

Art Education Research No. 6/2012

Paul Mecheril

Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen

KRITIK INTERKULTURELLER KUNSTPÄDAGOGIK

In den letzten Jahren ist in der Kunstpädagogik/Kunstvermittlung im amtlich deutschsprachigen Raum das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration deutlich gestiegen. Warum?

Politisch und medial war in Deutschland lange Zeit die Position vorherrschend, dass Migration randständig und nicht konstitutiv für die Bundesrepublik sei. Bis Ende der 1990er Jahre war die offizielle Selbstdarstellung der Bundesrepublik Deutschland hartnäckig dominiert von einer «Lebenslüge» (Bade 1994): Deutschland sei kein Einwanderungsland. Diese politische Irreführung und Ignoranz hat zweifelsohne die sozialen Folgen von Migration verkannt und zum Teil überaus problematische Entwicklung bedingt, deren Konsequenzen insbesondere auch das Feld der Bildung und Erziehung betreffen. In dieser gesamtgesellschaftlichen Ignoranz konnte auch die Kunstpädagogik/Kunstvermittlung sich nicht aufgefordert sehen, sich systematisch mit der Migrationstatistik, die nicht erst mit der Arbeitsmigration nach 1945 einsetzte, sondern seitdem von Deutschland politisch sinnvoll gesprochen werden kann, schon immer in unterschiedlicher Weise galt, auseinanderzusetzen.

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich das politische Szenario verändert. Eine Reihe von Veränderungen in Richtung der An-Erkennung der Migrationstatistik ist festzustellen. So wurde die Einbürgerung erleichtert und die Staatsbürgerschaftsregelung geändert. Nun können Kinder von seit 8 Jahren «rechtmäßig» in Deutschland lebenden Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erwerben. Zudem wurde 2005 das Zuwanderungsgesetz erlassen, welches zum ersten Mal den Integrationsbegriff in einer migrationspolitischen Gesetzgebung verwendet. Gleichzeitig macht der Name des Gesetzes bereits seine restringierende Ausrichtung deutlich: *Gesetz zur Begrenzung und Steuerung von Zuwanderung*. Bezogen auf Migration kann allgemein somit von einem widersprüchlichen Verhältnis zwischen restriktiver Begrenzung und Neuformierung des Sozialen durch Grenzüberschreitungen gesprochen werden.

Gleichwohl hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends in Deutschland das Selbstverständnis durchgesetzt, dass die Anwesenheit von Migranten und Migrantinnen weder ein marginaler noch vorübergehender Umstand ist, sondern konstitutives Moment gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die öffentlichen Diskurse, die politischen Debatten und Anstrengungen sowie die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre in Deutschland verweisen darauf, dass die Auseinandersetzung mit Migration zu den wichtigsten gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart und wohl auch der Zukunft gehört. Dies scheint mittlerweile auch in den Feldern angekommen zu sein, die sich pädagogisch mit Kunst und Ästhetik befassen.

Wenn man nun mit einigem Mut zur Pauschaltypisierung Regelmäßigkeiten in der «Entdeckung der Migrationstatistik in der Kunstpädagogik/Kunstvermittlung» ausmachen will, dann rücken mindestens drei Motive im Diskurs in den Vordergrund:

- «Interkulturelle Kunstpädagogik» als Weg der Integration derer, die als mit Migrationshintergrund gelten
- Notwendigkeit der «interkulturellen» Öffnung der Kulturinstitutionen
- «Interkulturelle Kunstpädagogik» als Beitrag zu einem respektvollen und zivilen Umgang mit kultureller Differenz und Fremdheit

Somit sind also die drei Schlüsselbegriffe des deutschsprachigen Diskurses über Migration auch in der Kunstpädagogik/Kunstvermittlung angekommen: «Integration», «Mensch mit Migrationshintergrund», die «kulturelle Andersheit des Migranten¹».

Ich möchte meinen Beitrag zu Fragen ästhetischer Bildung in der Migrationsgesellschaft mit einer kurzen Kri-

¹ Das in diesem Text bei allgemeinen Personenbezeichnungen abwechselnd verwandte grammatische Genus bezieht sich auf alle sozialen Geschlechterformationen.

tik der *Besonderung* einleiten (ausführlicher Mecheril u.a. 2010), um vom Brett dieser Kritik in eine alternative Perspektive zu springen, die ich «Migrationspädagogik» nenne. Mit der Kritik verbindet sich selbstverständlich nicht die grundlegende Ablehnung solcher Überlegungen, Projekte, Texte, Veranstaltungen, denen mindestens eines der drei Motive zugeordnet werden kann. Ganz im Gegenteil finden sich im Bereich der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kunst und Ästhetik wichtige und interessante Beiträge, selbst wenn sie die Semantik «Integration», «kulturelle Vielfalt», «Menschen mit Migrationshintergrund» bedienen. Allerdings sind diese Ansätze gefährdet, einen Beitrag zur Reproduktion des gesamtgesellschaftlich nach wie vor existenten Bildes zu leisten, dass es da eine (statistisch immer bedeutsamer werdende; in Frankfurt am Main gelten in der Gruppe der Kinder unter drei Lebensjahren etwa 70% als «mit Migrationshintergrund») Gruppe von Personen gibt, die irgendwie (kulturell) anders ist und die deshalb zu integrieren sei.

«Integration», «kulturelle Differenz», «Menschen mit Migrationshintergrund» sind Ausdrücke, in den sich zwar die Anerkennung der Migrationstatsache artikuliert, allerdings in einer Weise, die gefährdet ist, ein Bild von der kulturellen Fremdheit der somit in der Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen zu schaffen. «Integration» beispielsweise bestätigt die Zuschreibung von Fremdheit, da die Vokabel nahezu ausschließlich benutzt wird, um über so genannte Menschen mit Migrationshintergrund (MmM) zu sprechen. Indem sie als MmM bezeichnet werden, werden sie - selbst wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben - als «fremde Elemente», die zu integrieren seien, konstruiert. Die Frage der «Integration» wird aber beispielsweise nicht mit Bezug auf (wirtschafts-)deviante Biografien von Menschen, die selbstverständlich und fraglos als Deutsche verstanden werden gestellt. Sie wird auch nicht gestellt bei funktionellem Analphabetismus von Menschen, die als Deutsche gelten, und auch nicht, wenn wir es mit einem Fall von fehlendem *moral sense* zu tun haben. Indem Handlungsweisen nur bei denen, die als nicht selbstverständlich zugehörig gehören gelten, als Indiz auf ihren Integrationsstatus beurteilt werden, wird nicht nur fortlaufend der Status dieser Gruppe als nicht gänzlich zugehörig fortlaufend hergestellt. Vielmehr bestätigt sich in dieser Unterscheidungspraxis auch der fraglos legitime Zugehörigkeitsstaus der anderen Seite.

«Interkulturell» ist ein Ausdruck, in dem betont wird, dass die Anerkennung gegebener kultureller Differenz geboten ist. «Anerkennung kultureller Differenz» ist beispielsweise das zentrale Bildungsziel, das sich mit der Interkulturellen Pädagogik verbindet. Da wir auf Grund vielfältiger Bedingungen in kulturell pluralen und sich kulturell wandelnden gesellschaftlichen Zusammenhängen leben, weist dieses Bildungsziel sicher eine gewisse Plausibilität auf. Viele Zeitdiagnosen weisen darauf hin, dass moderne Gesellschaften als Zusammenhänge beschrieben werden müssen, für die aufgrund intensiver

Dynamiken in zentralen gesellschaftlichen Bereichen und Sphären, nicht zuletzt auch durch weltweite Wanderungsbewegungen angestoßen, soziale Wandlungsprozesse, Diversifikation und Pluralisierungen charakteristisch sind. Diese Pluralisierung sozialer Kontexte, Stile, Selbstverständnisse und Beziehungen imponiert empirisch als Vielfalt kultureller Phänomene. Normativ verbindet sich hiermit häufig die Perspektive, diese Lebensformen in ihrer Differenz prinzipiell anzuerkennen, und dass die Ausbildung von Fertigkeiten wechselseitiger kommunikativer Anerkennung wertvoll sei.

Vor diesem Hintergrund wird «interkulturelles Lernen» zu einer zentralen Bildungsaufgabe in einer kulturell pluralen (Welt-)Gesellschaft. Für die mittlerweile als eigenständiges pädagogisches Fachgebiet etablierte Interkulturelle Pädagogik ist der Bezug auf die «interkulturelle» Perspektive konstitutiv. Nach Georg Auernheimer (2001: 45) ist hierbei interkulturelle Bildung zwei Grundprinzipien verpflichtet: dem Gleichheitsgrundsatz und dem Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe (ich komme weiter unten, im letzten Abschnitt des vorliegenden Textes auf diese Kennzeichnung noch einmal zu sprechen).

Wer aber Texte zu Interkultureller Pädagogik liest, wird recht schnell feststellen, dass es sich bei der kulturellen Differenz, die im Rahmen Interkultureller Pädagogik zum Thema wird, um eine *migrationsgesellschaftliche Differenz* handelt. Das Grundproblem der Bezeichnung «Interkulturelle (Kunst-)Pädagogik/Lernen/Kommunikation», dann wenn sie als Bezeichnung der Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse verwendet wird, besteht darin, dass eine spezifische Verschiedenheit immer schon gesetzt ist. Diese (Voraus-)Setzung befördert zweierlei: Die Bevorzugung des Kulturbegriffs suggeriert, dass «Kultur» die zentrale Differenzdimension sei, auf der migrationsgesellschaftlich und pädagogisch relevante Unterschiede zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln sind. Damit ist «interkulturell» als Perspektive für die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch. Denn (migrations-)gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich nicht auf kulturelle Differenzen reduzieren, da politische, ökonomische, rechtliche Linien ebenso zu beachten sind. Solange «Interkulturelle Pädagogik» keine Pädagogik ist, die sich mit der kulturellen Pluralität hoch differenzierter Gesellschaften *in allgemeiner Einstellung* beschäftigt und im Wesentlichen eine Pädagogik ist, die sich mit Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von «Migration» auseinandersetzt, trägt *interkulturell* zur kulturellen Besonderung der MmM (ein Phantasma!) bei.

Der Ausdruck «kulturelle Differenz» wird benutzt, um zwischen «uns» und jenen Personen(gruppen) zu unterscheiden, die gewöhnlich als kulturell Differenten imaginiert werden: «die Fremden», «die Zuwanderer», «die Anderen», «die Ausländer», «die Migrantinnen», «Menschen mit Migrationshintergrund» etc. Und nur, weil es einen dominanten Diskurs gibt, in dem die Fremden, Anderen, Ausländer, Migrantinnen (und nur sie und sie

nur in dieser Weise) der kulturellen Differenz bezichtigt werden, kann über besondere Voraussetzungen und Erfordernisse nachgedacht werden, mit der Differenz zu kulturell Anderen umzugehen. Da also in dominanten Diskursen «interkulturell» mit «Migranten» verknüpft ist, können Sonderkompetenzen im Umgang mit Migrantinnen beispielsweise als interkulturelle Kompetenz nachgefragt werden. Die kulturelle Besonderung der MmM trägt komplementär dazu bei, dass die andere Seite – MoM – sich als nicht besonders, nicht integrationsbedürftig, normal und fraglos am richtigen Ort verstehen kann. In verwandter Weise hat Franz Hamburger (2009: 10) dies als das Elend der Interkulturellen Pädagogik bezeichnet:

«Es gibt unzählige Berichte über Besuche von Kindergartengruppen in Moscheen und ausländischen Familien, aber keine Berichte über didaktisch analog konzipierte Besuche in Kirchen und deutschen Familien, um deren Kultur kennen zu lernen. Das ist immer noch das Elend der Interkulturellen Pädagogik».

Ein Grundproblem der Praxis *interkulturell* besteht darin, dass sie, wenn sie die praktische Frage, wie eine Migrationsgesellschaft pädagogisch reagieren sollte, mit einer Intensivierung der pädagogischen, insofern auf den ersten Blick sanft und fürsorglich wirkenden *Förderung und Einbeziehung* der Anderen beantwortet, die grundlegende Kritik der exkludierenden Prozess- und Struktureigenschaften migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit zurück stellt und dadurch Dominanz- und Herrschaftsstrukturen verhüllt.

MIGRATIONSPÄDAGOGIK²

Migrationsbewegungen prägen gegenwärtige Gesellschaften maßgeblich. Immer mehr Menschen wandern, pendeln, lassen sich an einem Ort nieder, der nicht ihr Geburtsort ist, arbeiten und leben an unterschiedlichen Orten: Es gibt Menschen, die im Laufe ihres Lebens in vier, fünf, sechs verschiedenen Ländern gelebt haben oder jahrelang gleichzeitig an mehreren Orten leben, die ein Zuhause an zwei oder drei Orten haben oder deren Staatsbürgerschaft nicht den Ort ihrer Herkunft widerspiegelt. Auch die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit Deutschlands wird grundlegend von Migrationsphänomenen geprägt.

Mit der Perspektive «Migrationspädagogik» richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind.

Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft werden nicht allein, aber in einer bedeutsamen Weise von Zugehörigkeitsordnungen strukturiert. «Zugehörigkeit» kennzeichnet eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der

Unterscheidung von «zugehörig» und «nicht-zugehörig» konstitutiv für den Kontext sind. Im Zugehörigkeitsbegriff wird das Verhältnis von Individuum und sozialem Kontext fokussiert. Beim Zugehörigkeitsbegriff wird gefragt, unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und von diesen vermittelten individuellen Voraussetzungen Individuen sich selbst als einem Kontext zugehörig verstehen, erkennen und achten können.

Zugehörigkeitserfahrungen sind Phänomene, in denen die Einzelne ihre Position in einem sozialen Zusammenhang und darüber vermittelt sich selbst erfährt. Für die Zugehörigkeitsdimension, die in der Regel angesprochen ist, wenn über die mit Migrationsphänomenen einhergehende Irritation von Zugehörigkeitsverhältnissen nachgedacht wird, finden sich häufig Bezeichnungen wie «ethnische» oder «kulturelle» Zugehörigkeit. Hier soll der Ausdruck natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bevorzugt werden (genauer Mecheril 2003, Kap. IV).

Der migrationspädagogische Ansatz interessiert sich für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem «Wir» und «Nicht-Wir» und weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen. Migrationspädagogik ist also keine «Migrant/innen-Pädagogik» in dem Sinne, dass erstes Anliegen der Migrationspädagogik wäre, «die Migranten» zu verändern. Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung (des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen) der «Migranten» zielen, kommen im migrationspädagogischen Blick institutionelle und diskursive Ordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung in den Blick.

Mit dieser Perspektive wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und Gesellschaften zum Thema, ist für diese doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer unwidersprüchlichen Weise zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln tragen hierbei zur Bestätigung der Unterschiedsschemata bei, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische «Migrant*innenarbeit» institutionalisiert ist oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen ethnischer Diskriminierung zurückgreift (vgl. Gomolla / Radtke 2002), sie besitzen aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praxen zu reflektieren und über Alternativen nachzudenken.

Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.

Mit dem Leitbegriff der Migrationspädagogik kommen durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen in den Blick.

² Siehe Mecheril u.a. (2010).

«Migration» ist eine Perspektive, die von vornherein anzeigt, dass die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung der mit Wanderung verbundenen Phänomene unangemessen ist. Wanderung ist ein umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet. Positionierungen und Identifizierungen der «Migranten» und der «Migrantinnen» und komplementär der «Nicht-Migranten» und der «Nicht-Migrantinnen» müssen in der Komplexität dieses Spannungsfeldes verstanden werden. Dies meint der obige Bezug auf das Soziale, und «Migrationspädagogik» ist eine Perspektive, die den Beitrag der Bildungsinstitutionen und des pädagogischen Diskurses zu diesen Verhältnissen sowie Möglichkeiten der Thematisierung und Verschiebung dieser Verhältnisse in den Blick nimmt.

Eine zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht in der Beschäftigung mit der Frage, wie der und die natio-ethno-kulturelle Andere unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten. Gegenstand der Migrationspädagogik sind insofern die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in bildungsinstitutionellen Kontexten wiederholt, produziert werden sowie wie sie verändert werden können. Bevor ich einige Überlegungen anstellen will, was dies für ästhetische Bildung bedeuten kann, sei zunächst die Idee dessen, was hier unter diesem Ausdruck verstanden wird, umrissen.

ÄSTHETISCHE BILDUNG

Bei John Dewey, in seinem Buch *Kunst als Erfahrung* (1934/1998), können wir lesen, dass die Musealisierung der Kunst als Vorgang des symbolischen und faktischen Wegsperrens der Kunst verstanden werden kann, als Vorgang der Herauslösung der Kunst aus der Bindung an Alltag und Erfahrung. Dies zu sehen, heißt nicht, zum Kultischen und zum Mythischen zurückzukehren, in dem die ästhetische Dimension, Kunst und Erfahrung noch ganz aufeinander verwiesen sind. Theodor Adorno (1989) hat herausgestellt, dass Kunst als das in Erscheinung tritt, das dem Gesellschaftlichen gegenübergestellt ist, als das Andere des Gesellschaftlichen, wodurch es zum Gesellschaftlichen wird. Eine Kritik an der Musealisierung der Kunst und noch viel mehr die Kritik an der Musealisierung des Ästhetischen heißt aber wohl, sich auf die Alltäglichkeit und die Erfahrungsbegründetheit des Ästhetischen zu beziehen.

«Löst man einen Kunstgegenstand sowohl aus seinen Entstehungsbedingungen als auch aus seinen Auswirkungen in der Erfahrung heraus, so errichtet man eine Mauer um ihn, die seine allgemeine Bedeutung, um die es in der ästhetischen Theorie geht, beinahe unerkennbar werden läßt.» (Dewey 1934/1998: 9)

Zwischen Alltagserfahrungen und der Erfahrung von Kunst, ihrer Rezeption und Produktion, gilt – so könnte man sagen – eine Wesensähnlichkeit. Der Deweysche Akzent auf Erfahrung ermöglicht die Besinnung darauf, dass das, was das Wesen der Kunst auszeichnet, überall stattfindet. Überall also finden wir, wenn man es nur recht betrachtet, Orte der Schutzgöttinnen, allenthalben Museen. Wichtig bei Dewey ist, dass, indem das Individuum handelt, es Konsequenzen erfährt, vielleicht Hindernissen und Widerstand, durch die es in seinen weiteren Handlungen beeinflusst wird. Der und die Einzelne befindet sich in kontinuierlichem Kontakt und Auseinandersetzung mit seiner physischen und sozialen Umgebung. Zwischen Umwelt und Individuum besteht nach Dewey ein wechselseitiges Verhältnis: Das Individuum wird durch die Umwelt beeinflusst, zugleich wirkt es auf seine Umwelt ein.

Zwar ereignet sich diese wechselseitige Beziehung unausgesetzt. Sie wird nach Dewey aber nur in besonders und intensiv erlebten Momenten erhöhter Aufmerksamkeit wahrgenommen. In Situationen der Überraschung, der Verwunderung und des Erstaunens. Dann wird sich die Einzelne der eigenen Situation und ihrer selbst bewusst. Somit tragen solche Momente erhöhter Aufmerksamkeit, Momente der ästhetischen Erfahrung, zur Selbstkonstitution bei. Von eher beiläufigen Erfahrungen des Alltags abgegrenzt, sind diese Momente für John Dewey als ästhetische Erfahrungen bildend. Gerade die ästhetische Erfahrung ist durch Reflexion, Rückbezug und Erinnerung, aber auch Proflexion und Vorwegnahme gekennzeichnet. In ästhetischen Erfahrungen werden wir also unserer selbst als Wahrnehmende gewahr und in einer besonderen Weise der Großartigkeit und des Schmerzes, wahrzunehmen. Es geht bei der ästhetischen Erfahrung somit in einer besonderen Weise um ein sinnlich-leibliches und leibgebundenes, diese Gebundenheit sinnlich aber zu transzendieren vermögendes Involviertsein. Damit ist nicht schlicht ein Akt der Wahrnehmung gemeint, sondern erstens eine Wahrnehmung der Wahrnehmung und zweitens eine sinnlich qualifizierte Wahrnehmungswahrnehmung, die sich zwischen Genuss und Betrüb(n)is ereignet, zwischen Unruhe und Befried(ig)ung. Mit Deweys pragmatistischer Perspektive können wir ästhetische Erfahrung als eine Sorte «anderer Erfahrung» verstehen, als Erfahrung eines Ereignisses, eines Gegenstandes, einer Landschaft, eines Handlungsvollzuges, eines anderen Menschen oder auch als Selbsterfahrung – Erfahrungen, die, von welcher Intensität und Dauer sie nun auch sein mögen, sich irgendwie unangemeldet und überraschend einstellen und derer man sich als solcher gewahr wird. In ästhetischen Erfahrungen setze ich mich mithin in einer doppelten Weise in ein Verhältnis zu mir und der Welt und werde in ein Verhältnis gesetzt: Ich nehme (den Himmel, den Fluss, das Gesicht, die Stimme der Nachbarin, die Kühle des Steins, die runzelig gewordene Haut meiner Unterarme, den unausgesetzt und gleichförmig blinkenden Cursor auf dem Bildschirm, den kreatürlichen Schrei des

Stürmers nach dem Torschuss) wahr und nehme wahr, dass ich wahrnehme.

Ästhetische Erfahrung sollte hierbei meines Erachtens – über Dewey hinaus – als Phänomen begriffen werden, das in einer umfassenden Weise in soziale, sprachlich-kulturelle und politische Zusammenhänge eingebettet ist und in diesen Kontexten hervorgebracht wird (wie es bei jeder Form von Erfahrung der Fall ist). Erfahrungen, seien diese nun vorsprachlicher (z.B. Aufmerksamkeitsänderungen, Orientierungsreaktionen, intensive «unmittelbare» Empfindungen, Affekte) oder sprachlicher Art (z.B. Tagebuchaufzeichnungen, narrative Mitteilungen, «subjektiv» theoretische Ausführungen) werden in kulturellen und politischen Kontexten geformt und sie verweisen auf diese Kontexte. Zugleich sind Erfahrungen leibgebunden und leibvermittelt. In Erfahrungen, so könnte es heißen, verleiht sich der politisch-kulturelle Kontext und die Ereignisse, die in ihm möglich werden; zugleich kontextualisiert und konkretisiert sich in Erfahrungen der Umstand, leiblich zu sein, zu meiner Leiblichkeit.

Zu einem Prozess ästhetischer Bildung formieren sich nun ästhetische Erfahrungen in meiner Perspektive nicht nur auf Grund dessen, dass sie eingebunden sind in die Kultivierung und Differenzierung sowie die gegenstands- und leibbezogene Ausweitung der Wahrnehmungswahrnehmung, sondern vielmehr unter zwei Bedingungen. Erstens, wenn der Prozess der genüsslich-betrüblichen Wahrnehmungswahrnehmung Bestandteil einer symbolisierten, also nicht bloß «innerlichen», Bezogenheit auf allgemeine Topoi ist. In der ästhetischen Dimension, schreibt Klaus Mollenhauer (1998: 223), wird die Reflexion des Verhältnisses der subjektiven Befindlichkeit des Individuums «als Leib-Seele-Wesen zum kulturell oder gesellschaftlich Allgemeinen» zum Thema.

Ästhetische Erfahrungsprozesse sind bei Dewey immer auch an eine experimentelle und artikulatorische, also an eine Verknüpfungen herstellende Grundhaltung gebunden. Erst wenn Verbindungen zwischen dem eigenen Handeln und dessen Konsequenzen hergestellt sind, können wir nach Dewey von Erfahrung sprechen. Wir können im Anspruch, zwischen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erfahrung zu unterscheiden, mit Mollenhauer an diesem Punkt über Dewey hinausgehen und Verknüpfung nicht allein auf Wahrnehmung des Zusammenhangs von Handeln und Konsequenzen beschränken, sondern allgemein setzen: Immer dort, wo Assoziationen und Verknüpfungen zwischen Wahrnehmungswahrnehmungen und, was immer dies konkret heißt, kulturell und gesellschaftlich bedeutsamen Themenstellungen und Problemlagen gemacht werden, in denen sich ein Allgemeines anzeigt, und sei es, indem es sich entzieht, sind Erfahrungen Teil potenzieller Bildungsprozesse.

Neben dem Bezug auf Fragen und Probleme, die in dem Sinne allgemein sind, als sie sich einer womöglich unbestimmt bleibenden Idee des kulturell oder (welt) gesellschaftlich Allgemeinen annähern, weisen ästhetische Erfahrungen dann auf Prozesse ästhetischer Bildung, wenn die sinnliche Wahrnehmungswahrnehmung

zweitens im Zusammenhang eines Prozesses der erfahrungsbegründeten Auseinandersetzung des und der Einzelnen steht, die ein politisch-ethisches Moment aufweist. Dieses Moment kreist um die Frage: Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben? «Bildung» verstehe ich somit insgesamt als einen Ausdruck, der einen erfahrungsbegründeten und erfahrungsreflexiven Prozess adressiert, in dem sich der und die Einzelne zu kulturell und gesellschaftlich allgemeinen, sowie politisch-ethischen Anfragen, Anliegen und Ansprachen verhält. Das gesellschaftlich und kulturell Allgemeine wie auch das, was als wünschenswert gelten darf, ist hierbei nicht nur unbestimmt und auch brüchig, fluide und spannungsreich, sondern wird auch so erfahren. Diese Unbestimmtheit zeigt sich in ästhetischer Erfahrung in einer offenkundigen Weise – sowohl in der sinnlichen Hinwendung auf die sich entziehenden Objekte (Weltfremdheit) als auch im Hinblick auf das Wahrnehmen selbst (Selbstfremdheit).

Ästhetische Bildung kann also weder auf die Kenntnis von Kunstwerken, Konzerten und Theaterstücken, noch auf die Entwicklung formaler Qualitäten des Wahrnehmungsvermögens beschränkt werden, sondern meint den Prozess, in dem ästhetische Erfahrungen in einen Bezug zum Allgemeinen und einer Idee von dem, was als erstrebenswert gelten kann, gesetzt werden und man sich darin einer grundlegenden Unbestimmtheit seiner selbst gewahr wird.

Ästhetische Bildung, so verstanden, ist ein Wagnis, da es das Beschäftigtsein mit der Welt zu einem werden lässt, in dem der Mensch so zu sich findet, dass er sich als Wesen versteht, das, weil es unbestimmt ist, sich selbst unverfügbar ist. Was der Mensch durch die Beschäftigung mit Literatur, mit Kunst, mit dem Reisen und mit den Wissenschaften, durch Erfahrungen zu gewinnen vermag, ist, diesem Verständnis von Bildung nach, somit nicht so sehr eine «Erweiterung des Horizonts», sondern die Erfahrung der Unbestimmtheit und die vertraut-unvertraute Erfahrung der Selbst- und Weltfremdheit, die in der Ästhetischen Bildung in besonders eindringlicher Weise aufgehoben ist.

Die hier markierte Bildungsidee zielt somit nicht primär auf Identität, sondern entfaltet sich von Differenz her: Bildung wird dann nicht mehr in erster Linie als «Rückkehr aus der Entfremdung» (Humboldt), sondern als Überschreitung des eigenen Horizonts auf den Anderen und das Andere hin beschrieben und diese Bewegung geht mit einem partikularen, paradoxen Selbstverlust einher: Man wird zu einer anderen, ohne aufzuhören, dieselbe zu sein.

ORDNUNGSERKUNDUNGEN: ÄSTHETISCHE BILDUNG IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Wenn es im Fach Kunst und allgemein in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kunst und mit der ästhetischen Dimension des Lebens um «das Erlernen von *Perspektiven der Wahrnehmung* geht, die philosophische

Fragen des *Blickes* und des *Weltbildes* einschließen» (Maset 1995: 230), dann muss der Rückbezug auf die grundlegende Befragung des Blicks und des Weltbildes in den Texten zu Ästhetik und Migration, Kunstpädagogik und Migration den Ausgangspunkt darstellen.

Vor dem Hintergrund der Hinweise auf die Perspektive *Migrationspädagogik* besteht die zentrale pädagogische Aufgabe für die Rahmung ästhetischer Bildungsprozesse darin, Situationen und Konstellationen zu arrangieren, in denen es für die Gegenüber (zum Beispiel Schüler/innen) unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen möglich wird, Assoziationen zwischen dem von ihnen rezeptiv und produktiv Wahrgenommenen und Erlebten zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenhängen herzustellen, sowie diese Assoziationen und Artikulationen wahrzunehmen und sie zu gestalten.

Diese Assoziationen, Verknüpfungen und Artikulationen betreffen die Auseinandersetzung mit allgemeinen Fragen und Problemen. Eine solche Verbindung kann sich ergeben, wenn man sich etwa damit auseinandersetzt, an welchem Ort der Welt und unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen die Farben, die im Kunstunterricht Verwendung finden, hergestellt werden. Womöglich werden Annäherungen an die Beantwortung dieser Frage selbst Gegenstand von ästhetischen Projekten im Unterricht, Projekten also, die sich auf das Verhältnis der Einzelnen zu der Sache in einer auch politisch-ethische Momente markierenden Weise beziehen.

Es geht um das Erfahrbarwerden der Ästhetik – verstanden als sinnliche von politisch-kulturellen Kontexten vermittelte Dimension – von Zugehörigkeitsordnungen und der von ihnen ausgehenden subjektivierenden Macht. Zugehörigkeitsordnungen haben sozialisierende oder besser: subjektivierende Wirkung. Sie vermitteln Selbst-, Fremd- und Weltverständnisse nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch sinnlich-leiblich. In diesen Verständnissen spiegeln sich soziale Positionen und Lagerungen, spiegelt sich die differentielle Verteilung von materiellen und symbolischen Gütern und Anrechten. Wahrnehmungswahrnehmung an diesem Punkt heißt, sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen. Es geht hier also nicht um Projekte ästhetischer Bildung, die durch das Machen und Hören von Musik, das Machen und Sehen von Theaterstücken, das Machen und Anfassen von Plastiken und Skulpturen, durch Erkundungen eigener und fremder Räume, Praxen und Geschichten zu mehr Toleranz, zu mehr Freundlichkeit und Achtsamkeit im Umgang mit dem Fremden und Anderen beitragen wollen (das interkulturelle Paradigma). Vielmehr stehen die Auseinandersetzung, die verschiebende Erkundung des Schemas, das zwischen denen und diesen unterscheidet und seine sinnlich-leibliche Verankerung im Zentrum einer migrationspädagogisch informierten ästhetischen Bildung. Es geht hierbei 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 kennenlernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen.

Der politisch-ethische Fluchtpunkt einer migrationspädagogisch informierten ästhetischen Bildung, der auf eine andere Weise des Sehens gerichtet ist und diese Weise sondiert, soll hier abschließend charakterisiert werden. Im Hinblick auf das Anliegen der Interkulturellen Pädagogik, also jener erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, die sich mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen befasst, schreibt Georg Auernheimer (2001: 45): «Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe.»

Nun müsste man sich mit den Prinzipien, die Auernheimer hier anspricht, genauer auseinandersetzen. Ich will mich auf das zweite Prinzip, das der Anerkennung des und der Anderen und auch hierbei nur einen einzigen Punkt konzentrieren, da dieser mir hilft, mich dem politisch-ethischen Fluchtpunkt, um den es mir geht, anzunähern. Überspitzt formuliert lautet der Punkt: der Andere ist nicht anerkennbar, da die Andere nicht erkennbar ist. Das heißt nicht, dass ich Anerkennung für einen unangemessenen Grundsatz hielte, doch bedarf das Prinzip der Anerkennung einer Ergänzung durch die Unmöglichkeit der Anerkennung und die Einsicht, dass das, was nicht erkennbar und deshalb auch nicht anerkennbar ist, keinen Mangel bezeichnet, sondern anerkannt werden sollte. Das heißt: Es geht hier um eine Anerkennung der Nicht-Erkennbarkeit, oder angemessener formuliert der Unbestimmtheit des Anderen, in der die eigene Unbestimmtheit ihren Widerhall findet. Ich meine also, dass neben dem Gleichheitsgrundsatz, neben dem Prinzip der Anerkennung von Identitätsentwürfen auch das paradoxe Moment der Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung ein Moment allgemeiner Bildung in der Migrationsgesellschaft darstellt. Bertolt Brecht soll uns auf die Spur bringen:

«Der Untersetzte: »Der Paß ist der edelste Teil von einem Menschen. Er kommt auch nicht auf so einfache Weise zustand wie ein Mensch. Ein Mensch kann überall zustandkommen, auf die leichtsinnigste Art und ohne gescheiterten Grund, aber ein Paß niemals. Dafür wird er auch anerkannt, wenn er gut ist, während ein Mensch noch so gut sein kann und doch nicht anerkannt wird.»

Ziffel: »Aber Pässe gibt es hauptsächlich wegen der Ordnung. Sie ist in solchen [kriegerischen] Zeiten absolut notwendig. Nehmen wir an, Sie und ich liefen herum ohne Bescheinigung, wer wir sind, so daß man uns nicht finden kann, wenn wir abgeschoben werden sollen, das wär keine Ordnung. Sie haben vorhin von einem Chirurgen gesprochen. Die Chirurgie geht nur, weil der Chirurg weiß, wo zum Beispiel der Blinddarm sich aufhält im Körper. Wenn er ohne Wissen des Chirurgen wegziehen könnte, in den Kopf oder das Knie, würd die Entfernung Schwierigkeiten bereiten. Das wird Ihnen jeder Ordnungsfreund bestätigen.»» (Brecht 2003: 7 f.)

Diese Passage aus den Flüchtlingsgesprächen stellt die Bedeutung zertifizierter nationaler Zugehörigkeitspraxen und ihrer symbolischen Artefakte heraus: Der Vorrang des Passes vor dem Menschen ergibt sich aus dem Wertgefälle zwischen ihnen. Ein Mensch ohne Pass, selbst wenn es ein «moralisch guter» Mensch ist, ist wenig wert; ein Mensch – selbst, wenn es kein «guter» Mensch ist – ist mit einem Pass deutlich mehr und unter der Voraussetzung, dass es sich um einen «guten» Pass handelt, also einen, der die Zugehörigkeit zu einem angesehenen nationalen Kontext symbolisiert, viel mehr wert. Anerkennung nationaler Zugehörigkeit, so belehren uns die Gespräche der Flüchtlinge, ist wichtiger als die Anerkennung des Menschen, da erst durch die Anerkennung nationaler Zugehörigkeit spezielle Rechte verbürgt sind, die über die häufig auf ein Lamentieren beschränkte Anrufung von Menschenrechten hinausgehen. Mit den ironischen Mitteln der Flüchtlingsgespräche wird eine Ordnung ersichtlich, die Menschen und Körper platziert und den freien Gang der Körper (um sich zu retten, um sich zu verbessern, um eine Erfahrung zu machen) durch Grenzziehungen und Ausweispraktiken behindert. Zugehörigkeitsordnungen sind Machtordnungen.

Der Pass ist in dem Gespräch zwischen dem Untersetzten und Ziffel Ausweis formeller Zugehörigkeit. Der Mensch zählt wenig, die nationale Zugehörigkeit viel, sie ist Grundlage der Ansprüche darauf, als Rechtssubjekt geachtet zu sein. Nationale Mitgliedschaft ist ein Prinzip, das der Erzeugung einer Wirklichkeit dient, in der zwischen jenen, die dazugehören, und solchen, die nicht dazugehören, unterschieden wird. Und weil natio-ethno-kulturelle Kontexte soziale Wirklichkeiten der Differenzierung zwischen jenen und solchen sind, operieren sie mit dem Prinzip der Mitgliedschaft. Die Gleichartigkeit, die natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft in einem grundlegenden Sinne anzeigt, verdankt sich dem Umstand, dass natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft ein Phänomen ist, das in einem binär kodierten Rahmen produziert und praktiziert wird. Der kontextspezifische Mitgliedschaftsstatus einer Person ergibt sich zunächst und im Kern über die Beantwortung der Frage, ob sie Mitglied ist oder nicht. Dem binären Organisationsprinzip von Mitgliedschaft zufolge bin ich entweder Mitglied oder Nicht-Mitglied. Kann ich die bedeutsamen Merkmale vorweisen, bin ich Mitglied, vermag ich dies nicht, bin ich kein Mitglied.

Dieses ermöglicht eine Klarheit und Eindeutigkeit der Zuordnung von Personen zu Kontexten; zumindest wird diese Klarheit suggeriert. Die binäre Ordnung der Mitgliedschaft, die zwischen «Wir» und «Nicht-Wir», zwischen einem Außen und einem Innen unterscheidet, bedarf, um dauerhaft und verlässlich wirksam zu sein, Verfahren, die die symbolische Ordnung herstellen und bewahren, etwa das Verfahren der Kodifizierung. Kodifizierung kann mit Pierre Bourdieu (1992: 103f.) verstanden werden als «Verfahren des symbolisch In-Ordnung-Bringens oder des Erhalts des symbolischen In-Ordnung-Bringens oder des Erhalts der symbolischen Ordnung, eine Aufgabe, die in der Regel den großen Staatsbürokratien zufällt.» Natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft ist Ausdruck und

Instrument einer kodifizierten Ordnung, die Menschen symbolisch unterscheidet und ihnen im Zuge dieser Unterscheidung unterschiedliche Orte des Handelns und des Selbstverständnisses zugesteht. Die politische Regelung natio-ethno-kultureller Mitgliedschaft, etwa Staatsangehörigkeits- und Staatsbürgerschaftsregelungen, schafft eine offizielle und formelle Realität der Differenz, die durch den Verweis auf die dem Generierungsprozess zugrundeliegenden Kriterien diskursiv legitimiert und eingesetzt wird.

Bei «(il)legitimer Zugehörigkeit» handelt es sich um ein Thema, dem in unserem Zusammenhang eine große, in einer Annäherung: eine allgemeine Bedeutung zukommt – «unser Zusammenhang» ist einerseits die weltgesellschaftliche Situation, die nicht unwesentlich von politischen, kulturellen und auch militärischen Kämpfen um Zugehörigkeit und legitime Zugehörigkeit geprägt ist. Andererseits heißt «unser Zusammenhang»: Bildung und Pädagogik unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenz; und auch für diesen unseren konkreten Zusammenhang kann man sagen, dass die Zugehörigkeitskategorie zentral ist. Denn Pädagogik unter Bedingungen von Differenz ist mit Fragen der Legitimität und mit Fragen der pädagogischen Legitimierbarkeit von Zugehörigkeiten, der Ermöglichung, aber auch der Distanzierung von Zugehörigkeiten befasst.

Interaktive und soziale Positionen, die Einzelne einnehmen und von denen sie gewissermaßen eingenommen werden, finden in einem ethnisierten und rassistischen Raum der diskursiven und imaginären Praxen statt. Was wir in sozialen Zusammenhängen für uns und für andere sind, sind wir jeweils auch mit Bezug auf unsere in kontextspezifischen Praxen und Imaginationen bestätigte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsposition. Legitime Zugehörigkeit hat in diesem Zusammenhang eine zweifache Bedeutung. Einerseits meint legitime Zugehörigkeit, dass ich in dieser Praxis der Fremd- und Selbstpositionierung prinzipiell identifizierbar bin, dass ich also kraft einer sozial erkennbaren Zugehörigkeit an der Praxis des Positionierens teilhabe. Unter Bedingungen der hierarchischen Anordnung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten – und wir können von der Gegebenheit einer solchen Hierarchie für die gegenwärtige Situation in Deutschland ausgehen – unter Bedingungen der hierarchischen Anordnung der Zugehörigkeiten heißt legitime Zugehörigkeit weiterhin, dass ich der dominanten natio-ethno-kulturellen Gruppe zugehöre.

Legitime Zugehörigkeit ist Resultat und Anzeichen des kulturellen Nachweisens von Zugehörigkeit überhaupt. Sie ist aber darüber hinaus auch die kulturelle Beglaubigung der Zugehörigkeit zu einer oder der anerkannten Gruppe. Unter der Perspektive Migrationspädagogik ist es sinnvoll, sich diese Beglaubigungspraktiken genauer anzusehen. Es geht also unter dieser Perspektive nicht so sehr um die Frage, welche Kultur spezifische Migrantengruppen haben, wie diese Kultur zu beschreiben ist und wie unter den unterschiedlichen kulturellen Gruppen Verständigung möglich ist usw., sondern vielmehr um die Frage, aufgrund welcher kulturellen

Praktiken in pädagogischen Zusammenhängen zwischen «Migranten» und «Nicht-Migranten» unterschieden wird, auf Grund welcher Bedingungen «Migranten» als Migranten wahrgenommen werden, wie Kinder lernen, sich als «Nicht-Ausländerin» oder «Fremde» zu verstehen und wie in alltäglichen Praxen innerhalb und außerhalb der offiziellen Orte neue, «widerständige» Formen der Überschreitung der traditionellen Grenzen erprobt und eingeübt werden, eine Erkundung also der Praxen, Lebensweisen und Geschichten, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen.

Im Gegensatz zu offiziellen politischen Unterscheidungspraxen lautet eine bedeutsame kulturwissenschaftliche Erkenntnisperspektive der letzten Jahre: Dualistische Sichtweisen auf Kultur, Differenz und Identität sollen aufgeschlossen und geöffnet werden. Die Perspektive operiert, wenn wir sie politisch wenden, mit zumindest zwei Ideen von ›sollen‹. Identitäts- und Differenzkonzepte sollen so erweitert und modifiziert werden, dass nicht allein starre, kontextfreie, schattierungsarme, binär gefasste und eindeutige Identitäts- und Differenzverhältnisse theoretisch-begrifflich in den Blick kommen. Weiterhin geht es darum, diese Phänomene der Uneindeutigkeit, des Changierens, diese Wesen im Übergang praktisch anzuerkennen und darin staatliche und kulturell institutionalisierte, nicht zuletzt pädagogisch vermittelte Zugehörigkeitspraxen als Herrschaftspraxen zu erkennen. Der differenztheoretische Diskurs hat sich analytisch-deskriptiv wie auch normativ-präskriptiv den Zwischentönen, Randgängen und Überstiegen zugewandt.

Theoriediskurse, die sich um Kategorien wie Ambivalenz (Bauman 1995), Dekonstruktion (Butler 1991), Transdifferenz (Lösch 2005) oder Unreinheit (Mecheril 2009) gruppieren, markieren in neueren Debatten eine Verschiebung des Fokus. Nicht das die Ordnung, die Teilung, die Grenzziehung und die Grenze, die Differenz und die Differenzkonstruktion konstituierende Moment wird bezeichnet und untersucht, sondern die der Ord-

nung entgegenlaufenden Prozesse und Phänomene der Verunreinigung und Entgrenzung, der Verschiebung und Versetzung kommen in den Blick. Die Auffassung, dass Differenz die Scheidelinie binär organisierter Identitätskategorien darstelle, ist im Zuge der angesprochenen Theoriediskurse nachhaltig ins Wanken geraten. Ein Verständnis von Differenz als Ausdruck und Repräsentation einer benennbaren Trennung zwischen vermeintlichen Antagonismen suggeriert, dass das, was als Unterschiedenes trennt und verbindet, erfassbar sei. Es gehört aber zum Wesen des Unterscheidenden, zum Wesen der Relationierung, dass es «wesenlos» ist.

In diesem Zuge wird Differenz nicht als «bloßer» Unterschied, als das von einem identifizierbaren Eigenen klar abgegrenzte Andere verstanden. Vielmehr werden Gegensätzlichkeiten – Eigenes und Anderes – als in einer unauflösbaren Beziehung stehend begriffen, die die Identifizierbarkeit der antagonistischen Pole grundlegend problematisiert. Gleichzeitig wird versucht, der Unreinheit, der Unrepräsentierbarkeit und der Prozesshaftigkeit von Differenz-Phänomenen Rechnung zu tragen. Mit der Anerkennung der Verwobenheit von Differenz und Identität wird nicht nur die «Entweder-Oder»-Ordnung fraglich, sondern darüber hinaus auch die einfache und unmittelbare Praxis der Anerkennung des Anderen als Anderer. An die Stelle der einfachen Anerkennungspraxis (ich anerkenne Dich als die, als die ich Dich erkenne) rückt eine Leerstelle, die dann, wenn sie das Interesse an der Anderen nicht aushöhlt und die Bezogenheit auf die Andere nicht in die Form einer letztlich ignoranten Duldung gibt, eine Unruhe und Spannung aufrechterhält, in der es weitergeht, ohne dass die Richtung dieses Geschehens bestimmt wäre.

Die (Ermöglichung von) Achtsamkeit für dieses alltagsweltlich kreative Potenzial von wandernden, nicht eindeutigen Positionen und hybriden Praxen ist meines Erachtens einer der zentralen Bezugspunkte migrationspädagogisch informierter ästhetischer Bildung.

Was kann das für die Praxis in Kunstunterricht und -vermittlung heissen?

Wie lässt sich Ambivalentes darstellen, zeigen, wie sehen? Versuche ich, was Paul Mecheril geschrieben hat auf einen konkreten Umgang mit Bildern zu übertragen, fallen mir ungeklebte Collagen ein: Es könnte immer auch anders sein. Und das gilt es aufrecht- und auszuhalten.

Vielleicht geht es darum, Bilder zu stören, um Wahrnehmung wahrzunehmen. Vermutlich verraten Versatzstücke eines Bildes isoliert und neu kontextualisiert mehr über ihre kulturelle Codierung und unsere Wahrnehmungsschemata als wenn sie im gewohnten Kontext eingebettet sind (vgl. z.B. die Serie «Bringing the war home» von Martha Rosler seit 1967). Kunstunterricht wäre damit Bildstörungspraxis mit dem Ziel der Wahrnehmungswahrnehmung. Die Forderung ist nicht neu, aber immer noch anspruchsvoll umzusetzen.

Anna Schürch forscht und lehrt im Bereich der schulischen Kunstpädagogik an der ZHdK.

Die im Text vertretene Ansicht bezüglich des Wesens ästhetischer Erfahrungen wird aus meiner Sicht der mannigfaltigen Natur des Gegenstands nicht gerecht. Der Text kritisiert die Enge des Integrationsauftrags an interkulturelle Bildung, formuliert aber selbst einen migrationspädagogischen Auftrag, dem in Anbetracht der ihm zugrundeliegenden Sicht auf ästhetische Erfahrung ebenfalls eine Enge vorgeworfen werden kann.

Gleichwohl finde ich das hier vorgeschlagene Prinzip der Unbestimmtheit und der daraus folgenden Unerkennbarkeit sowohl des Anderen als auch des Subjekts selbst sehr interessant und überlege, es in meine Praxis zu integrieren. Die Aufhebung des Zwangs, Andere und sich selbst als zugehörigkeitsordnungsspezifisch zu identifizieren und als Entgegnung auf das Erkannte anzuerkennen, bietet gleichermaßen dem Subjekt und dem Gegenüber neue Möglichkeiten und Freiheiten an. Zugleich frage ich mich, wie ein solches Prinzip tatsächlich in der Praxis angewendet werden könnte, da die Aufrechterhaltung einer Unbestimmtheit, in Anbetracht der Tatsache, dass Kategorisierung und Erkennung grundlegende Fähigkeiten des Menschen sind, auf die sie/er andauernd unbewusst zurückgreift, insbesondere im Feld der Bildung zu einer herausfordernden Aufgabe werden könnte.

Elena Loukianova. Geboren in Russland, studierte bildende Kunst und Kunstgeschichte in Moskau und Frankfurt am Main, ist seit 2007 in verschiedenen Projekten in den Bereichen der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung tätig.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1989): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Auernheimer, Georg (2001): «Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft». In: Ders. (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen: Leske + Budrich, S. 45-58.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1992): «Die Kodifizierung». In: Ders.: *Rede und Antwort*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 99-110.
- Brecht, Bertolt (2003): *Flüchtlingsgespräche*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1998): *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Franz Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, Franz (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Weinheim: Juventa.
- Lösch, Klaus (2005): «Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte». In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): *Differenzen anders denken. Bausteine einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 22-45.
- Maset, Pierangelo (1996): *Ästhetische Bildung und Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*, Stuttgart: Radius.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2009): *Politik der Unreinheit. Über die Anerkennung von Hybridität*, Wien: Passagen.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2011): «Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv». In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61. Jg, Heft 43, 2011, S. 49-54.
- Mollenhauer, Klaus (1998): *Bildung, ästhetische*. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. I, Reinbek: Rowohlt, S. 222-229.