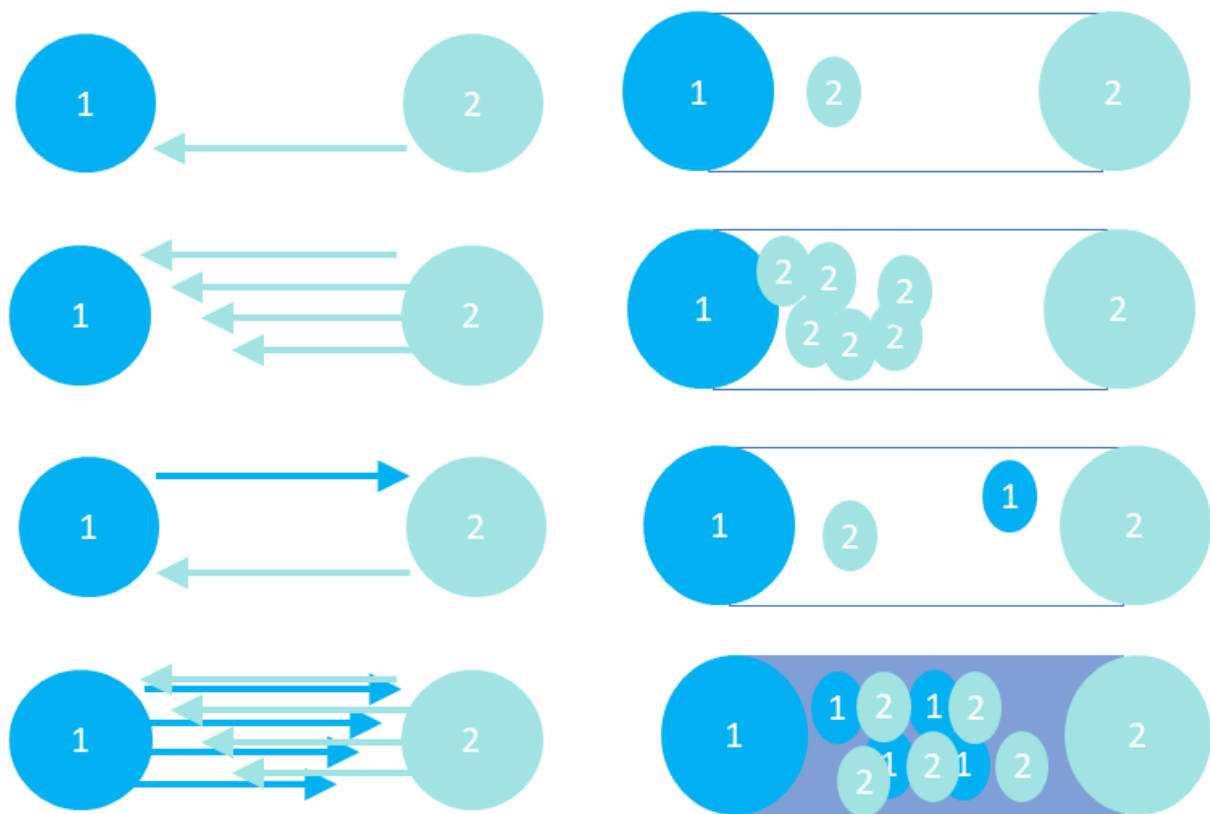


Abb.: Milieu-übergreifend versus Milieu-übergriffig - wir brauchen einen Common Ground

## Eine Menge Hausaufgaben und gute Aussichten

In ihrem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildung im Kontext von Flucht und

Migration“ haben Marion Gerards, Susanne Bücken und Johanna Meiers Förderanträge für die Förderprogramme *Kultur macht stark* (KMS und KMS+) erforscht. Zentrale Merkmale, die die Forscher\*innen dabei als „typisch für den Diskurs“ (Bücken, Gerards, Meiers 2020:5; Herv. i.O.) herausarbeiten konnten, waren die „den Diskurs prägenden paternalistischen Sprechweisen“ (ebd.:5) und „ein diskursives **Othering** in Bezug auf Refugees, [...wobei] ein statisches, geschlossenes und eurozentristisches Kulturverständnis“ (ebd.:6; Herv. i.O.) zum Tragen kommt. Außerdem stellten sie „hegemoniale Sprechweisen zu Integration“ fest, bei dem „[D]as dominante Integrationsverständnis [...] im Diskurs der Kulturellen Bildung mit monodirektionalen Vorstellungen der Anpassung verbunden“ (ebd.:8) wird.

Ähnliche Diskursmuster fanden sich schon in Ausschreibungstexten, die die Förderlogiken spiegelten. Insgesamt, so befinden die Forscherinnen

„artikuliert sich Kulturelle Bildung im untersuchten Diskurs weitestgehend ohne rassismus- und machtkritisches Selbstverständnis. [...] Der hegemoniale Diskurs ist vielmehr geprägt von Dethematisierungen diskriminierender und benachteiligender Strukturen, und es lassen sich kulturalisierende sowie rassistische Wissensbestände aufdecken. Damit manifestiert sich ein instrumentelles Selbstverständnis Kultureller Bildung, welches die widerständigen Potentiale künstlerisch-ästhetischer Praxis weitestgehend ungenutzt lässt.“ (ebd.:8)

Auffällig sei außerdem, dass „Kulturelle Bildung für sich eine All-Verantwortlichkeit oder All-Zuständigkeit reklamiert“ (ebd.:8), „die ebenso einer kritischen Überprüfung bedarf, wie auch insgesamt eine kritische Auseinandersetzung mit den Begründungszusammenhängen der ästhetisch-künstlerischen Praxis notwendig ist. Dies umfasst sowohl die Reflektion der eigenen Haltung – im Zusammenspiel mit eurozentristischen Wissensbeständen – als auch die Reflektion des Eingebundenseins in hegemoniale Diskurse zu Migration und Flucht, zu Integration und deutscher Kultur.“ (ebd.:9)

Für die Kulturelle Bildung bedeuten diese Ergebnisse eine große Bandbreite an Hausaufgaben. Dennoch sieht Marion Gerards, die Leiterin des Forschungsprojekts, „[D]ie Chancen der Kulturellen Bildung für die Migrationsgesellschaft [...] vor allem darin, sich konsequent an dem grundlegenden Menschenrecht auf Bildung sowie auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe auszurichten und nicht nach Wirkungs- und Verwertungslogiken zu fragen“ (Gerards 2020).

## **Was bedeutet das für die Baukulturelle Bildung?**

Die Ergebnisse der Studie unterstreichen die Notwendigkeit, auch den Milieu-Begriff im Kontext der Baukulturellen Bildung kritisch zu hinterfragen. Sie ermutigen dazu, die „widerständigen Potentiale“ (ebd.) Baukultureller Bildung und Praxen zu entdecken, zu nutzen und weiterzuentwickeln. Vor allem der Hinweis auf das Recht auf „Teilhabe und Teilgabe“ (ebd.) ist eine wichtige Wendung, die betont, wie wichtig die Möglichkeit des Gebens für alle ist. Eine solche Gleichberechtigung zur Gabe entschärft nicht nur Machtasymmetrien, sondern lässt auch andere Deutungen hervortreten, die ungewohnte Perspektiven ermöglichen und neue Ideen freisetzen. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass Wissen und Deutungen nur in eine Richtung fließen und so vorhandene Strukturen und Verhältnisse reproduziert werden. Stattdessen können die Spuren aller Beteiligten sichtbar werden.

In der gebauten Umwelt, wie wir sie vorfinden, manifestieren sich Unterschiede und Differenzlinien sowie Einschluss- und Ausschlusspraxen. Es gibt öffentliche und private, sakrale und profane Räume. Baustile, Bauten und Plätze sind Ausdruck von Denktraditionen, räumliche Konfigurationen erzeug(t)en Klassen und Milieus, bilden diese ab und werden diesen zugeschrieben. Gleichzeitig sind Städte, Häuser, Straßen und Wege auch Archive, die es möglich machen, mehr und manchmal Überraschendes über vergangene und gegenwärtige Verquickungen, sich wandelnde Deutungsmuster und Allianzen zu erfahren. Denn immer schon gab es Überschneidungen und Wechselwirkungen, haben sich Grenzen und Kategorien überlagert und Störungen der vermeintlichen Eindeutigkeit hegemonialer Ordnungen ereignet.

Baukultur im Gesamten kann in diesem Sinne als der materialisierte *Common Ground* gelten, den wir miteinander und mit den Vergangenen und Zukünftigen teilen. Wenn es gelingt, die uns umgebende Baukultur in dieser Hinsicht zu dekonstruieren und dort die Geschichten ausfindig zu machen (oder auch auszudenken), die Zeugen des gemeinsamen Ganzen sind, wie es geworden ist, was es ist und was es hätte sein können, dann kann eine Baukulturelle Bildung jenseits von Milieu-Zuschreibungen gelingen. Wenn Adressat\*innen Baukultureller Bildung sich und ihre Geschichte dort wiederfinden und sich über den Ort in Beziehung setzen können – miteinander, zum Ort und zum gemeinsamen Ganzen, dann kann Zugehörigkeit und Gemeinschaft generiert werden. In einer Art archäologischem Schnitt kann das vermeintlich Andere als Teil des Eigenen in seinem Geworden-Sein verstanden werden. Andererseits kann im Rahmen Baukultureller Bildungsprojekte ein Raum geschaffen werden, in dem alle sein können und ihre Geschichten Platz haben, wenn auch nur temporär.

**Im Folgenden möchte ich anhand von drei unterschiedlichen Beispielen aus München, Hamburg und Kairo mögliche Parameter einer gelingenden Baukulturellen Bildung herausarbeiten:**

### **Beispiel 1: Isar Arabesken – ein Stadtführer**

Der Stadtführer [\*Isar Arabesken – Spuren des Orients in München\*](#) (Sedghi/Wagner/Wimmer 2013) entstand als Nachfolgeprojekt zu einem Seminar von Prof. Ernst Wagner an der LMU München. Der Titel des Buches benennt bereits die Differenz, um die es dabei gehen soll. Der Orient, als Konstrukt, ist das Andere des Hiesigen – es ist anders und wo-anders verortet. Wie kommt es also nach München und was macht es dort? Die Frage nach den „Spuren des Orients“ impliziert, dass es nicht nur um den *Orient* als räumlich-geografische Konstruktion geht, sondern auch um die Menschen, die diesem Konstrukt zugeschrieben werden. Denn nur sie konnten Spuren in München hinterlassen, ganz unabhängig davon, ob sie persönlich nach München gekommen waren, oder ob Waren und Artefakte aus dem *Orient* die bayrische Großstadt erreicht hatten.





Gleichzeitig wissen zeitgenössische Nutzer\*innen des Stadtführers, dass auch heute Menschen in München leben oder nach München kommen, die als „*orientalisch*“ bezeichnet werden. Die Kategorie „orientalisch“ umfasst in der Regel auch ein (zugeschriebenes) Muslimisch-Sein. Der „Orient“ steht hier stellvertretend für das „Andere“ und für die muslimische Welt (vgl. Said 2003). Angesichts aktueller Debatten zu internationalen Konflikten und Kriegen im „Orient“, zum Islam oder zur Einwanderung aus muslimischen Ländern (des „Orients“) dürften den meisten Leser\*innen auch die Zuschreibungen, die in diesem Kontext gemacht werden, bekannt sein. Diese Zuschreibungen erzeugen das Bild einer *völlig anderen Welt*, die wir nicht kennen, die jenseits unserer Welt ist, aber von der wir sicher wissen, dass sie *ganz anders* ist. Sie verweisen dabei direkt und indirekt auf potentielle Milieu-Zugehörigkeiten, die mit Religiosität, Bildungsstand und wirtschaftlicher Situation in Verbindung gebracht werden. Doch auch Milieus haben Geschichten.

Anhand des Stadtführers können diese „[Spuren des Orients in München](#)“ gelesen werden: Bei einem Stadtpaziergang können Nutzer\*innen feststellen, wie viele Anleihen es im eigenen Alltag aus dieser so anderen, fremden Welt gibt und auch schon lange gab. Es wird deutlich, wie sich das Verhältnis zum *Orient* und damit zur muslimischen Welt im Laufe verschiedener Epochen immer wieder gewandelt hat und in der Stadt niedergeschlagen hat. Insofern handelt es sich nicht nur um eine, sondern um multiple Welten, die aus den jeweiligen Kontexten emergieren und sichtbar gemacht werden.

Sichtbar machen bedeutet, das Erkennen der Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Beeinflussung dieser Welten zu ermöglichen. Gleichzeitig wird die Abhängigkeit der eigenen Perspektive auf den „Orient“ vom eigenen Standpunkt in der jeweiligen und jetzigen Gegenwart nachvollziehbar. Die Veränderbarkeit dieses Standpunktes wiederum verweist auf die Kontingenz des Verhältnisses zum *Orient* und deutet auf

die Handlungsmacht der beteiligten Akteur\*innen. Ein Bewusstsein für Kontingenz erzeugt eine Ahnung davon, dass immer auch eine andere Geschichte möglich war und ist, dass alles auch anders sein könnte. Dieses Bewusstsein zeigt gleichzeitig das Potential einer Veränderung für die Zukunft auf und ermöglicht ein Umdenken in der Gegenwart. Es schafft nicht nur eine neue Offenheit, sondern birgt das Potential, Differenzlinien zu verwischen und Abgrenzungen ad absurdum zu führen.

## Beispiel 2: Bunte Kuh - gemeinsam etwas schaffen

Der Verein Bunte Kuh e.V. führt an der Bahnhofspassage in Hamburg-Wilhelmsburg jährlich eine Lehmbau-Aktion durch. 70 t Lehm werden aufbereitet und zur Verfügung gestellt, acht bis zehn Mitarbeiter\*innen sind vor Ort und unterstützen, führen ein, begleiten den Bauprozess.



Mehr Informationen: <https://www.buntekuh-hamburg.de/>

Die Aktion nimmt sich Raum und stellt Raum zur Verfügung – sie steht im Weg. Mehrere Tausend Menschen nehmen jährlich teil, darunter Gruppen aus KiTa und Schule, aus Einrichtungen für Menschen mit Behinderung, Studierende, Familien, Nachbar\*innen und Passant\*innen. Es werden tausende kleine Modelle und einige große, begehbare Lehmbauten erstellt. Nach mehreren Wochen wird am Ende ein großes Fest gefeiert. Nepomuk Derksen, der Initiator der Aktion, bezeichnet die Aktion selbst als:

„... eine niedrigschwellige, öffentliche Kommunikationsplattform mit großer und vielfältiger Anziehungskraft für die unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen. Hier bauen Kinder und Jugendliche mit Senioren, Blinde mit Sehenden, Künstler mit Flüchtlingen, Ingenieure mit Touristen. Hier können sie Architektur, das sonst Unverrückbare, mit eigenen Händen, im Spiel

und mit anderen gemeinsam gestalten. [...] Unsere Baukunst-Aktionen mit Lehm machen das Bauen mit einfachen und naturfreundlichen Techniken zu einem Fest für die Sinne und Architektur wieder als soziale Kunst erlebbar.“ (Derksen 2017)

Die Aktion ist barrierearm: Der Baustoff Lehm hat eine „kulturelle und soziale Klebekraft“ (Nepomuk Derksen); jede\*r kann etwas beitragen. Der Bauprozess wird über die Zeit und von Vielen getragen und das Ergebnis ist raumgreifend – „aus Bewegung wird Raum“ (Derksen 2017). Aus Teilnehmen wird Teilgeben und Teilhaben. Das spiegelt sich auch in den Feedbacks der Beteiligten auf der Website (vgl. Bunte Kuh e.V.). Dass die Aktion „im öffentlichen Raum“, „mittendrin“, „offen und kostenlos“ ist, wird positiv hervorgehoben. Ebenso, dass es „keinen Streit“ und „keine Sprachbarrieren“ gibt. Teilhabende beschreiben, dass sie „sich und Andere mal anderes erleben“ und das Mitmachen ihnen das Gefühl gibt, „stolz“ und „wertvoll“ zu sein. Die Arbeit des Einzelnen habe eine Bedeutung für das Ganze, und „Teil von etwas zu sein“ sei „wichtig für jedes Individuum“ betonen andere. Der Aspekt der Gemeinschaft wird besonders wichtig, ohne dass es dazu notwendig ist, dass alle sich persönlich begegnen oder kennen. Das gemeinsame Tun und Beteiligt-Sein, auch wenn zu unterschiedlichen Zeitpunkten, stiftet Gemeinschaft und Zugehörigkeit.

### **Beispiel 3: Perception – Calligraffiti in einer Millionenmetropole**

In diesem Beispiel geht es um einen Perspektiv-Wechsel, die Wertschätzung über gesellschaftliche Differenzlinien hinweg und die Relevanz des reziproken Gebens und Nehmens. Der in Frankreich geborene und aufgewachsene Graffiti-Künstler El-Seed verbindet in seinen Arbeiten nicht nur arabische Kalligrafie mit Graffiti zu *Calligraffiti*, sondern legt in seinen Arbeiten Wert darauf, dass sie für die Menschen und die jeweiligen Orte eine Bedeutung haben. In seinem Projekt *Perception* in Manshiyat Nasr in Kairo spielt er auf mehreren Ebenen mit der Wahrnehmung, seiner eigenen, der der Menschen vor Ort und der der Betrachter\*innen des Endprodukts. Es handelt sich um ein überdimensionales *Calligraffiti*, das über knapp 50 Gebäude verteilt, nur von einem bestimmten Standpunkt vom gegenüberliegenden Berg Moqattam in seiner Gänze sicht- und lesbar wird. Hier befindet sich die Bergkirche St. Samaan, die die koptische Gemeinde aus Manshiyat Nasr erbaut hat.





Die Bewohner\*innen des Ortes sind seit Jahrzehnten als Müllsammler und Sortierer tätig. 1969 wurden sie zwangsweise hierher umgesiedelt, weil die Stadtverwaltung keine „Müllmenschen“ mehr in der Innenstadt haben wollte. In den 1980er Jahren begann die Gemeinde mit dem Bau der Bergkirche [St. Samaan](#), die in eine Höhle am Gipfel hineingebaut ist und mittlerweile mehr als 10 000 Sitzplätze hat. Die Menschen werden nach wie vor als schmutzig angesehen und stigmatisiert. Während der Schweinegrippe 2009 hat die Stadtverwaltung alle Schweine, die im Recycling-System den organischen Müll verwerteten, töten lassen. Auf diese Weise war die Existenzgrundlage der Menschen stark bedroht.

Der Künstler El Seed erfuhr durch diesen Skandal von Manshiyat Nasr und entschloss sich ein Projekt dort zu verwirklichen. Sein Ziel war, neben der künstlerischen Herausforderung, „[T]o bring light on this community“ (eL Seed). Er war auf die Kooperation der Bewohner\*innen angewiesen und konnte sie über Schlüsselpersonen aus der Gemeinde für sein Projekt gewinnen – schließlich brauchte er die Zustimmung und Unterstützung von 50 Hausbesitzer\*innen. Als Inschrift wählte er einen Ausspruch des Koptischen Bischofs St. Athanasius von Alexandria aus dem dritten Jahrhundert, der sagte: “Anyone who wants to see the sunlight clearly needs to wipe his eye first.” (eL Seed 2016).

Das Projekt wurde 2016 fertiggestellt: <https://www.youtube.com/watch?v=g9M3HljHuq0>











In einem [TED Talk](#) beschreibt der Künstler den Entstehungsprozess und wie seine eigene Wahrnehmung und Haltung den Bewohner\*innen gegenüber sich im Laufe des Projekts radikal geändert hat. Während er nicht nur gekommen war, um eine künstlerische Herausforderung zu meistern, sondern auch um den Bewohner\*innen etwas zu geben, stellte er schließlich fest, dass sie ihm viel mehr zu geben hatten und dass er viel von ihnen gelernt hat, auch über sich selbst. Besonders beeindruckend und lehrreich für alle Beteiligten waren die regelmäßigen Aufstiege zur Kirche, um das Werk von dort aus zu betrachten. Die Bewohner\*innen selbst sahen das Projekt im Laufe der Zeit mit anderen Augen und eigneten es sich an, als etwas, das wirklich mit ihnen zu tun hat (vgl. eL Seed 2016).

## **Parameter einer gelingenden Baukulturellen Bildung jenseits der Milieu-Kategorie**

Zusammenfassend lassen sich aus den vorgestellten Projekten einige Merkmale einer Baukulturellen Bildung jenseits von „Milieus“ ableiten. Die Idee des Common Ground ist dabei zentral. Davon ausgehend, dass „,[A]lle kulturellen Situationen sich aus zwei Bereichen zusammen[setzen]: dem der Aufmerksamkeit (Figur) und den viel größeren Bereich, der der Aufmerksamkeit entgeht (dem Grund)“ (Mc Luhan 2002/1989 in Lagaay/Lauer 2004: 54f.), lohnt es sich, den Blick auf diesen Grund zu richten. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass „Figur-Grund-Konstellationen *dynamisch* und abhängig [sind] von „kulturellen, sozialen und individuellen Erkenntnispositionen.““ (Lagaay/Lauer 2004:55). Es ist daher wichtig Raum zu schaffen, in dem ein gemeinsamer Raum entstehen kann und erlebbar wird. Ein Raum, in dem die jeweils „Anderen“ sichtbar werden, in dem das Andere im Eigenen und das Eigene im Anderen erkannt werden kann. Auf diese Weise kann die eigene Rolle als Teil des Ganzen erlebt und hinterfragt werden, sodass gemeinsames Sprechen und Handeln möglich wird.



Die Schaffung eines solchen Raumes setzt voraus, dass die (mögliche) Existenz eines Common Ground anerkannt wird. Dem gemeinsamen Raum muss ein Wert zugeschrieben werden und er muss relational gedacht und vermittelt werden. Die eigene Rolle und Position sollte dabei fortlaufend reflektiert werden.

Damit (Bau)Kulturelle Bildung jenseits von „Milieus“ gelingt, scheinen folgende Parameter relevant:

- *Da sein*: Es ist wichtig *vor Ort* zu sein und *ausreichend Zeit* zu haben.
- *Aktivität im öffentlichen Raum*: Aktivität zieht Aktivität nach sich. Hierzu ist eine gewisse „Ereignisdichte“ notwendig: „Etwas passiert, weil etwas passiert, weil etwas passiert“ (Gehl 2018:71)
- *Niedrigschwellig*: Der Zugang sollte niedrigschwellig sein. Dabei darf niedrigschwellig nicht mit einem niedrigen Niveau verwechselt werden.
- *Raum für Begegnung schaffen*: Dieser Raum sollte möglichst barrierearm sein.
- *Common Ground schaffen*: Gemeinsames Tun im Raum erzeugt gemeinsamen Raum und stiftet Gemeinschaft und Zugehörigkeit – auch ohne Worte.
- *Kraft-Akte*: Bauen als soziales „Event“ und gemeinschaftlicher Kraft-Akt verleiht ein neues Lebensgefühl und ermutigt „groß zu denken“ (vgl. Derksen 2017). Menschen können erfahren, dass es möglich ist, Großes über längere Zeiträume gemeinsam zu entwickeln und zu schaffen.
- *Wertschätzung*: Es gibt keinen „privileged giver“ (Maldonado Torres 2008:143). Jede\*r hat etwas zu geben. Jede\*r kann und darf geben. Die Bereitschaft und Offenheit aller von allen und gemeinsam zu lernen schafft Augenhöhe.

Gelingende Baukulturelle Bildung kann demnach einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Bewusstsein für das Vorhandensein und das Potential eines Common Ground schafft. So kann Gemeinschaft und Zugehörigkeit erlebt werden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich als zugehörig und berechtigt verstehen, gefragt und beteiligt zu werden, können sich Raum schaffen und aneignen und dadurch empowern. Die Entwicklung Baukultureller Literacy befähigt Menschen außerdem, mitzugestalten und Mitsprache einzufordern und auszuüben. Gelungene Baukulturelle Bildung sollte daher den Grad der Teilhabe an Baukultur und damit an Gesellschaft erhöhen. Sie sollte sich dabei eben nicht als all-verantwortlich oder all-zuständig verstehen (vgl. Bücken/Gerards/Meiers 2020:8), sondern als eine Möglichkeit Raum zu generieren, in dem wichtige Prozesse gesellschaftlicher Aushandlung stattfinden können. Wenn „Teilhabe“ und „Teilgabe“ (vgl. Gerards 2020) als zentraler Aspekt von Baukultur betrachtet werden, kann Baukultur in eine Real-Labor-Situation umgedeutet werden, der das Prozesshafte und Experimentelle anhaftet. So kann langfristig ein Paradigmenwechsel herbeigeführt werden, der idealerweise damit einhergeht, dass alle, die Teil von Baukultur sind, auch aktiv und auf Augenhöhe an Baukultur teilhaben können.

[Hier](#) können Sie den Vortrag der Autorin auf der Jahrestagung 2020 live verfolgen.

---

## Verwendete Literatur

**Abu Lughod L (1991):** Writing against Culture. In: Fox R. (ed.): Recapturing Anthropology: Working in the Present, p 137-154 und 161-162. Santa Fe: School of American Research Press.

**Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1991):** Race, Nation, Class. Ambiguous Identities. London/New York: Verso.

**Bücken, Susanne (2021 / 2020):** Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-dringlichkeit-einer-rassismuskritischen-perspektive-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**Bücken, Susanne/Gerards, Marion/Meiers, Johanna (2019):** Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung, Schriftliche Fassung des Vortrags auf der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ in Berlin, 7.-9.10.2019. Online unter: [https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/KatHO/Dokumente/Publikationen\\_div/Schriftliche\\_Fassung\\_Vortrag\\_FluDiKuBi\\_Abschlusstagung\\_BMBF\\_08.10.2019](https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/KatHO/Dokumente/Publikationen_div/Schriftliche_Fassung_Vortrag_FluDiKuBi_Abschlusstagung_BMBF_08.10.2019) (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**Bunte Kuh e.V.:** Erfahrungsberichte. Online unter: <https://www.buntekuh-hamburg.de/de/projekt/erfahrungsberichte.php> (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**Derksen, Nepomuk (2017):** Bunte Kuh e.V. Bauen mit Lehm für Groß und Klein. „Räume durch Erleben entwerfen“. Bahnhofspassage, Hamburg-Wilhelmsburg 23. Mai – 2. Juli 2017. Online unter: [PowerPoint Wb 2017 Kopie - Bunte Kuh eV](#) (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**El-Qasem, Kawthar (2021):** Dokumentation des Labors Baukulturelle Bildung – Next Level. Online unter: <https://kulturellebildung.de/labor-baukultur-next-level-dokumentation-zum-kostenfreien-download/> (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**El-Qasem, Kawthar (2020):** Paradigmen Baukultureller Bildung – erster Versuch. In: Keuchel, Susanne/Werker, Bünyamin (Hrsg.): Gesellschaftspolitische Dimensionen der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript.

**eL Seed - Homepage:** Perception. Online unter: <https://elseed-art.com/projects/perception-cairo/> (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**eL Seed (2016):** A project of peace, painted across 50 buildings. TED Talk. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=g9M3HjHuq0> (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**Gaztambide-Fernández, Rubén (2017):** Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In: Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung (21-33). München: kopaed.

**Gehl, Jan (2018):** Leben zwischen Häusern. Berlin: Jovis.

**Gerards, Marion (2020):** Interview. In: BMBF: Kulturelle Bildung – rassismuskritisch befragt. Interview zum Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration“. Online unter: <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kulturelle-bildung---rassismuskritisch-befragt-1988.html> (letzter Zugriff am 10.03.2021).

**Hall, Stuart (2018):** Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.

**Hofmann, Susanne (2014):** Partizipation macht Architektur. Die Baupiloten – Methode und Projekte. Berlin: Jovis.

**Lagaay, Alice/Lauer, David (Hrsg.) (2004):** Medientheorien. Eine philosophische Einführung. Frankfurt [u.a.]: Campus.

**Maldonado-Torres, Nelson (2008):** Against War – Views from the Underside of Modernity. Durham/London: Duke.

**Mc Luhan, Marshall (2002/1989):** Das resonierende Intervall. In: Ders., Absolute Marshall Mc Luhan (210-218). Freiburg: orange press.

**Million, Angela/Coelen, Thomas/Bentlin, Felix/Klepp, Sarah/Zinke, Christine (2019):** Bildungsorte und Lernwelten der Baukultur. Momente und Prozesse baukultureller Bildung von Kindern und Jugendlichen. Wüstenrot Stiftung (Hrsg.).

**Said, Edward (2003):** Orientalism. London [u.a.]: Penguin Books.

**Sedghi, Leyla/Wagner, Ernst/Wimmer, Jakob (2013):** Isar-Arabesken. Spuren des Orients in München. München: Allitera.

**Statistisches Bundesamt (2020):** Fachserie 1 Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Online unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=3C60005D7CEB6BE740A30E5D32BD1FC9.internet732?\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=3C60005D7CEB6BE740A30E5D32BD1FC9.internet732?_blob=publicationFile) (letzter Zugriff am 10.03.2021).

## Zitieren

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

Kawthar El-Qasem (2021): Plädoyer für ein Denken (Bau)Kultureller Bildung jenseits der Milieu-Kategorie . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/plaedoyer-denken-baukultureller-bildung-jenseits-milieu-kategorie>  
(letzter Zugriff am 13.01.2022)

## **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>