

UNIVERSITÄT HAMBURG
Fachbereich Erziehungswissenschaft

Wissenschaftliche Hausarbeit

Von der Interkulturellen zu einer Transkulturellen Theaterpädagogik

Theoretische Auseinandersetzungen mit dem Kulturbegriff für die
theaterpädagogische Praxis

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Magister Artium

Vorgelegt von:
Barbara Meißner

aus: Mannheim-Neckarau

Prüfer/innen: 1. Jun. Prof. Dr. Anja Tervooren – Universität Hamburg
2. Prof. Dr. Johann J. Beichel – Universität Karlsruhe (TH)

Hamburg: 15. Februar 2010

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Gesellschaftliche Pluralität als Bildungsbedingung.....	1
1.2	Fragen an die Interkulturelle Theaterpädagogik.....	2
1.3	Ziel und Aufbau der Arbeit.....	4
2	THEATER – PÄDAGOGIK – INTERKULTURALITÄT	6
2.1	Standort Theater-Pädagogik	6
2.2	Interkulturelles Theater – eine Bestandsaufnahme	9
3	KULTUR – DE- UND REKONSTRUKTION EINES BEGRIFFS.....	12
3.1	Kulturelle Identität, Differenz und Fremdheit	12
3.1.1	<i>Fremdheit – eine Frage der Perspektive</i>	<i>13</i>
3.1.2	<i>Von Differenz zu Differenzkonstruktionen.....</i>	<i>14</i>
3.1.3	<i>Patchwork-Identitäten</i>	<i>16</i>
3.1.4	<i>Kultur als Differenzlinie? Zum Problem der Kulturalisierung</i>	<i>18</i>
3.1.5	<i>Was bleibt von Kultur? Versuch einer Rekonstruktion</i>	<i>19</i>
3.1.6	<i>Kulturelle Identität – ein andauernder Widerspruch?</i>	<i>22</i>
3.2	Normative Konzepte von Kultur – eine Diskussion	26
3.2.1	<i>Der klassische Kulturbegriff oder das Defizitkonzept der Ausländerpädagogik.....</i>	<i>27</i>
3.2.2	<i>Multikulturalität und Interkulturalität.....</i>	<i>28</i>
3.2.3	<i>Transkulturalität – Chancen und Defizite eines Konzepts</i>	<i>31</i>
3.3	Dimensionen und Aspekte eines neuen Transkulturalitätskonzepts.....	34
3.3.1	<i>Kulturdimensionen im Mehrebenenmodell.....</i>	<i>35</i>
3.3.2	<i>Identität – Macht – Repräsentation.....</i>	<i>38</i>
4	DER KULTURBEGRIFF IN DER THEATERPÄDAGOGIK.....	42
4.1	Darstellungsebenen des Kulturbegriffs.....	43
4.1.1	<i>Kultur als Gegenstand der Theaterpädagogik</i>	<i>43</i>
4.1.2	<i>Kulturelle Zugehörigkeit als Zielgruppendefinition.....</i>	<i>46</i>
4.1.3	<i>Ästhetik des Kulturellen – zwischen Technik und performativer Praxis</i>	<i>49</i>
4.2	Normative Zielsetzungen.....	53
4.2.1	<i>Gesellschaftlicher Dialog.....</i>	<i>53</i>
4.2.2	<i>Austausch und interkulturelle Kompetenz.....</i>	<i>56</i>
4.2.3	<i>Wahrnehmung und Veränderung</i>	<i>57</i>
4.3	Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik.....	59
4.3.1	<i>Kulturalismus</i>	<i>60</i>

4.3.2	<i>Differenzialismus</i>	63
4.3.3	<i>Differenzkritik</i>	67
4.3.4	<i>Diversity</i>	69
5	ANNÄHERUNGEN AN EIN TRANSKULTURALITÄTSKONZEPT AUS THEATERPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	74
5.1	Anschlussmöglichkeiten des Transkulturalitätskonzepts für den Prozess des theatralen Gestaltens	75
5.1.1	<i>Theatrales Handeln als kulturelle Praxis</i>	75
5.1.2	<i>Transkulturelle Bildung durch ästhetische Praxis?</i>	77
5.2	Herausforderungen für die Theaterpädagogik	79
5.2.1	<i>Intentionalität vs. Performativität</i>	79
5.2.2	<i>Künstlerischer Freiraum vs. Wirkungsmacht gesellschaftlicher Verhältnisse</i>	81
5.3	Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis	83
5.3.1	<i>Themen – Dekonstruktion kultureller Identität, Differenz, Fremdheit...</i>	83
5.3.2	<i>Akteur/innen – vielfältige Identitäten jenseits der Eindeutigkeit</i>	86
5.3.3	<i>Ästhetik – der individuelle und soziale Ausdruck des Performativen</i>	87
5.4	Forschungsperspektiven	89
6	SCHLUSSWORT	91
7	LITERATURVERZEICHNIS	92
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	99

1 EINLEITUNG

„Das Selbst als subjektive Widerspiegelung objektiver Zugehörigkeiten bildet in sich die Widersprüche und Dominanz ab, die sie in der Wirklichkeit antrifft. Dieser Realität haben sich alle TeilnehmerInnen einer interkulturellen Gruppe zu stellen. Die Auseinandersetzung mit der Verortung innerhalb der Geschichte, Kultur und Macht ist unerlässlich für eine interkulturelle Situation, die zur Begegnung werden soll“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 106).¹

1.1 Gesellschaftliche Pluralität als Bildungsbedingung

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Pluralität ist seit langem Gegenstand verschiedenster sowohl empirisch-deskriptiver als auch normativ ausgerichteter Diskussionen im wissenschaftlichen wie im öffentlichen Diskurs. Fragt man nach den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität, ist dies unweigerlich auch eine Frage nach der Konstruktion und Repräsentation des jeweils „Eigenen“ bzw. „Fremden“, von *Identität* und *Differenz*, sowie nach den Asymmetrien dieses Verhältnisses (Gippert/Götte/Kleinau 2008, S. 13). Denn das jeweilige Verständnis dessen, was als „anders“ oder „fremd“ konzipiert wird, schlägt sich zwangsläufig sowohl in Handlungspraxen als auch in normativen Zielsetzungen nieder. Wie aus dem obigen Zitat ersichtlich, bildet jedoch umgekehrt auch das Subjekt die Widersprüche in sich ab, die es in der Wirklichkeit antrifft (von Bernstorff/Plate 1997, S. 106).

Mit den Fragen nach Identität, Differenz und Fremdheit, welche zunächst also als Basis gesellschaftlicher Pluralität betrachtet werden können, ist auch der Diskurs um *Kultur* genuin verbunden (Höhne 2001, S. 198 f.). Der Kulturbegriff kann als ein komplexer Versuch gewertet werden, das Verhältnis von Identität, Differenz und Fremdheit zu beschreiben. Er ist dabei in unterschiedlichsten historischen Situationen von verschiedenen Seiten wahlweise zur Beschreibung und Erklärung empirischer Tatbestände wie auch zur normativen Begründung und Legitimierung von Handlungspraxen herangezogen worden. Gerade im Bildungsbereich erfahren deskriptive wie normative Ansätze von Kultur seit einiger Zeit eine besondere Aufmerksamkeit. Dies ist nicht zuletzt auf die Diskussionen um eine zunehmende gesellschaftliche Pluralisierung durch Migrationsprozesse, weltweite materielle und immaterielle Kommunikationssysteme sowie wechselseitige ökonomische Abhängigkeiten zurückzuführen (Welsch 2002, Online-Dokument).

¹ Der Begriff „interkulturell“ ist im vorliegenden Zitat als sekundär zu betrachten. Vielmehr soll das Augenmerk auf die Bedingungen gelenkt werden, welche die Gestaltung des sozialen Lebens beeinflussen.

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen geraten sowohl die Bedingungen als auch Fragen des Umgangs mit gesellschaftlicher Pluralität verstärkt in den Blick. Insbesondere die *Interkulturelle Pädagogik* widmet sich als inzwischen eigenständige Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft explizit diesen Themen. Zudem stellt sie die Frage, wie Zugehörigkeit sozial verhandelt und gestaltet wird bzw. gestaltet werden kann. Insofern geht es um Kernfragen von Bildung und Sozialisation, speziell auch um die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und der individuellen Handlungspraxis (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 130).

Folgt man Wiebke von Bernstorff und Uta Plate, sind die gesellschaftlichen Voraussetzungen als Bedingung für menschliche Handlungsmöglichkeiten anzusehen (von Bernstorff/Plate 1997, S. 80). Insbesondere durch die Betrachtung konkreter Situationen bieten sich den Handelnden demzufolge Wahlmöglichkeiten, die Veränderungen ermöglichen (ebd., S. 78). Im Hinblick darauf scheint namentlich die *Theaterpädagogik*, indem sie Spielanlässe für theatrales Handeln schafft, zahlreiche Handlungsmöglichkeiten zu bieten. Sie gerät darüber hinaus aufgrund der Tatsache in den Blick, dass dem Theaterspiel potentiell eine *ästhetisch bildende* Wirkung attestiert und diese zugleich als *Kulturelle Bildung* verstanden wird. Als solche weist sie „über den Zusammenhang der theaterpädagogischen Arbeit hinaus, stellt einen Transfer auf andere gesellschaftliche Praxen in Aussicht“ (Hentschel/Koch 1998, S. 33). Die *Interkulturelle Theaterpädagogik* hofft hier, aus der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit kultureller Identität, Differenz und Fremdheit in spezifischer Weise Perspektiven für den Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität gewinnen zu können (Meyer 2007, S. 191). Ihre theoretischen Versuche, theater-, kultur- und bildungsbezogene Fragestellungen zu verknüpfen, sollen Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

1.2 Fragen an die Interkulturelle Theaterpädagogik

Es liegt nahe, die Welle von Ansätzen willkommen zu heißen, die sich als Interkulturelle Theaterpädagogik im Kontext von Theater der Beschäftigung mit Kultur widmet. Sie zeigt die Bereitschaft der Beteiligten, sich den Herausforderungen durch gesellschaftliche Pluralität anzunehmen. Allerdings ist zu fragen, was Interkulturelle Theaterpädagogik ist und sein kann (Meyer 2007, S. 186). Die kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und den mit dem Konzept der *Interkulturalität* verbundenen Begründungsversuchen sollen deshalb zum Ausgangspunkt genommen werden, um den Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität im Kon-

text von Theater und insbesondere Theaterpädagogik genauer zu betrachten und sich auf die Suche nach offenen Fragen zu begeben.

Die Versuche eine Interkulturelle Theaterpädagogik theoretisch zu begründen, stecken noch immer in den Anfängen, auch wenn die ersten Überlegungen bereits Anfang der 1990er Jahre getätigt wurden (Kurzenberger/Matzke 1994). Eine „differenzierte Auseinandersetzung mit interkulturellem Theater“ erweist sich insofern als überfällig (Sting 2008a, S. 102). Doch aus welcher Perspektive kann so eine Auseinandersetzung von theaterpädagogischer Seite in Angriff genommen werden? Die Diskussionen um Kultur und speziell um Interkulturalität scheinen hier einen Anknüpfungspunkt zu bieten. Der Kulturbegriff kann hier einerseits als Beschreibungsvorhaben in Bezug auf Fragen von Identität, Differenz und Fremdheit gewertet werden (Höhne 2001, S. 199). Allerdings kehrt, wie die Diskussion um Interkulturalität zeigt, die „Kritik [...] immer wieder in den interkulturellen Diskurs zurück“ (Griese 2005, S. 19). Dies ist in der Problematik begründet, wonach der Kulturbegriff tendenziell ideologisiert, soziale Unterschiede homogenisiert und gesellschaftliche Machtverhältnisse verleugnet (ebd.). Die Diskussionen, in welchen eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen stattfinden könnte, werden laut Tania Meyer offenbar von denjenigen, die die Privilegien genießen, nicht oder nur ungern geführt (Meyer 2007, S. 194). Auch die Interkulturelle Theaterpädagogik scheint sich davon nicht auszunehmen (ebd.).

Hier tut sich die relevante Frageperspektive für diese Arbeit auf. Denn in der Interkulturellen Theaterpädagogik steht bisher die Auseinandersetzung mit „interkulturellen Themen“ im Vordergrund (Sting 2008a, S. 102). Der Kulturbegriff selbst bleibt hingegen oft gänzlich ungeklärt, geschweige denn, dass eine systematische Reflexion über seine Verwendung in der theaterpädagogischen Literatur stattgefunden hätte. Eine Theaterpädagogik, die für sich den Anspruch erhebt, „interkulturell“ zu arbeiten, sollte sich jedoch einer kritischen (Selbst-)Reflexion dieses Begriffs stellen. Dies ist umso mehr vor dem Hintergrund einer Erweiterung des Kulturbegriffs durch den *cultural turn* und die Differenzdebatte in den Kultur- und Erziehungswissenschaften erforderlich (Kap. 3). Dadurch werden Konzepte fragwürdig, welche in mehr oder weniger direkter Weise auf das traditionelle Kulturkonzept Herders und dessen „Kugelvorstellung“ zurückzuführen sind. Dies trifft auch auf die Konzepte der *Multikulturalität* und *Interkulturalität* zu (Welsch 2002, Online-Dokument). Es liegt deshalb nahe, auch in der Theaterpädagogik eine Erweiterung des Kulturbegriffs vorzunehmen.

Darüber hinaus gibt es nach Wolfgang Sting bisher nur wenige Versuche, Kultur dem Interesse der Theaterpädagogik folgend auf das Spezifische des Theaters, den *Prozess des theatralen*

Gestaltens, zu beziehen (Sting 2008a, S. 102). Der Prozess des theatralen Gestaltens wird als eine eher produktionsorientierte anstelle der in theaterwissenschaftlichen Ansätzen üblichen rezeptionsorientierten Perspektive in dem Maße relevant, in dem der Blick vor dem Hintergrund möglicher Bildungsprozesse auf die Spielenden gelenkt wird. Theatrales Gestalten wird so als Inszenierung kultureller Praktiken begriffen (Westphal 2004).

Diese beiden Lücken gilt es zu schließen, bevor eine Auseinandersetzung darüber stattfinden kann, *wie* eine theaterpädagogische Praxis mit einem erweiterten Kulturbegriff stattfinden kann. Theaterwissenschaftliche Untersuchungen zu „interkulturellem Theater“ sollen dabei, bis auf eine überblicksartige Darstellung (Kap. 2), aufgrund ihres anders gelagerten Interesses am Gegenstand im Folgenden ausgeklammert bleiben. Es geht also in dieser Arbeit um eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff im Hinblick auf die theaterpädagogische Praxis. Dies geschieht vor dem Hintergrund dreier Fragestellungen:

- 1) Wie lässt sich der Kulturbegriff im Anschluss an neuere kultur- und erziehungswissenschaftliche Debatten deskriptiv und normativ bestimmen (Kap. 3)?
- 2) Wie ist die bisherige Verwendung des Kulturbegriffs in der Interkulturellen Theaterpädagogik darzustellen und zu bewerten (Kap. 4)?
- 3) Welche Anschlussmöglichkeiten ergeben sich aus einem erweiterten Kulturbegriff für den Prozess des theatralen Gestaltens und die theaterpädagogischen Praxis (Kap. 5)?

1.3 Ziel und Aufbau der Arbeit

Eine Erweiterung des Kulturbegriffs für die Theaterpädagogik soll als Ziel der Arbeit ins Auge gefasst werden, auch wenn eine Neubestimmung im gegebenen Rahmen nur ansatzweise erfolgen kann. Der Aufbau der Arbeit gliedert sich der Fragestellung entsprechend in drei Hauptteile (Kap. 3, 4 und 5).

In Kapitel 2 gilt es zunächst die Grundlagen der Theaterpädagogik zu bestimmen, um einen dem Gegenstand angemessenen Zugang zur Fragestellung zu gewinnen. Es ist dabei auf Fragen der *Ästhetischen* und *Kulturellen Bildung* einzugehen. Außerdem soll ein knapper Überblick über „interkulturelles Theater“ sowie die mit dieser Bezeichnung verbundenen Herangehensweisen gegeben werden. Daran schließt sich in Kapitel 3 die theoretische Klärung des Kulturbegriffs an, zu dessen deskriptiver und normativer Bestimmung auf Ansätze der Kultur- und Differenzdebatte in den Erziehungs- und Kulturwissenschaften zurückgegriffen werden soll. Dabei ist zu prüfen, inwieweit sich das Konzept der *Transkulturalität* für die Theaterpädagogik nutzbar machen lässt. Da bereits jetzt einige kritische Punkte absehbar sind, finden

hier in begrenztem Maß auch andere Konzepte Berücksichtigung. Dabei gilt es die Möglichkeiten und Grenzen zu prüfen, dem Konzept der Transkulturalität wichtige Aspekte hinzuzufügen. Die Ansätze der *Intersektionalität* und *Hybridität* können hier unter anderem möglicherweise zu einer stärkeren Berücksichtigung von bisher vernachlässigten Differenzlinien, Ambivalenzen und Machtverhältnissen beitragen. Das Konzept der *Performativität* bietet sich demgegenüber an, um die vorreflexive Seite kultureller Praktiken sowie Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion und Bedeutungsverschiebung zu beschreiben.

Theaterpädagogische Ansätze, in welchen theoretische Bemühungen um eine Verknüpfung von theater-, kultur- und bildungsbezogenen Fragestellungen stattfinden, sollen in Kapitel 4 unter dem Blickwinkel der zuvor entwickelten Aspekte eines erweiterten Kulturbegriffs analysiert werden. Es geht darum, je nach Verwendung des Kulturbegriffs verschiedene *Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik* zu identifizieren und vor dem Hintergrund eines normativen Transkulturalitätskonzepts auf notwendige Erweiterungen kritisch zu untersuchen. In Kapitel 5 gilt es schließlich, die Diskussionen um Ästhetische und Kulturelle Bildung aufzunehmen und den erweiterten Kulturbegriff auf Anschlussmöglichkeiten für die theaterpädagogische Praxis zu überprüfen. Die Konsequenzen eines erweiterten Kulturbegriffs im Hinblick auf die Themen, Zielgruppen, ästhetischen Mittel und normativen Ziele einer *Transkulturellen Theaterpädagogik* sollen hier ebenso zur Sprache kommen wie offene Fragen und Dilemmata, die sich diesbezüglich für theaterpädagogische Forschung und Praxis ergeben. Unter anderem stehen dabei nicht mehr „interkulturelle“ bzw. „pädagogische“ Themen, sondern der Prozess des theatralen Gestaltens an sich im Vordergrund. Um Ebenen des Kulturellen im Theater erfassen zu können, bietet sich in diesem Zusammenhang wiederum das Konzept der Performativität an. Anknüpfungsversuche im Hinblick auf die ästhetische Praxis finden sich ansatzweise bereits im Diskurs um Transkulturalität (Göhlich u.a. 2006).

2 THEATER – PÄDAGOGIK – INTERKULTURALITÄT

2.1 Standort Theater-Pädagogik

Das Interesse, sich speziell aus theaterpädagogischer Perspektive dem Schwerpunkt Kultur zuzuwenden, lässt sich wohl am besten aus bildungstheoretischer Sicht nachvollziehen. Demnach wird die Theaterpädagogik aufgrund der ihr zugeschriebenen Wirkung des Theaterspielens einerseits als *Ästhetische Bildung*, durch den in Aussicht gestellten Transfer auf andere gesellschaftliche Praxen andererseits als *Kulturelle Bildung* begriffen. Um dies zu näher erläutern, gilt es im Folgenden die Theaterpädagogik als Praxisfeld näher zu erfassen. Auch wenn die historischen Bezüge zum Teil bis in die Antike zurückreichen, soll dies anhand der Darstellung ihrer jüngeren Entwicklung erfolgen.

Die Theaterpädagogik hat im Verlauf des 20. Jahrhunderts einen Wandel durchlaufen – vom Aufklärungstheater mit Einflüssen durch Brechts Lehrstück und das proletarische Kindertheater in den 1920ern über Boals „Theater der Unterdrückten“ in den 1970ern zum sog. „Theater der (Selbst)Entfaltung“ bzw. „Interaktionspädagogik durch Spiel und Theater“ in den 1980er Jahren. Seit den 1990er Jahren treten zunehmend pädagogisch-politische Zielsetzungen zugunsten einer reinen Kunstpraxis und dem „Spiel mit den ästhetischen Möglichkeiten“ zurück (Sting 2005b; Lenakakis 2004). Die Theaterpädagogik bewegt sich dabei seit ihren Anfängen im Spannungsfeld verschiedenster Gegensätze, die sie zu verbinden sucht: Theater – Pädagogik, Ästhetik – Soziales, Kunst – Politik, Prozess – Produkt (Sting 2005b; Lenakakis 2004). Ohne auf die Hintergründe näher eingehen zu können, liegt eine Gemeinsamkeit dieser gegensätzlichen Herangehensweisen in der Frage nach den Wirkungsmöglichkeiten einer rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit dem Theaterspiel. Insofern ist der Theaterpädagogik eine Beschäftigung mit Fragen der Bildung von Grund auf eigen. Das jeweilige Verständnis des Bildungsbegriffs hat, den unterschiedlichen Zielsetzungen entsprechend, dabei im Lauf der Zeit einen starken Wandel durchgemacht. Das derzeitige Verständnis schlägt sich nicht zuletzt im Selbstverständnis von Theaterpädagogik als *Ästhetische und Kulturelle Bildung* nieder und soll in der hier gebrauchten Verwendungsweise kurz umrissen werden.

Als eine spezifische Praxis wird Theaterpädagogik im Bereich der *Ästhetischen Bildung* verortet (Westphal 2004, S. 17). Ästhetische Bildung bezieht sich auf den Begriff der *Ästhetik* (im Griechischen *aisthesis*) in seiner doppelten Bedeutung als sinnliche Wahrnehmung und

Sinnwahrnehmung. Der Begriff der Ästhetik ist außerdem eng mit der sozialen Ebene des Theaters verwoben, welche letztlich die Entwicklung verschiedener, kontextabhängig sich wandelnder Theaterformen wie z.B. soziale und performative Ästhetiken als aktuelle Entwicklungen in der Theaterpädagogik beschreibt (Sting 2003, 2008b).² Ästhetische Bildung bezieht sich je nach Kontext im weiteren Sinne auf die Wahrnehmungserziehung und Bildung der Sinne oder im engeren Sinne auf „Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst“ (Hentschel 2003, S. 9; Hentschel/Koch 1998, S. 27). Die spezifischen Kennzeichen theatralen Produzierens liegen dabei in der spielerischen Konstruktion einer theatralen Wirklichkeit, in der Unablösbarkeit des gestalteten Produkts vom gestaltenden Produzenten und der damit verbundenen Doppelung von Spieler und Figur (Hentschel 2003, S. 10). Der Fokus Ästhetischer Bildung im Kontext von Theater liegt also auf den Bedingungen und der Art und Weise theatraler Gestaltung sowie den mit diesem Gestaltungsprozess verbundenen Erfahrungen.

Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang „Selbstbildung im Prozess des theatralen Gestaltens“ (Hentschel/Koch 1998, S. 27) – eine Herausforderung für eine Interkulturelle Theaterpädagogik, die nur schwer Abstand zu Intentionen wie der des „interkulturellen Lernens“ gewinnen kann. Gerade in diesen umfassenden Bildungsmöglichkeiten, die dem Theaterspiel zugeschrieben werden, liegt die Gefahr, das Theater kulturbezogenen pädagogischen Zielsetzungen zu unterwerfen und damit aber selbstbestimmte Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu begrenzen. Wenn Ästhetische Bildung nicht einer solchen pädagogischen Zweckorientierung erliegen soll, wird das Interesse sich dem Thema Kultur zu widmen dementsprechend eine Begründung finden müssen, die die beschriebene Art von Selbstbildungsprozessen zum Ausgangspunkt hat und sich nicht auf pädagogische Intentionen reduzieren lässt.

In etwas anderer Weise will Theaterpädagogik als *Kulturelle Bildung* „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Handlungsfähigkeit stärken“ (Witte 2003, S. 170 f.). Kulturelle Bildung wird je nach Kontext einerseits als Bestandteil des Sozialisationsprozesses, andererseits als Querschnittsaufgabe unter anderem der Jugendarbeit verstanden. In Form von theater- und kunstpädagogischen Angeboten in den verschiedensten Bereichen der Jugendarbeit – von politischer Bildung über kulturelle Sozialarbeit bis hin zum „interkulturellen“ bzw. internationalen Austausch – gilt Kulturelle Bildung schließlich als Teil einer ganzheitlichen Bildung „mit allen Sinnen“ (ebd.).

² Diese Thematik erhält in der Debatte um Kultur im Hinblick auf Fragen „authentischer“ Darstellungs- und Ausdrucksformen eine starke Brisanz und soll an entsprechender Stelle aufgegriffen werden.

Aus der Perspektive der Kulturellen Bildung kommt Theater als ein sozialer Raum in den Blick, in welchem sich gesellschaftliche Strukturen abbilden, dem aber aufgrund der künstlerischen Auseinandersetzung ein Freiraum und die Möglichkeit zur Neu-Bestimmung von (Differenz-)Ordnungen zugesprochen wird (von Bernstorff/Plate 1997, S. 78). In diesem Sinne stellt Theaterpädagogik als Kulturelle Bildung einen Transfer auf andere kulturelle Praxen in Aussicht (Hentschel/Koch 1998, S. 33). Hierin liegt die Chance der Theaterpädagogik, sich mit Fragen von Kultur zu widmen, denn hier lassen sich gesellschaftliche Strukturen aufgreifen und bieten sich Anknüpfungspunkte auf verschiedenen Ebenen an. Allerdings liegt gerade hier auch die Gefahr, künstlerische Praxis zu funktionalisieren und sie dadurch ihrer spielerischen Freiräume zu berauben. In normativer Sicht wird entsprechend zu diskutieren sein, wie vor dem Hintergrund der kultur- und erziehungswissenschaftlichen Debatten eine theaterpädagogische Praxis ermöglicht werden kann, die diesen Schwierigkeiten begegnet.

Die Diskurse um Ästhetische und Kulturelle Bildung reichen zu weit, um sie hier umfassend ausführen zu können. Deutlich sollte geworden sein, wie sich Theaterpädagogik als Disziplin mit den Bereichen der Ästhetischen und Kulturellen Bildung verwoben zeigt. Nachfolgend soll Theater vor dem Hintergrund Ästhetischer und Kultureller Bildung „als die Möglichkeit subjektiver Erfahrungen im Spannungsverhältnis subjektiver Wahrnehmungen am Material und objektiver Strukturen eines sozialen Raumes“ verstanden werden (von Bernstorff/Plate 1997, S. 236). Entsprechend spielen sowohl die sozialen und strukturellen Bedingungen des Produktionsprozesses als auch die Erfahrungen der Spielenden im Prozess der theatralen Gestaltung eine zentrale Rolle.

Theaterpädagogik kann hier nur Erfahrungs- und Lernangebote bereitstellen, deren Durchführung und Ausgang von allen Beteiligten abhängig ist (ebd., S. 232). Dies entspricht den Möglichkeiten und Grenzen dieser Disziplin. Welcher Art diese Angebote in Bezug auf Kultur sein können oder auch nicht sein sollten, wird anhand der Interkulturellen Theaterpädagogik kritisch zu untersuchen sein. Die Ziele einer theoretischen theaterpädagogischen Auseinandersetzung sollen dabei nicht in der Instrumentalisierung des Theaters zu pädagogischen oder politischen Zwecken liegen. Ebenso wenig sollte es darum gehen, sich den permanenten Legitimationszwängen der Theaterpädagogik um existentielle Anerkennung und institutionelle Absicherung auszuliefern. Stattdessen liegt das Interesse, sich im theaterpädagogischen Kontext mit Fragen von Kultur auseinanderzusetzen, durchweg in der theoretischen Grundlegung theaterpädagogischen Handelns (Gonszar 2003, S. 129 f.).

2.2 Interkulturelles Theater – eine Bestandsaufnahme

Seit einiger Zeit taucht in der Literatur die Bezeichnung „interkulturelles Theater“ auf. Doch was bezeichnet diese Art der Verknüpfung von Theater und Kultur³? Die Auseinandersetzung führt sowohl in den Bereich der Theaterwissenschaften und des professionellen Theaters als auch in die theaterpädagogische Theorie und Praxis. Es gibt gemäß Christine Regus in der theaterwissenschaftlichen Literatur „erstaunlich wenig Versuche, den Begriff ‚interkulturelles Theater‘ zu definieren“ (Regus 2009, S. 40). In ihrer Definition greift die Theaterwissenschaftlerin auf die Untersuchungen von Erika Fischer-Lichte und den englischsprachigen Diskurs um *intercultural performance*, vertreten durch Bonnie Marranca und Patrice Pavis, zurück. Demnach bezeichnet „interkulturelles Theater“:

„Ein Theater, in dem Elemente aus beliebigen, unterscheidbaren Kulturen auf irgendeine Weise verbunden werden und dies ein zentrales Merkmal ist. Dabei sind viele Möglichkeiten denkbar: Etwa dass verschiedene Sprachen, Techniken, Stilmittel, Stoffe oder bestimmte Themen miteinander verknüpft oder die Gruppen personell interkulturell zusammen gesetzt werden“ (Regus 2009, S. 42).

Hier geht es also erstens um die Verbindung des Kulturbegriffs mit bestimmten *Themen*. „Interkulturelle“ Themen scheinen dementsprechend kontinuierlich im Theater aufzutauchen. Zahlreiche Klassiker des Schultheaters von „Iphigenie“ bis „Medea“, von „Romeo und Julia“ über „Nathan der Weise“ bis „Andorra“ thematisieren nach Wolfgang Sting „interkulturelle Konflikte wie Ausgrenzung und Fremd- oder Anderssein“ (Sting 2008a, S. 101). Texte, Stoffe und Vorlagen für eine künstlerische Auseinandersetzung mit „Interkulturalität“ oder „kultureller Alterität“ gäbe es also genug, doch fände die Auseinandersetzung mit Interkulturalität im Theater vorwiegend auf thematischer Ebene statt, so Wolfgang Sting. Interkulturalität als eine ernsthafte „ästhetische und formale Auseinandersetzung mit außereuropäischen Theaterformen“ hingegen sei eine Seltenheit an deutschen Theatern (ebd., S. 102).

Es ist also zweitens die Rede von bestimmten Techniken und *ästhetischen Strategien*⁴, die mit Kultur in Verbindung gebracht werden und von denen man glaubt, dass sie zur Auseinander-

³ Kultur wird im Kontext von Theater schnell auf Hochkultur bzw. Kunst reduziert, soll hier jedoch, wie noch theoretisch zu entwickeln sein wird, als dynamisches Set performativer Praktiken verstanden werden, welches als soziale Konstruktion zugleich identitätsstiftend und strukturbildend wirkt (Kap. 3).

⁴ Zu den problematischen Aspekten von Definitionen des Kulturbegriffs, welche einen Rückschluss von verschiedenen „Theater-Kulturen“ auf verschiedene „Lebens-Kulturen“ zulassen, Näheres in den Ausführungen zum Kulturbegriff in Kapitel 3 und 4, sowie bei Tania Meyer (Meyer 2007, S. 192).

setzung mit Kultur in besonderer Weise beitragen. Folgt man Christine Regus, finden sich „viele Belege dafür, dass das Theater die lange Geschichte von Migration, Kolonisation und Globalisierung teilt“, so dass es durch „kulturellen Austausch“ im Sinne eines Austauschs verschiedener Theaterformen geprägt sei (Regus 2009, S. 45). Drittens werden die *Beteiligten* als „Teilhaber einer Kultur oder auch mehrerer Kulturen“ betrachtet (ebd., S. 33). Es wird davon ausgegangen, dass sie Theater in einer spezifischen, kulturell geprägten Weise produzieren und rezipieren (ebd.). Dies führt im Zusammenhang mit „interkulturellem Theater“ dazu, dass die Beteiligten zum Teil explizit aufgrund bestimmter „kultureller“ Merkmale (z.B. dem Migrationshintergrund) an einer Produktion beteiligt werden.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts gibt es verschiedene Versuche von Theatermachern und Theatertheoretikern, sich der Auseinandersetzung mit Kultur sowohl aus ästhetischer als auch aus sozio-politischer Perspektive zu nähern: Ob zur Lösung ästhetischer Probleme, auf der Suche nach einer Universalsprache, zur Erfüllung emanzipatorischer Funktionen oder mit Hoffnungen in Richtung Völkerverständigung (Regus 2009, S. 60 f.). Die Auseinandersetzung mit Kultur auf den verschiedenen Ebenen wird also immer wieder mit unterschiedlichsten Intentionen und Heilsversprechungen verbunden. Dennoch wirkt „Interkulturalität in deutschen Theatern“, so Christopher Balme, immer noch „wie ein Fremdwort“ (Sting 2008a, S. 102). An staatlichen Bühnen, so auch Tania Meyer, sei es z.B. „noch lange keine Normalität [...], Theater von bzw. mit Migrant/innen zu präsentieren oder gar zu produzieren“, wie auch die „Rollenbesetzungspolitik an deutschen Bühnen in der Regel ‚weiß‘ und muttersprachlich deutsch ausgerichtet“ sei (Meyer 2007, S. 189). Dies wirkt befremdlich, zumal es scheint, dass die Beschäftigung mit Kultur im Kontext von Theater derzeit gerade in den Theaterwissenschaften, aber auch bei (internationalen) Theaterfestivals sowie im Bereich der freien Theaterszene zu einem Modekonzept avanciert. Dies bezeugen Forschungsvorhaben und Publikationen, so aktuell unter anderem von Erika Fischer-Lichte, Christine Regus und Christopher Balme (Regus 2009, S. 31).

Im theaterpädagogischen Kontext hat demgegenüber seit einigen Jahren die *Interkulturelle Theaterpädagogik* Konjunktur. Diese schließt sich neben anderen künstlerischen und kulturellen Disziplinen als neue Fachrichtung innerhalb der Theaterpädagogik der allgemeinen Debatte „um die Notwendigkeit von *Taten* im Dienste einer – wie auch immer gearteten – Integration von Migrant/innen und ihren Angehörigen in die hiesige Gesellschaft“ an (Meyer 2007, S. 186). In der Praxis zeigt sich dies an einer unüberschaubaren Anzahl an Projekten (Workshopangeboten, Theaterproduktionen etc.) in den unterschiedlichen theaterpädagogischen Praxisfeldern, z.B. Theatern, Schulen sowie Musik- und Kunstschulen, soziokulturellen Zent-

ren und verschiedenen Feldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (Ahrens 2008, S. 65 f.). Tania Meyer kritisiert diese neue Richtung als Versuch, „so unter dem neuen ‚Label‘ ‚Interkulturelle Theaterpädagogik‘ neue Arbeitsbereiche und insbesondere Zielgruppen für Workshops, Theaterprojekte u.ä.“ für die Theaterpädagogik zu erschließen (Meyer 2007, S. 188 f.).

Die Beschäftigung der Theaterpädagogik mit Kultur beschränkt sich jedoch nicht nur auf die praktische Ebene. Auf Tagungen und Symposien, in Lehrveranstaltungen, wissenschaftlichen Abschlussarbeiten sowie Forschungsprojekten „zur Bestandsaufnahme inter-kultureller Aktivitäten“ ist Interkulturelle Theaterpädagogik unter wechselnden Schwerpunkten vertreten (ebd., S. 190). Der theaterpädagogische Diskurs um Kultur und damit verbundene Aspekte wie Migration, Religion etc. umfasst dabei auch den Bereich der Ästhetischen Bildung (Böhle 1993, Otto 1998, Schuhmacher-Chilla 2000, u.a.), der sich auch hier zwischen (fach-)didaktischen und philosophischen Fragen um die Bildung der Sinne bzw. die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst bewegt (Hentschel 2003, S. 9 ff.). Außerdem schließt er das weite Feld der Kulturellen Bildung in Form von theater- und kunstpädagogischen Angeboten in den verschiedensten Bereichen der Jugendarbeit mit ein (Köhl 2001, BKJ 2006, IfK 2007/2008, u.a.). Es sollen Ansätze aus diesen Bereichen im weiteren Verlauf zumindest in dem Maße einbezogen werden, in dem sie sich explizit mit Kultur im Kontext von Theater mit nicht-professionellen Schauspieler/innen auseinandersetzen (Kap. 4).

3 KULTUR – DE- UND REKONSTRUKTION EINES BEGRIFFS

Im folgenden Kapitel gilt es herauszufinden, ob und mit welcher Berechtigung bzw. welchem Interesse der Kulturbegriff im (theater-)pädagogischen Kontext Verwendung finden kann. Um dies beantworten zu können, sollen unter Berücksichtigung neuerer kultur- und erziehungswissenschaftlicher Debatten folgende Aspekte genauer unter die Lupe genommen werden:

- 1) Wie lässt sich Kultur als deskriptiver Begriff bestimmen, wie seine Verwendung begründen (Kap. 3.1)?
- 2) Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Bestimmung des Kulturbegriffs für die Diskussion normativer Konzepte (Kap. 3.2)?
- 3) Wie sind die zentralen Aspekte eines normativen Konzepts zu bestimmen, die für eine Analyse Interkultureller Theaterpädagogik herangezogen werden können (Kap. 3.3)?

3.1 Kulturelle Identität, Differenz und Fremdheit

Wie eingangs formuliert ist die Frage nach den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität immer auch eine Frage nach der Konstruktion und Repräsentation des jeweils „Eigenen“ bzw. „Fremden“, von *Identität* und *Differenz*, sowie nach den Asymmetrien dieses Verhältnisses (Gippert/Götte/Kleinau 2008, S. 13). Das jeweilige Verständnis dessen, was als „anders“ oder „fremd“ konzipiert wird, schlägt sich entsprechend früher oder später zwangsläufig sowohl in Handlungspraxen als auch in normativen Zielsetzungen nieder.

Laut Thomas Höhne bildet die Unterscheidung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ die „Grunddifferenz eines wesentlichen Teils des Kulturdiskurses bzw. der Kulturdiskurse“ (Höhne 2001, S. 199). Strukturmerkmal all dieser Diskurse sei, dass eine „andere Kultur“, „Identität“ oder „Fremdheit“ vorausgesetzt werde. Diese Prämisse tauche im Diskurs selbst jedoch nicht auf (ebd., S. 198). Der Kulturbegriff kann also als ein komplexer Versuch gewertet werden, das Verhältnis von *Identität*, *Differenz* und *Fremdheit* zu beschreiben und ist in unterschiedlichsten historischen Situationen von verschiedenen Seiten als Differenzierungskategorie wahlweise zur Beschreibung und Erklärung empirischer Tatbestände wie auch zur normativen Begründung und Legitimierung von Handlungspraxen herangezogen worden. Ziel dieses Kapitels ist es nun, im Sinne Thomas Höhnes die drei den Kulturdiskursen zugrunde

liegenden Kategorien in den Blick zu nehmen und herauszufinden, was nach einer Dekonstruktion⁵ der dahinter stehenden Annahmen vom Kulturbegriff übrig bleibt (ebd., S. 211).

3.1.1 *Fremdheit – eine Frage der Perspektive*

Wie Wolfgang Gippert, Petra Götte und Elke Kleinau feststellen, stellt Fremdheit „als das Beziehungsverhältnis zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ [...] ein anthropologisches Grundverhältnis dar“ (Gippert/Götte/Kleinau 2008, S. 13). Entgegen der verbreiteten Annahme ist Fremdheit jedoch „keine der sinnhaften Hervorbringung sozialer Wirklichkeit vorgängige Eigenschaft von Personen, sozialen Gruppen oder Dingen“, darauf weist auch Albert Scherr hin (Scherr 1999, S. 51). Fremdheit wird aus sozialkonstruktivistischer⁶ Perspektive vielmehr als eine soziale Praxis verstanden, welche durch gesellschaftliche Ordnungen hervorgebracht wird und in Relation zu dem jeweils als vertraut und gewohnt Erlebten steht (Gippert/Götte/Kleinau 2008, S. 14).

Albert Scherr beschreibt Fremdheit im Anschluss an Zygmunt Bauman als eine „Kategorie der Ambivalenz“, welche eine bestehende Ordnung dadurch irritiere, dass sie die Zuordnung der Fremden zur Kategorie der Freunde oder Feinde zunächst offen halte (Scherr 1999, S. 52). Um die eigene Ordnung aufrecht zu erhalten, stellt die Markierung von Fremdheit eine Distanz her, welche sich in der Zuweisung von Merkmalen und emotional besetzten Wertungen ausdrückt, die „zwischen Faszination und Bedrohung, Bewunderung und Verachtung [changieren]“ (Scherr 1999, S. 58). Mit der Distanzierung durch Fremd-Markierung soll die bestehende Ambivalenz aufgelöst werden. Allerdings wird hierdurch eine Machtasymmetrie erzeugt, indem die eigene sinnhafte Ordnung als Normalität etabliert, dem Fremden hingegen ein Platz außerhalb dieser Ordnung zugewiesen wird (ebd.).

Fremdheit verweist also auf eine bestimmte Perspektive bzw. ein Ordnungssystem, welchem eine gewisse *Ambivalenz* inne wohnt. Erfahrungen von Fremdheit lassen sich so jedoch nicht

⁵ Der Begriff der *Dekonstruktion* wurde entscheidend von dem französischen Philosophen Jacques Derrida geprägt und bezeichnet den Versuch, auf das jeweils Ausgeschlossene aufmerksam zu machen, das in jeder Äußerung enthalten ist (Engelmann 1990, S. 18 ff.). Mit diesem Ansatz soll in der vorliegenden Arbeit insbesondere die Geschlossenheit, die in Konzepten wie Kultur oder Identität zugrunde gelegt wird, kritisch in den Blick genommen werden.

⁶ Der *Sozialkonstruktivismus* verweist auf die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit und hat als Ansatz inzwischen Eingang in verschiedene Bereiche der Erziehungswissenschaft gefunden. Er geht unter anderem auf die Soziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann zurück (Reich 2008, S. 87). Im vorliegenden Zusammenhang spielt auch die von den Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela unterstützte Vorstellung eine wichtige Rolle, dass Wahrnehmung nie ein genaues Abbild der Realität liefern könne (Holzbrecher 2004, S. 12). Für einen knappen Überblick über konstruktivistische Ansätze siehe Kersten Reich (2008, S. 85-93).

auf den Umgang mit Migrant/innen beschränken, sondern sind für das Verhältnis zwischen Individuen und ihrer (sozialen) Umwelt grundsätzlich relevant und kommen unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen zum Tragen (ebd., S. 51).

Der Erfahrung von Fremdheit liegt dabei immer eine Definition des jeweils Fremden zugrunde, welche in Relation zu einer entsprechenden Selbstdefinition steht. Das Fremde lässt sich nach Bernhard Waldenfels dabei vom Eigenen kaum abgrenzen, sondern zeigt sich mit diesem auf vielfältige Weise verflochten (Waldenfels 1990, S. 65 ff.). Eigenes bildet sich demzufolge im Zusammenspiel mit Fremdem heraus, das als „Andersheit“ sowohl zwischen als auch innerhalb von Subjekten auftritt, und sich darüber hinaus in Form diskursiver Ordnungen manifestiert (ebd.). Das Fremde ist in diesem Sinne immer als ein Teil des Eigenen zu denken, das sich – in der dekonstruktivistischen Sichtweise von Jacques Derrida u.a. als „un-aufhebbare Absenz in der Präsenz“ – an das Eigene bindet, ohne je eine Synthese einzugehen (ebd., S. 67).

Zur Bewältigung des Fremden treten nach Bernhard Waldenfels *Aneignung* und *Enteignung* als „Formen der Überreaktion und Gegenreaktion“ auf (ebd., S. 60 ff.). Das Fremde fungiert dabei als „Resonanzboden“, als Negation, als Ergänzung oder auch als Komplementarität des Eigenen, so identifiziert Ortfried Schöffter die Deutungsmuster der Fremdheit (Auernheimer 2003, S. 106). Die mit Deutungsmustern einhergehende Reduktion von Subjekten lässt Selbstartikulationen und Veränderungsdynamiken nur eingeschränkt zu. Dies verweist neben der Problematik von positiven wie negativen Projektionen (Fremdheit als Negation des Eigenen) auch auf die Problematik des Verstehens (Fremdheit als Ergänzung). Letztere besteht darin, dass das Verstehen des Fremden und Anderen „innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse Bestandteil und Voraussetzung von Praktiken der Bemächtigung und Beherrschung“ ist (Scherr 1999, S. 62).

3.1.2 Von Differenz zu Differenzkonstruktionen

Während Fremdheit auf eine Perspektive verweist, besteht das Fremde in einer „Andersheit“, die nach Bernhard Waldenfels mit dem Eigenen verflochten ist und diesem von Grund auf inne wohnt (Waldenfels 1990, S. 65 ff.). Dieser „Andersheit“ entspricht der Begriff der *Differenz*. Welcher Art diese Differenz ist, unter welchen Bedingungen sie hervorgebracht wird und in welchem Verhältnis sie zum Individuum steht, soll nun anhand von sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatten untersucht werden, um im Anschluss an diese Überlegungen die Frage nach kultureller Differenz neu zu überdenken.

Wie Helma Lutz und Norbert Wenning konstatieren, sind „die aktuellen Debatten über Differenz, Gleichheit und Pluralität in der Erziehungswissenschaft [...] Folgen eines gesteigerten Pluralitätsbewusstseins, in dem die Kontrastierung des Eigenen über die des Differenten erfolgt“ (Lutz/Wenning 2001, S. 12). Dieses neue Pluralitätsbewusstsein führt in Deutschland seit den 1970er Jahren zur Herausbildung verschiedener Forschungsbereiche, „die die Universalitätsansprüche im *Mainstream* der Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Disposition stellen“ (ebd.). Die Autor/innen verzeichnen einen zeitgleichen Perspektivwechsel in der Frauenforschung, der Sonderpädagogik und der Ausländerpädagogik, der auch zu einem Namenswandel dieser Forschungsgebiete hin zur Geschlechterforschung, Integrationspädagogik und zur Interkulturellen Pädagogik führt (ebd.).

Als Perspektivwechsel „vom Defizit zur Differenz“ erfolgt der Wandel in den Sozial- und Erziehungswissenschaften Helma Lutz und Norbert Wenning zufolge zunächst über einen *Gleichheitsdiskurs*, in dem die Gleichstellung und Gleichbehandlung in den Vordergrund gerückt wird. Daneben treiben zwei gegensätzliche Strömungen einerseits eine *Ontologisierung* der Differenz als Fremd- und Selbstverortung, andererseits die De-Thematisierung bzw. Aufhebung von Differenz zugunsten von *Gemeinsamkeiten* voran. Als vierte Strömung arbeiten der Post-Strukturalismus sowie die Post-Colonial Studies und Cultural Studies an einer Neufassung bzw. *Re-Interpretation des Subjekt- bzw. Identitätsbegriffs* (ebd., 15 f.). Diese Neufassung des Subjektbegriffs führt laut Helma Lutz dazu, dass Differenzen zunehmend als soziale Konstruktionen in ihrer „zeitlichen und räumlichen Dis-Kontinuität“ untersucht und konzeptionalisiert werden müssen (Lutz 2001, S. 220). Differenzen lassen sich in diesem Sinne nicht mehr einfach als „radikale und unüberbrückbare Trennung“ konzeptionalisieren (Hall 2008, S. 513). Sie sind vielmehr mit der von Stuart Hall als einem zentralen Begründer der Cultural Studies beschriebenen Form der Differenz vergleichbar, „die positional, konditional und konjunkturell ist und eher Derridas Begriff der *différance*⁷ entspricht“ (ebd.; Hervorhebung B.M.). Dieser steht für ein „endloses Gleiten des Signifikanten“ (ebd.) oder eben für die „unaufhebbare Absenz in der Präsenz“ (Waldenfels 1990, S. 67).

Darüber hinaus wird Differenz als soziale Ordnungskategorie nicht mehr nur entlang einer, sondern entlang verschiedener Differenzlinien gedacht, welche jeweils Gefällebeziehungen produzieren (Lutz 2001, S. 19 f.). Wie Helma Lutz feststellt, folgen sie dabei der „Logik hie-

⁷ *Différance* bezeichnet nach Jacques Derrida die Bedeutungsverschiebung von (sprachlichen) Zeichen, so dass deren Bedeutung niemals fest steht, sondern mit jeder neuen Äußerung wiederum verschoben wird (Derrida 1990, S. 76 ff.). Dies wird für Derrida zum Ausgangspunkt der *Dekonstruktion*.

rarchischer Grunddualismen, die als Norm bzw. Abweichung von der Norm funktionalisiert werden“ (ebd., S. 227). Im Konzept der *Intersektionalität*⁸ nach Gabriele Winker und Nina Degele, mit dem dieser veränderten Perspektive Rechnung getragen werden soll, werden Differenzlinien als „Ungleichheiten generierende Kategorien auf den Ebenen der Strukturen, der symbolischen Repräsentationen sowie der Identitäten“ beschrieben (Winker/Degele 2009, S. 11). Dabei sei von einer prinzipiellen Unbegrenztheit möglicher Differenzkategorien – über die Trias *race*, *class* und *gender* hinaus – auszugehen (ebd., 16). Helma Lutz definiert allein 13 bipolare hierarchisierende Differenzlinien (Lutz 2001, S. 227). Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass eine gleiche Wirkung der unterschiedlichen Differenzlinien anzunehmen ist, wie es durch eine „Egalisierung von Differenz“ nach dem Prinzip „all different, all equal“ nahe gelegt wird (ebd., S. 221). Vielmehr muss mit Gabriele Winker und Nina Degele davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Differenzlinien unterschiedliche Wirkungsweisen mit sich bringen und, da sie in verwobener Weise auftreten, sich „wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern“ können (Winker/Degele 2009, S. 10).

In einer intersektionalen Perspektive werden also unterschiedliche Gruppenmitgliedschaften einzelner Individuen untersucht, nach Gabriele Dietze sind dies Gender, Rasse, Ethnizität, Klasse, Sexualität, Nation, Religion, Lokalität, Alter und Befähigung (Dietze 2008, S. 29). Das Subjekt wird in dieser Perspektive zur Schnittstelle verschiedener Differenzlinien, die als soziale Konstruktionen gesellschaftlicher Machtverhältnisse durch Selbst- und Fremdschreibungen ihre Wirkung entfalten. Jeder Mensch könne, so die Position, „bezüglich der Unterdrückungsformen gleichzeitig verschiedene Subjektpositionen und kollektive Identitäten besitzen“ (Lutz 2001, S. 219). Entsprechend werden Identitätskonzeptionen der Moderne brüchig, welche eine Einheitlichkeit und Kontinuität der Person postulieren.

3.1.3 *Patchwork-Identitäten*

Die Frage nach Identität (lat. *idem* = derselbe/dieselbe/dasselbe) reicht Heiner Keupp zufolge bis in die griechische Antike zurück. Als Frage nach Kontinuität und Wandel der eigenen Person wurde sie von Sokrates mit dem Hinweis aufgegriffen, dass ein Mensch sein Leben lang als der gleiche gelte, er dabei aber in sich selbst niemals gleich bleibe (Keupp 2006, S. 27). Um dieses Phänomen zu beschreiben, verweist der Psychoanalytiker Erik H. Erikson in den 1940er Jahren in einem Modell auf die Fähigkeit des Menschen, eine innere Einheitlichkeit

⁸ Zum *Intersektionalitätskonzept* im deutschsprachigen Raum, das als Analyseinstrument zur Untersuchung sozialer Ungleichheiten aus dem von schwarzen US-amerikanischen Feminist/innen begründeten Konzept der *intersectionality* hervorgegangen ist, siehe Lutz 2001 und Winker/Degele 2007/2009.

und Kontinuität aufrechtzuerhalten, die er „Ich-Identität“ nennt (ebd., 29). Dieses Modell, das über die Psychologie hinaus lange Zeit weiten Anklang fand, lässt sich nach Heiner Keupp mit den Alltagserfahrungen von Subjekten in der Gegenwart, die durch „Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung, Bruch, Zerstreung, Reflexivität oder Übergänge“ gekennzeichnet sind, allerdings kaum mehr vereinbaren (ebd., S. 30/53).

Die Post-, Spät- oder Nachmoderne versucht, mit einem veränderten Subjektverständnis diesen neuen Bedingungen gerecht zu werden. Im Sinne von Denker/innen des Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus wird dabei „das Subjekt der Spätmoderne nicht mehr als ein mit sich selbst identisches, sondern eher als ein dezentriertes, fragmentiertes, vielstimmiges Subjekt gedacht“ (Lutz 2001, S. 220). Stuart Hall formuliert diesen Wandel folgendermaßen:

„Das Subjekt, das vorher so erfahren wurde, als ob es eine einheitliche und stabile Identität hätte, ist nun im Begriff, fragmentiert zu werden. Es ist nicht aus einer einzigen, sondern aus mehreren, sich manchmal widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammengesetzt“ (Hall zit. nach Keupp 2006, S. 54).

Wie Heiner Keupp Ende der 1990er Jahre durch empirische Studien für die Psychologie nachweist, hat Kohärenz für Subjekte dennoch eine zentrale Bedeutung (Keupp 2006, S. 59). Er setzt sich also von radikalen dekonstruktivistischen Positionen wie der von Michel Foucault ab, in welchen eine Auflösung der Identität postuliert wird (ebd., S. 28).

Vor diesem Hintergrund ist Identität „als ein subjektiver Konstruktionsprozess zu begreifen [...], in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen“ (ebd., S. 7). Identität verfügt entsprechend immer über einen individuellen und einen sozialen Aspekt, die sich als *personale* und *soziale Identität* bezeichnen lassen. Die „Produktion einer individuellen sozialen Verortung“ (Keupp 2006, S. 28) kann mit Heiner Keupp allerdings nur durch eine aktive Leistung der Subjekte gelingen, die dieser als „Identitätsarbeit“ bezeichnet (ebd., S. 7).⁹ Eine Kohärenz der Identität wird dabei über individuelle Narrationen konstruiert, welche der Identität einerseits eine „offene Struktur“ verleihen (ebd., S. 57), andererseits aber auch selbst „kulturell“ geprägt sind (ebd., S. 59). Identitätskonstruktionen bleiben durch diese Prägung abhängig von den zur Verfügung stehenden psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen (ebd., S. 7) sowie wechselseitiger sozialer Anerkennung (ebd., S. 27). In diesem Sin-

⁹ Bildung könnte demnach immer als Identitätsbildung betrachtet werden, da es hierbei um die aktive, selbstbestimmte Entwicklung eines Selbst- und Weltverhältnisses geht (Wulf/Zirfas 2007, S. 29).

ne spielen soziale Zugehörigkeiten als Identitätsangebote, aber auch als Zuschreibungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse eine entscheidende Rolle.

3.1.4 Kultur als Differenzlinie? Zum Problem der Kulturalisierung

Wie ist Kultur nun im Kontext sozialer Differenzlinien zu konzeptualisieren und welche Schwierigkeiten ergeben sich hierbei? Diese Frage stellt sich insbesondere vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Diese beschäftigen sich damit, zu welchem Zweck und mit welcher Wirkung vom Kulturbegriff Gebrauch gemacht wird. Dabei wird auf die „diskursive Unschärfe“ des Begriffs hingewiesen, der aufgrund seiner vielfältigen und heterogenen Verwendungsweisen „als Gegenstand unklar und als analytischer Begriff unscharf“ sei (Höhne 2001, S. 197).

Wenn man die Genese des Kulturbegriffs betrachtet, so wird man in der Tat mit einer unüberschaubaren Vielfalt an Begriffsbestimmungen konfrontiert.¹⁰ Thomas Höhne zufolge beruht der Kulturbegriff charakteristischerweise – zumindest seit seiner Herausbildung zu einem wesentlichen Konzept der Moderne im 18. Jahrhundert – auf einer Definition des „Anderen“ bzw. „Fremden“ (ebd., S. 200). Dabei ergibt sich eine „Vielfalt möglicher Differenzen, die sich mit dem Kulturbegriff verbinden lassen“ (ebd., S. 197). Die Verwendung des Kulturbegriffs als eine einzelne Differenzlinie neben anderen sozialen Zugehörigkeitsordnungen muss daher infrage gestellt werden. Doch auch eine Gleichsetzung des Kulturbegriffs mit spezifischen Differenzlinien bedarf einer kritischen Reflexion. Diskursanalytische Untersuchungen wie die von Thomas Höhne zeigen diesbezüglich, wie über die Verwendung des Kulturbegriffs die naturalisierende Funktion einzelner Differenz-Diskurse – so vor allem um Rasse, Klasse, Nationalität und Ethnizität – weitergeführt wird (Höhne 2001, S. 200).

Wie von sozialwissenschaftlicher Seite betont wird, impliziert die Konstruktion von kultureller Differenz und Fremdheit außerdem wie andere soziale Differenzkonstruktionen eine Gefällebeziehung, wodurch die kollektive Bestimmung von Subjekten anhand bestimmter Merkmale eine Definitionsmacht darstellt (ebd., S. 211). Die einzelnen Merkmale, die zur Differenzkonstruktion herangezogen werden, verfügen demnach über einen dichotomischen Charakter und sind häufig Abbild sozialer Machtverhältnisse. Deshalb besteht von sozialwissenschaftlicher Seite der Vorwurf, die Verwendung des Kulturbegriffs trage zur Verschleie-

¹⁰ Ausgehend von der ursprünglichen Bedeutung des lateinischen Wortes *cultura* im Sinne einer Kultivierung der Natur, lässt sich der Kulturbegriff auf sämtliche menschlichen Lebensäußerungen inklusive ihre materiellen und ideellen Hervorbringungen ausweiten (Nieke 2008, S. 41 ff.).

rung von strukturellen und Interessenkonflikten bei (Groenemeyer 2003, S. 13) und befördere Diskriminierung, Gewalt, Segregation, Ausbeutung sowie soziale Ungleichheit aufgrund kultureller bzw. ethnischer Kategorisierungen (ebd., S. 36). Gabriele Dietze verweist auf die Gefahren, die mit einem solchen, als *Kulturalisierung*¹¹ beschriebenen Vorgang verbunden sind:

„Klassifizierung nach mentaler Zugehörigkeit (kulturalistischer Ansatz) oder signifikanten Unterschieden (differentialistischer Ansatz) sind nicht frei von rassisierenden Logiken. Denn mit dem abgelehnten biologischen Rassismus teilen sie eine Zuordnung von Menschengruppen nach Herkunft und sehr häufig auch eine Einschätzung der Unveränderlichkeit dieser Merkmale“ (Dietze 2008, S. 28).

Die Kritik scheint also, wie bereits Hartmut Griese schreibt, immer wieder in den Diskurs zurückzukehren. Kultur als Begriff und Konzept, so Griese, sei „ideologiefällig“, zeige immer eine „Tendenz zur Homogenisierung“ und verleugne „gesellschaftliche Machtverhältnisse“ (Griese 2005, S. 19). Diese Überlegungen führen dazu, die Verwendung des Kulturbegriffs generell infrage zu stellen.

3.1.5 Was bleibt von Kultur? Versuch einer Rekonstruktion

Wenn Fremdheit also eine Perspektive und (kulturelle) Differenz eine soziale Konstruktion ist, die sich aufgrund ihrer engen Verflechtung mit dem Eigenen einer essentiellen Grundlage entzieht – was bleibt dann von Kultur, wodurch sich eine Verwendung des Begriffs rechtfertigen ließe? Und welche Konsequenzen hat die Verwendung des Kulturbegriffs angesichts seiner Tendenz, soziale Unterschiede zu nivellieren und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reproduzieren? Zu dieser Frage und im Zusammenhang mit einer Erweiterung des Kulturbegriffs haben unter anderem der Sozialkonstruktivismus, die kultursoziologischen Studien zu Habitus und Lebenswelt sowie das Konzept der Performativität im Zuge des *cultural turn*¹² wichtige Beiträge geleistet.

Auf das Konzept des Sozialkonstruktivismus wurde bereits in der Darstellung zur Kategorie der Fremdheit hingewiesen. Er bezieht sich auf die Erkenntnis, dass Wahrnehmung immer nur

¹¹ *Kulturalisierung* meint nach Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz die Essentialisierung von Differenz durch „Konstruktion und Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 117).

¹² Der *cultural turn* bezeichnet eine Wende der Geistes- und Sozialwissenschaften hin zu Kultur mit Blick auf Alltagspraxis. Als eng mit dieser verbunden gilt insbesondere die Herausbildung der Cultural Studies im englischsprachigen Raum. Die Cultural Studies untersuchen „alltägliche Praxen der Darstellung, der Stellungnahme, der Auseinandersetzung, des Einverständnisses usw. in sozialen Kontexten unter der Perspektive ‚Kultur‘“ (Mecheril/Witsch 2006, S. 13).

Abbild der Realität sein kann, diese jedoch nie exakt widerspiegelt (Holzbrecher 2004, S. 12). Wahrnehmungen werden als Abbilder der Realität vorrangig aus den das Individuum umgebenden lebensweltlichen Kontexten gewonnen, wobei diese durch die Präsenz medialer und virtueller Eindrücke zunehmend selbst Abbilder von Realität sind. Bei der Konstruktion von Wirklichkeit spielen also soziale Aspekte eine entscheidende Rolle, worauf Kersten Reich, Vertreter des Interaktionistischen Konstruktivismus, hinweist (Reich 2008, S. 88). Insofern müssen auch Wahrnehmungen als in hohem Maße sozial vermittelt gelten.

Gleichzeitig haben Wahrnehmungen Realitätscharakter in dem Sinne, dass durch sie Bedeutungen generiert und Bilder von Realität erzeugt werden. Diese werden nach den Vorstellungen des Kultursoziologen Pierre Bourdieu *habitualisiert*. Diesem Vorgang liegt das Konzept des *Habitus* zugrunde:

„In der Terminologie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (Bourdieu 1994, S. 143).

Der Habitus als das „kulturell Unbewusste“ im Denken und Handeln ist nach Pierre Bourdieu als Ursache dafür anzusehen, dass sich ein Individuum einem bestimmten Kontext, z.B. einer bestimmten Gesellschaft oder Epoche, zugehörig zeigt (Bourdieu 1994, S. 123). Er wirkt als Gestaltungsprinzip und „sekundäre Sinnschicht“ in die verschiedenen Bereiche des Alltags hinein, ohne dass er als historische Erscheinung ins Bewusstsein gelangen würde (ebd., S. 125 ff.). Soziale Strukturen sind demnach „objektive Existenzbedingungen“, welche nach innen die Subjektstruktur prägen, nach außen als Orientierungsmuster die individuelle Lebenspraxis beeinflussen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 133). Letztere bilden unter anderem im Anschluss an Bourdieus Habitus-Konzept nach Wolfgang Nieke die Grundlage des Kulturbegriffs, hier verstanden als „die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“¹³ (Nieke 2008, S. 50). Demnach ist auch die Art und Weise wahrzunehmen selbst in hohem Maße kulturell geprägt. Andererseits wird nach dem Konzept des Habitus „durch das Handeln selbst auch auf die gegebenen Bedingungen Einfluss genommen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 133).

Dass Konstruktionen mit Wirklichkeitscharakter nicht nur durch Wahrnehmung, sondern gerade auch durch körperliche und sprachliche Handlungen entstehen, darauf verweist in beson-

¹³ Auch wenn die Überlegungen von Wolfgang Nieke für die Argumentation hier hilfreich sind, ist es notwendig, sich von seiner Vorstellung kollektiv abgeschlossener Kulturen zu distanzieren. Dazu mehr in Kapitel 3.2.

derer Weise das Konzept der *Performativität*¹⁴. Es bezeichnet die körperliche und sprachliche Hervorbringung kultureller Praktiken (Wulf 2005, S. 11 ff.), wobei durch *mimetische Prozesse*¹⁵ Bedeutungsverschiebungen entstehen. Performativität bezieht sich im Anschluss an John L. Austin auf „praktisches Vollziehen, körperliches Aufführen, präzisierendes Selbstdeuten und kommunikatives Wirken“ (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 14). Dabei ist Performativität zuerst *soziale Selbstdarstellung*, insofern Individuen mit jeder sozialen Handlung auch sich selbst inszenieren (ebd., S. 11):

„Dabei bringt er [der Handelnde; Anmerkung B.M.] sich in seinen Handlungen zur Erscheinung. Er erzeugt Bilder seines Handelns und seiner selbst in Form sinnlich-körperlicher Repräsentation für die Erinnerungs- und Vorstellungswelt seiner Mitmenschen“ (ebd.).

Darüber hinaus bezieht sich Performativität als *soziales Weltverhältnis* auf „Nachahmung, Teilnahme und Gestaltung kultureller Praktiken“ durch Handeln (ebd., S. 10). Dieses wirkt wirklichkeitskonstituierend, es „schafft soziale Konstruktionen, Institutionen und je nach kultureller Praxis unterschiedliches praktisches Wissen“ (ebd., S. 13). Da die Gestaltung immer beeinflusst ist durch „einerseits historische, kulturelle und soziale Rahmenbedingungen, andererseits besondere, mit der Individualität der Handelnden verbundene Merkmale“, bleibt soziales Handeln dabei immer unvorhersehbar, bedeutungsoffen und dynamisch (ebd., S. 9).

Diese Aspekte erscheinen aus den Ausführungen, die Christoph Wulf, Michael Göhlich und Jörg Zirfas aus philosophischen, anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen zum Performativitätskonzept zusammentragen (ebd., S. 9 ff.), für die Konzeptualisierung von Kultur besonders relevant. Kultur ist demnach im Wesentlichen „Ergebnis performativer Handlungen“ (ebd., S. 13), wobei diese durch sozial-mimetische Prozesse hervorgebracht werden und dementsprechend dynamisch sind. Nach Christoph Wulf, Michael Göhlich und Jörg Zirfas sind es performative Prozesse, welche Welt- und Wahrnehmungsverhältnisse strukturieren und konstituieren. Damit erzeugen sie einen Habitus, „der sich ebenso in spezifischen Lebensstilen ausdrückt wie in der Anerkennung von Autoritäten und Hierarchien“ (ebd., S. 17). Zusammenfassend lässt sich also von einer Rekonstruktion des Kulturbegriffs im Sinne eines sozialen Prozesses sprechen, der sich zwischen performativem Ausdruck und

¹⁴ Der Begriff des Performativen hat seinen Ursprung in der Sprachphilosophie John L. Austins, der hiermit auf Handlungscharakter sprachlicher Äußerungen verweist (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 12).

¹⁵ *Mimesis* bedeutet nach Christoph Wulf die „nachahmende Veränderung und Gestaltung des Vorgehenden“ (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 13).

habituellem Prägung bewegt und sowohl Wahrnehmungsformen als auch körperliche und sprachliche Handlungen umfasst.

3.1.6 Kulturelle Identität – ein andauernder Widerspruch?

Im vorangegangenen Abschnitt wurde durch eine Rekonstruktion des Kulturbegriffs auf die soziale Konstruktion von Wirklichkeit hingewiesen, wobei Kultur sowohl als strukturbildendes als auch handlungsorientierendes Prinzip beschrieben wurde. Dabei wurde mit dem Konzept des Habitus und der Performativität einerseits auf die wirklichkeitskonstituierende Wirkung kultureller Praktiken, andererseits auf die mit dem Produktionsprozess verbundenen Bedeutungsverschiebungen eingegangen. Kultur lässt sich nach diesem Verständnis nicht auf einzelne Differenzlinien beschränken, sondern zeigt sich übergreifend relevant als Ebene performativer Praktiken, welche in Form symbolischer Repräsentationen mit Sozialstrukturen und Identitätskonstruktionen verwoben sind, ohne jedoch auf eine ihnen inne wohnende „Essenz“ zu verweisen (Winker/Degele 2009, S. 19 ff.). Was bedeutet dies nun für die Betrachtung kultureller Identitäten, welche nun nicht mehr einfach als kollektiv abgrenzbare und statische Selbst- und Fremdbilder konzeptualisiert werden können? Relevant scheinen als Synthese der vorangegangenen Betrachtungen hierbei folgende Aspekte:

- 1) Kulturelle Identität als dynamisch-soziale Identität
- 2) Historische und kulturelle Kontextualität von Subjekten
- 3) Wirkungsmacht kultureller Dominanzverhältnisse und gesellschaftlicher Zuschreibungen
- 4) Ambivalente Subjektpositionen durch vertikale und horizontale Differenzlinien
- 5) Performative Subversionen durch Bedeutungsverschiebungen kultureller Praktiken

Als erstes scheint der Aspekt von Bedeutung, dass kulturelle Identität einerseits eine soziale Konstruktion beschreibt, andererseits jedoch nie kollektiv abgeschlossen ist. Der Grund dafür liegt im bereits beschriebenen Wahrnehmungsvorgang. Kultur findet demnach über Wahrnehmungen aus der sozialen Außenwelt Eingang in die Subjektstruktur von Individuen. Da Wahrnehmung jedoch nie eine exakte Widerspiegelung der Realität ist, kann sie, wenn auch sozial vermittelt, aufgrund der Bedeutungsverschiebungen nicht für eine soziale Gruppe kollektiv gleich sein. Insofern bezeichnet kulturelle Identität auch nicht eine abgeschlossene soziale Gruppe, sondern bezieht sich auf die Verschränkung von Individuum und sozialer Außenwelt. Eine nähere Begründung findet sich in mimetisch-performativen Prozessen, durch welche sich zahlreiche Anschlussmöglichkeiten im Sinne von Ähnlichkeiten und Vertrautheiten zwischen Individuen bieten. Individuen bilden demnach den sozialen Ort, an dem kultu-

relle Identität prozesshaft und kontextabhängig entsteht, weiter geführt wird und sich verändert. Dieser soziale Ort stimmt weder mit einem geographischen überein, noch ist er kollektiv abgeschlossen. Vielmehr wandelt er sich ständig und überlagert sich mit anderen sozialen Orten, deren Zahl der Vielzahl sozialer Rollen entspricht, über welche ein Individuum verfügt. Als soziale Identität im Sinne einer solchen dynamischen Verschränkung soll kulturelle Identität im Folgenden verstanden werden.

Die verschiedenen lebensweltlichen Kontexte sind also die relevanten sozialen Orte, aus denen heraus kulturelle Bedeutungen intersubjektiv generiert und habitualisiert werden. Die Wahrnehmungen sind dabei durch die historische Spezifik des Kontexts geprägt. Geschichte, Sprache und Kultur gewinnen folglich einen besonderen Stellenwert für Subjektivität und Identität, worauf Stuart Hall in seinem Aufsatz „*New ethnicities*“ folgendermaßen hinweist:

„Wenn das schwarze Subjekt und die schwarze Erfahrung nicht durch die Natur oder andere wesenhafte Garantien stabilisiert werden, dann müssen sie historisch, kulturell und politisch konstruiert sein – der Begriff, der dies bezeichnet, ist der der ‚Ethnizität‘. Dieser Begriff erkennt den Stellenwert von Geschichte, Sprache und Kultur für die Konstruktion von Subjektivität und Identität an, sowie die Tatsache, dass jeder Diskurs platziert, positioniert und situativ ist und jedes Wissen in einem Kontext steht“ (Hall 2008, S. 513).

Die hier beschriebene Kontextualität erscheint über ethnische Zugehörigkeitsordnungen hinaus für soziale Identitätskonstruktionen allgemein relevant. Da der Begriff der Ethnizität sich auf andere Differenzlinien wie beispielsweise Gender, Alter etc. nicht unbeschränkt ausweiten lässt, sollen die Thesen Stuart Halls hier über den Begriff der Ethnizität hinaus auf den der Kultur übertragen werden. Entsprechend bezieht sich kulturelle Identität auf den Vorgang, sich mehr oder weniger bewusst innerhalb jeweils relevanter sozialer Kontexte zu positionieren.

In der Frage nach der kulturellen Kontextualität gilt es allerdings, die Wirkungsmacht kultureller Dominanzverhältnisse und gesellschaftlicher Zuschreibungen zu berücksichtigen. Durch ihre Tendenz identitätsstiftend zu wirken, produzieren kulturelle Orientierungsmuster gleichzeitig unweigerlich Differenzlinien, Ungleichheiten und Machtgefälle. Nach Stuart Hall liegt dies in der „Erkenntnis von der tiefen Ambivalenz der Identifikation und des Begehrens“ begründet (Hall 2008, S. 510). Durch diese zeigen sich Begehren und Abwertung als unmittelbar miteinander verbunden, was zu Differenzkonstruktionen durch eine „Internalisierung des Selbst als Anderes“ führt (ebd., S. 511). Hierbei wird jedoch nur das jeweils Abweichende von der Norm benannt – die „*schwarze Haut*“ also beispielsweise im Vergleich zu den „*wei-*

ßen Masken“ (ebd.). So nehmen kulturelle Selbst- und Fremdbilder nicht nur als Identifikationen, sondern auch als Selbst- und Fremdzuschreibungen „durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung“ auf Individuen Einfluss (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 234). Somit zeigen kulturelle Identitäten eine Tendenz zu kollektiver Geschlossenheit, welche auf einer Unterwerfung des jeweils „Anderen“ basiert. Sie folgen damit derselben Logik von *Aneignung* und *Enteignung*, die Bernhard Waldenfels für den Umgang mit dem Fremden beschreibt (Kap. 3.1.1).

Jedoch geschehen Unterwanderungen solcher binären Schemata von Ein- und Ausgrenzung durch ambivalente Subjektpositionen, welche sich durch die Vielfalt vertikaler und horizontaler Differenzlinien ergeben. In diesem Kontext kommen *hybride Identitäten* zur Sprache, deren Problematik Paul Mecheril und Britta Hoffarth als „Doppel-Status“ in Bezug auf „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ folgendermaßen beschreiben:

„Der Doppel-Status der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ‚Anderer‘, der nicht selten auch ein doppelter Status der Nicht-Zugehörigkeit ist, wird von einer auf die Einwertigkeit sozialer Zugehörigkeit angewiesenen Ordnung hervorgebracht und von dieser Ordnung nicht anerkannt, weil er ihr (modernes) Grundprinzip bedroht“ (ebd., S. 238).

Das Konzept der *Hybridität* geht maßgeblich auf Homi K. Bhabha zurück, einen der meistzitierten Vertreter/innen der Post-Colonial Studies. Dieser versucht mit dem Konzept, soziale und personale Phänomene der Uneindeutigkeit und Mehrdeutigkeit begrifflich zu fassen. Wie Paul Mecheril und Britta Hoffarth aus rassismuskritischer Perspektive vermerken, werden „exklusiv einwertige Verständnisse von Zugehörigkeit [...] durch hybride Zugehörigkeiten problematisiert“ (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 239). Homi K. Bhabha zufolge liegt in dieser Eigenschaft hybrider Zugehörigkeiten ein Potential zur Subversion, das aus der bereits bei Stuart Hall beschriebenen Ambivalenz von Identitäts- und Differenzkonstruktionen hervorgeht. Die Ambivalenz besteht nach Bhabha einerseits darin, dass Differentes als „Hybridform“ aus dem Widerspruch von „Disziplin und Begehren“ durch Verdoppelung bzw. Aufspaltung des Eigenen entsteht (Bhabha 2000, S. 165). Kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen entstehen demzufolge durch die „Produktion von Hybridisierung“, wobei sie als Zeichen von Autorität auf die „Bestätigung ihres Ursprungs“ angewiesen sind, um Wirkungsmacht entfalten zu können (ebd., S. 166). Paradoxerweise besteht jedoch andererseits eine Ambivalenz zwischen „Ursprung und *De-Platzierung*“, da sich Identität als „Phantasie von Differenz“ nicht auf eine Essenz zurückführen lässt und bei der Artikulation von Diffe-

renzkonstruktionen Umdeutungen stattfinden können (ebd., S. 159). Hybridität verweist auf eben diese Ambivalenz (ebd., S. 169 f.). Obgleich Identitäts- und Differenzkonstruktionen einerseits also erst durch die Ambivalenz von Disziplin und Begehren entstehen, können sie gleichzeitig durch Bedeutungsverschiebungen jederzeit unterwandert und angezweifelt werden (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 93). Hybridität ist deshalb keinesfalls nur mit dem Nebeneinander verschiedener Subjektpositionen zu vergleichen, sondern hat immer eine politische und subversive Konnotation, die nach Homi K. Bhabha aus dem Machtgefälle kultureller Differenzkonstruktionen und der ihr inne wohnenden Ambivalenz resultiert (Bhabha 2000, S. 159).

Der Aspekt der Bedeutungsverschiebung, durch welche festgeschriebene kulturelle Differenzlinien und statische Identitätskonstruktionen zur Disposition gestellt werden, findet, neben dem Hybriditätskonzept von Homi K. Bhabha, im Konzept der Performativität eine nähere Begründung. Hier wird der Blick auf körperliche und sprachliche Handlungen einzelner Subjekte und die ihnen eigene Differenz gelenkt. Judith Butler spitzt die Möglichkeit der „performativen Subversionen“ im Kontext der Geschlechterforschung zu (Butler 2008). Da Identität – hier Geschlechtsidentität – durch wiederholte Akte in Form „leiblicher Zeichen oder anderer diskursiver Mittel“ (ebd., S. 528) strukturiert ist, ist ihr die Möglichkeit einer Bedeutungsverschiebung durch verfehlte Wiederholung, De-Formation oder parodistische Wiederholung von Grund auf eigen (ebd. S. 535 f.). Dadurch erscheinen kulturelle Identitäten, die eine kollektive Abgeschlossenheit suggerieren, als Konstruktionen, die durch performative Bedeutungsverschiebungen jederzeit leicht instabil werden können. Diese Art der Bedeutungsverschiebung liegt auch dem Performativitätskonzept von Christoph Wulf zugrunde und entsteht als „nachahmende Veränderung und Gestaltung des Vorgehenden“ durch Prozesse sozialer Mimesis (Kap. 3.1.5).

Aus den Betrachtungen sollte deutlich geworden sein, dass sich kulturelle Identität sinnvoll nur bestimmen lässt, wenn die Wirkungsmacht kultureller Dominanzverhältnisse und gesellschaftlicher Zuschreibungen in Form binärer Differenzkonstruktionen berücksichtigt wird. Dies bedeutet jedoch auch die Anerkennung ambivalenter und vielfältiger Subjektpositionen, welche durch performative Bedeutungsverschiebungen exklusive Identitätskonstruktionen infrage stellen. Damit käme das zum Tragen, was sich im Anschluss an Bernhard Waldenfels als eine erfahrende Auseinandersetzung und ein „Zusammenwirken“ mit dem Fremden beschreiben lässt, wobei Eigenes und Fremdes zugleich entsteht und sich verändert (Waldenfels 1990, S. 64). Indem die beschriebene Konzeption kultureller Identität binäre Identitätskonstruktionen auf diese Art und Weise *per se* problematisiert, erfüllt sie bereits eine normative

Funktion. Sie ist folglich bereits Teil der nun folgenden Diskussion verschiedener Konzepte, in welchen eine normative Auseinandersetzung mit Kultur angestrebt wird.

3.2 Normative Konzepte von Kultur – eine Diskussion

Kultur bezeichnet nach den vorangegangenen Betrachtungen die Einbettung des Individuums in soziale Kontexte sowie die daraus entstehenden Orientierungsmuster. Für sich genommen ist sie zunächst also weder positiv noch negativ konnotiert. Im Kontext einer an demokratischen und menschenrechtlichen Gesichtspunkten orientierten Gesellschaft treten jedoch kulturelle Dominanzverhältnisse und gesellschaftliche Hierarchien als problematisch hervor (Kap. 3.1.4 und 3.1.6). Deshalb gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Identitätsfindung jenseits von sozialen Ungleichheiten gelingen kann und welche Rolle Kulturkonzepten bzw. der Thematisierung (kultureller) Differenzlinien dabei zukommt.¹⁶

Die Kulturalisierung – also die Essentialisierung von vermeintlich kulturellen Differenzen – muss aus diskriminierungskritischer Perspektive als problematisch und mitunter höchst folgenreich eingestuft werden, darauf haben vor allem Sozialwissenschaftler/innen fundiert hingewiesen (Kap. 3.1.4). Die Konsequenz in einer De-Thematisierung von Kultur zu suchen, birgt jedoch die Gefahr, durch eine strukturelle Reduktion die Bedeutung von Kultur für Identitätsstiftung und Handlungsorientierung von Individuen auszublenden. Als Ausweg bleibt nur die konsequente Dekonstruktion des Kulturbegriffs und der dazugehörigen Kategorien Identität, Differenz und Fremdheit. Dekonstruktion darf dabei nicht mit Bedeutungslosigkeit verwechselt werden, vielmehr gilt es, den Blick auf die Konstruktionsweisen und -bedingungen von Kultur zu lenken und für Widersprüche, Übergänge und Ungleichzeitigkeiten zu schärfen. Eine solche Dekonstruktion war Kern der Betrachtungen im vorangegangenen Kapitel 3.1.

Für den Umgang mit kultureller Pluralität – als eine Realität und Herausforderung einer jeden Gesellschaft – folgt nun die Suche nach normativen Konzepten, welche der Komplexität von Kultur in ihrer Verschränkung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Identitätskonstruktionen gerecht werden. Dafür sollen im Folgenden zentrale normative Konzepte diskutiert werden, die Eingang in erziehungs- und kulturwissenschaftliche Theorie und Praxis ge-

¹⁶ Dass Kulturkonzepte nicht nur beschreibende Funktionen haben, sondern im Hinblick auf die empirische „Wirklichkeit“ immer auch „Wirkfaktoren“ darstellen (Welsch 2004, S. 331 f.), ist eine Erkenntnis, welche nicht zuletzt aus den vorangegangenen Betrachtungen zur performativen Konstitution sozialer Wirklichkeit hervorgeht.

funden haben. Beispielhaft wird dabei die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik nachgezeichnet.

3.2.1 *Der klassische Kulturbegriff oder das Defizitkonzept der Ausländerpädagogik*

Von der Antike bis noch in die Mitte des 17. Jahrhunderts, so stellt Wolfgang Welsch fest, bezieht sich der Kulturbegriff vorwiegend auf „spezifische Tätigkeiten oder Bereiche“ (Welsch 2004, S. 315). Dann erst entwickelt er sich zu einer Beschreibungskategorie für „sämtliche Tätigkeiten eines Volkes oder einer Gesellschaft“ und umfasst alltägliche Praktiken ebenso wie Wissenschaft und Kunst (ebd.). Als traditioneller Kulturbegriff, der im Allgemeinen mit dem Namen Johann Gottfried Herders in Verbindung gebracht wird, wird er schließlich in den 1780er Jahren geprägt und ist somit stark durch die historischen Bedingungen der Aufklärung beeinflusst. Herders Kulturbegriff sei, so der Philosoph Wolfgang Welsch, durch drei zentrale Punkte charakterisiert: ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und Abgrenzung nach außen (ebd., S. 317).

Als „Kugelvorstellung“ (Welsch 2002, Online-Dokument) erfährt dieser Kulturbegriff in Deutschland Ende der 1960er Jahre eine Konjunktur und führt als Reaktion auf den Familiennachzug von „Gastarbeiter/innen“¹⁷ unter anderem zur Herausbildung der sog. *Ausländerpädagogik* (Nohl 2006, S. 15). Sie stehen im Konzept der Ausländerpädagogik als „Fremde“ im Mittelpunkt, wobei Fremdheit hier auf die „Befangenheit in der Kultur des Herkunftslandes“ hinweist und per se als Defizit angesehen wird (ebd., S. 42). Die Defizithypothese beruht auf der Vorstellung einer gemeinsamen Nationalkultur mit einem „verbindlichen Standard an (kulturellen) Normen, Werten und Wissensbeständen“ (ebd., S. 43). Diese Vorstellung bildet die Grundlage für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Daraus geht hervor, dass eine Eingliederung und gesellschaftliche Teilhabe für Migrant/innen nur unter der Bedingung kultureller Assimilation möglich ist.

Eine solche Vorstellung von Kultur prägt bis heute zahlreiche Diskussionen (Nohl 2006, S. 39). Doch ist sie inzwischen vielfach in die Kritik geraten, da sie, wie Wolfgang Welsch feststellt, „nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar“ sei (Welsch 2004, 319). Alle drei Aspekte – ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und Abgrenzung nach außen – stellen gerade vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1 vorgenom-

¹⁷ Bei den „Gastarbeiter/innen“ handelt es sich um angeworbene Arbeitsmigrant/innen, die vorwiegend zwischen 1955 bis 1973 aus den Ländern Süd- und Südosteuropas in die Bundesrepublik Deutschland einwanderten (Nohl 2006, S. 15).

menen Erweiterungen des Kulturbegriffs durch Aspekte bezüglich Identität, Differenz und Fremdheit keine fundierte Basis für einen Kulturbegriff mehr da.¹⁸

Aus intersektionaler Perspektive kann nicht mehr nur eine einzelne Differenzlinie, hier die der Ethnizität, relevant sein, da sie sich grundsätzlich – entgegen jeglicher Vorstellung von sozialer Homogenität – mit anderen vertikalen und horizontalen Differenzlinien verschränkt zeigt (Kap. 3.1.2). Außerdem sollte Kultur nie essentialistisch aufgefasst werden, da sie als übergreifendes Prinzip von Differenzlinien wie jene auch eine soziale Konstruktion darstellt, welche aus der deutenden Verschränkung von Eigenem und Fremdem (Kap. 3.1.1) sowie von Individuum und Außenwelt (Kap. 3.1.5 und 3.1.6) resultiert. Der Rückgriff auf vermeintlich kollektive Merkmale dient dabei als Mittel, um kontextabhängig Differenz als eine Form der Unterordnung festzuschreiben und zu reproduzieren (Kap. 3.1.4).

Differenz muss deshalb immer im Kontext sozialer Machtverhältnisse betrachtet werden. Eine entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Identität und Differenz spielt darüber hinaus die Funktion performativer Praktiken, Bedeutungsverschiebungen zu erzeugen und dadurch die Verschränkung von Identitätskonstruktionen und sozialen Strukturen zu dynamisieren (Kap. 3.1.5 und 3.1.6). Die Vorstellung einer zeitlichen und räumlichen Kontinuität kultureller Identitäten, welche dem traditionellen Kulturbegriff zugrunde liegt, bildet zur Beschreibung gesellschaftlicher Realitäten und zur normativen Begründung pädagogischen Handelns vor diesem Hintergrund keine zufriedenstellende Grundlage.

3.2.2 *Multikulturalität und Interkulturalität*

Vor dem Hintergrund einer Erweiterung des Kulturbegriffs, wie sie in Kapitel 3.1 vorgenommen wurde, werden also Konzepte fragwürdig, welche in mehr oder weniger direkter Weise auf den traditionellen Kulturbegriff zurückzuführen sind. Dies trifft auch auf die Konzepte der *Multikulturalität* und *Interkulturalität* zu (Welsch 2004, S. 319 ff.). Beide Konzepte versuchen wie die Ausländerpädagogik der zunehmenden Pluralität von Gesellschaften durch Zuwanderungsbewegungen und Internationalisierung zu begegnen, grenzen sich dabei jedoch von deren Defizitansatz ab. Sie bewegen sich dabei mit begegnungs- und konfliktorientierten Ansätzen im Spannungsverhältnis von Universalismus und Relativismus – zwischen dem

¹⁸ Wolfgang Welsch gibt zu berücksichtigen, dass Herders „Konzept autonomer Einzelkulturen“ zum Zeitpunkt seiner Entstehung einen fortschrittlichen und emanzipatorischen Charakter gehabt habe und Herder als Kritiker gegenüber eurozentrischer Tendenzen jener Zeit und als „Anwalt randständiger Kulturen“ zu betrachten sei (Welsch 2004, S. 316).

Streben nach kulturübergreifenden „Universalien“ einerseits und nach gleichwertiger Existenz differenter Kulturen andererseits (Holzbrecher 2004, S. 22 ff.).

Wie Thomas Höhne diskursanalytisch aufzeigt, spielt die politische Diskussion um die *multikulturelle Gesellschaft* „im Rahmen des diskursiven *take off* von ‚Kultur‘“ eine zentrale Rolle (Höhne 2001, S. 204). Dabei fungiert Multikulturalität als deskriptive Beschreibung für kulturelle bzw. ethnische Pluralität im Nationalstaat (ebd.). Die Frage, wie dieser Pluralität zu begegnen sei, führt in den 1960er Jahren in Kanada zum Beginn der *Multikulturalismus-Debatte*, welche unter anderem auf Charles Taylor und seine „Politik der Anerkennung“ zurückgeht und gerade im englischsprachigen Raum die Diskussion bis heute prägt (Allolio-Näcke 2005, S. 151 ff.). In den 1980er Jahren erreicht das Konzept die Bundesrepublik Deutschland. Als normatives Konzept postuliert Multikulturalität hier in der Regel ein friedliches Nebeneinander verschiedener, voneinander abgrenzbarer Kulturen (ebd.).

Für das Konzept der Interkulturalität, das maßgeblich durch den US-amerikanischen Anthropologen Edward Twitchell Hall geprägt wurde, lässt sich seit den 1990er Jahren in Deutschland eine anhaltende Hochkonjunktur verzeichnen (ebd., S. 221 ff.). Das Konzept will gegenüber dem der Multikulturalität explizit zur Verständigung zwischen Menschen im Kulturkontakt beitragen, im internationalen Zusammenhang wie im Kontext der multikulturellen Gesellschaft. Die im Kulturkontakt angenommenen Differenzen sollen mit Mitteln des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz überbrückt werden und in einen interkulturellen Dialog münden (ebd.). In diesem Bereich hat sich die Interkulturelle Pädagogik in besonderer Weise etabliert.

Während in der Ausländerpädagogik noch das Ideal homogener Nationalkulturen zugrunde gelegt wird, setzen Multikulturalität und Interkulturalität weitgehend auf kulturelle Vielfalt. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik, welche mit der Annahme einer anderen „Nationalkultur“ einen Defizit unterstellt und in ihren Angeboten ausschließlich ein Förderprogramm für Migrant/innen sieht, richtet sich insbesondere die Interkulturelle Pädagogik dabei an alle Mitglieder der Gesellschaft, wobei die Figur des „Ausländers“ zwischen „kultureller Bereicherung“ und „kultureller Überfremdung“ schwankt (Höhne 2001, S. 204).

In beiden Konzepten steht jedoch der „Andere“ wie schon in der Ausländerpädagogik als der „Fremde“ im Mittelpunkt. Wie in psychologischen Erklärungsangeboten zu „Fremdenfeindlichkeit“ bleiben die „Voraussetzungen der spezifischen Unterscheidung zwischen Fremden und Nicht-Fremden“ meist unthematisiert (Mecheril 2004, S. 185). Vielmehr setzen beide Konzepte, worauf Paul Mecheril mit Bezug auf die Interkulturelle Pädagogik verweist,

„migrationsbedingte Differenz“ voraus und konzipieren dabei Kultur als „zentrale Differenzdimension“ in Form kollektiver, von einander abgrenzbarer ethnischer Einheiten (Nohl 2006, S. 129). Ein solches Verständnis birgt große Konsequenzen, denn „Kultur als Differenzierungskategorie konstruiert auf diesem Weg die ‚Fremden‘ in Wirklichkeit, die zu ‚Ent-Fremden‘ Interkulturelle Didaktik vorgibt“ (Höhne 2001, S. 208).

Seit einiger Zeit existieren nun Versuche von Vertreter/innen der Interkulturellen Pädagogik, explizit Abstand zum traditionellen Kulturbegriff zu nehmen. Nach Georg Auernheimer besteht dementsprechend ein Konsens über:

- 1) ein antiessentialistisches Verständnis von Kultur,
- 2) die Verschränkung struktureller Ungleichheiten mit kulturellen Dominanzverhältnissen und rassistischen Diskursen,
- 3) den Patchwork-Charakter von Identitäten und
- 4) die Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen (Auernheimer 2003, S. 120 f.).

Dies beinhaltet eine Auseinandersetzung mit Rassismus ebenso wie mit Fragen von Differenz und Fremdheit sowie nach der Universalität und kulturellen Kontextualität von Menschenbildern, Werten und Normen, welche Georg Auernheimer als Leitlinien Interkultureller Pädagogik definiert (ebd., S. 22).

Durch den (selbst-)kritischen Umgang mit dem Problem der Kulturalisierung bei dieser Auseinandersetzung finden außerdem weitere Aspekte Eingang in die Diskussion. Neben konstruktivistischen Betrachtungen des Problems der Fremdheit (Holzbrecher 2004, S. 12 ff.; Auernheimer 2003, S. 103 ff.) und der Rezeption von Beiträgen der Cultural und Post-Colonial Studies zu Fragen kultureller Identitäten (ebd., S. 70 f.) sind dies auch lebensweltliche Auffassungen des Kulturbegriffs, bei welchen unter anderem auch das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu zur Beschreibung kultureller Praktiken Berücksichtigung findet (Nieke 2008, S. 50 ff.). Mitunter führt die Selbstbeschränkung aufgrund der schwierigen Handhabung des Kulturbegriffs darüber hinaus fast bis zu dessen Verabschiedung zugunsten einer „Untersuchung der gesellschaftlichen Konstellationen und Institutionen, in denen Gewanderte und Nicht-Gewanderte interagieren“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 134). Aus solchen Begriffsbestimmungen heraus lässt sich eine Reduktion des Kulturbegriffs auf ethnisch-nationale Zugehörigkeiten kaum noch begründen.

Dennoch: Bei allen Ansätzen der Multikulturalität und Interkulturalität liegt der Bezugspunkt im Migrationskontext. Diese ethnisch-nationale Reduktion des Kulturbegriffs bedeutet unter den bereits beschriebenen Gesichtspunkten eine nicht zu rechtfertigende Perspektiveinschrän-

kung, die zwangsläufig zu Kulturalisierung führen muss. Denn als normative Konzepte, welche auf dem Kulturbegriff basieren und als Grundlage für die pädagogische Praxis dienen sollen, unterschlagen die Konzepte die Wirkungsbreite des Kulturbegriffs.¹⁹ Damit wird jedoch Kultur wieder etwas den Migrant/innen Eigenes und somit zu einer Beschreibungskategorie für bestimmte Kollektive. Eine ethnisch-nationale Reduktion des Kulturbegriffs verhindert dementsprechend auch, dass die vielfältigen ambivalenten und hybriden Subjektpositionen, die sich den „Ordnungen der Eindeutigkeit nicht fügen“ (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 239), in den Konzepten der Multikulturalität und Interkulturalität thematisch werden können. So wird letztlich doch wieder mit dem Kulturbegriff eine „Ordnung der Eindeutigkeit“ suggeriert, die weder der Komplexität noch der Dynamik von Kultur gerecht wird. Solange dies der Fall ist, bleibt die Suche nach einem geeigneten normativen Konzept offen, wengleich der Zusatz „inter“ (im Gegensatz zu „multi“) als Beschreibungskategorie sowohl für die Auseinandersetzung mit und Verschränkung von Eigenem und Fremdem, sowie für ein mögliches „Drittes“ zwischen oder jenseits von beiden geeignet scheint (Auernheimer 2003, S. 25).

3.2.3 *Transkulturalität – Chancen und Defizite eines Konzepts*

Als Alternative zum traditionellen Kulturbegriff favorisiert Traugott Schöfthaler bereits im Jahr 1984 den Begriff der *Transkulturalität* (Bolscho 2005, S. 30). Seit den 1990er Jahren führt allerdings maßgeblich der Philosoph Wolfgang Welsch das Konzept in die deutsche Diskussion ein (Gippert/Götte/Kleinau 2008, S. 10). Wolfgang Welsch wendet sich mit diesem explizit gegen den Kulturbegriff Johann Gottfried Herders, indem er auf die „innere Komplexität moderner Gesellschaften“, die „äußere Vernetzung von Kulturen“ sowie die Identitätsstrukturen von Individuen als „kulturelle Mischlinge“ (ebd., S. 11) verweist.

Das Konzept der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch entwirft ein Bild von Kultur, das auf der Makroebene von Gesellschaften wie auf der Mikroebene der Individuen durch „Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit“ gekennzeichnet ist (Welsch 2002, Online-Dokument). Es lässt sich dabei jedoch nicht mit den wenigen transkulturellen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft gleichsetzen, welche das universal Verbindende verschiedener Kultu-

¹⁹ Nach Thomas Höhne können Begriffe mit „impliziten funktionalen semantischen Merkmalen“ belegt werden, welche sich von den expliziten unterscheiden, und so die Festschreibung bestimmter Bedeutungen im Diskurs ermöglichen (Höhne 2001, S. 211). Auf den vorliegenden Kontext bezogen, kann der Kulturbegriff zwar als ein dynamischer und (differenz-)offener definiert werden, gleichzeitig wird jedoch implizit die Bedeutung des Kulturbegriffs auf den Migrationskontext reduziert, indem andere Bereiche ausgeblendet werden. Dieser Aspekt diskursiver Fortschreibung von Bedeutungen wird auch bei der Analyse des Kulturbegriffs in der Interkulturellen Theaterpädagogik zu untersuchen sein.

ren im Blick haben (Gogolin(Krüger-Potratz 2006, S. 120). Wie Wolfgang Welsch selbst betont, gehe es im Transkulturalitätskonzept nicht um eine „Uniformierung“ von Kultur, sondern es bildeten sich „inmitten der globalisierenden Uniformisierungsprozesse *zugleich* neue kulturelle Unterschiede“ (Welsch 2004, S. 340).

Worin bestehen im Einzelnen die Erweiterungen des Transkulturalitätskonzept nach Wolfgang Welsch gegenüber den zuvor betrachteten Konzepten, und wird es der Komplexität des Kulturbegriffs bezüglich der in Kapitel 3.1 ausgeführten Aspekte gerecht? Eine wesentliche Grundlage des Transkulturalitätskonzepts stellen vertikale und horizontale Differenzierungen²⁰ dar, welche nach Wolfgang Welsch als zentrale Merkmale moderner Gesellschaften gelten (ebd., S. 317). Im Gegensatz zu den bereits betrachteten Konzepten werden entsprechend nicht nur Fragen nach ethnischer Zugehörigkeit bzw. das Phänomen der Migration betrachtet, sondern es wird berücksichtigt, dass sich Individuen in unterschiedlichen Lebenswelten bewegen, die vielschichtig sind und stets mehrere Zugehörigkeiten implizieren:

„In Anbetracht dieser internen Differenziertheit und Mehrdimensionalität ist die Idee, dass die Gesellschaft nur durch Einwanderung sich pluralisiert, obsolet und entspricht nicht mehr [und entsprach vielleicht noch nie; Anmerkung B.M.] den gesellschaftlichen Gegebenheiten“ (Nohl 2006, S. 152).²¹

Neben vertikaler und horizontaler Differenzierung stellt Vernetzung auf gesellschaftlicher und Subjektebene ein weiteres zentrales Merkmal im Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch dar. So lässt sich Kultur, die Welsch im Anschluss an Ludwig Wittgenstein als sozial geteilte Lebenspraxis versteht, nicht auf etwas „schlechthin Eigenes“ zurückführen (ebd., S. 325). Vielmehr zeigt sich „jede einzelne Kultur“ mit anderen verschränkt, denn für sie sind „tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten und Trabanten geworden“ (ebd., S. 324). Für die Mikroebene bedeutet dies, dass Individuen grundsätzlich durch „mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt“ sind (ebd., S. 326). Im Verständnis von Transkulturalität nach Michael Göhlich u.a. kann in entsprechender Weise „das einzelne Subjekt [...] als eines gedacht werden, das an verschiedenen Wissens- und Symbolsystemen oder

²⁰ Vor allem aus der Richtung der Genderforschung wurde Wolfgang Welsch vorgeworfen, er vernachlässige horizontale Felder der Differenzierung wie Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. (Dietze 2008, S. 28). In der Tat scheint der genannte Abschnitt der einzige zu sein, in dem Welsch auf horizontale Differenzierungen eingeht. Nicht desto trotz soll dieser Hinweis für die vorliegende Begriffsbestimmung als hinreichend gelten, zumal diese Sichtweise auf Transkulturalität auch von Göhlich u.a. unterstützt wird (Göhlich u.a. 2006, S. 22).

²¹ Ähnlichkeiten weist das Transkulturalitätskonzept in dieser Hinsicht zu *Diversity*-Ansätzen bzw. Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel 2006) und Arnd-Michael Nohls *Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten* (Nohl 2006) auf.

gesellschaftlichen Praxen partizipiert“ (Göhlich u.a. 2006, S. 12).

Es erscheint unter Einschluss dieser Aspekte von Kultur – innere Differenzierung, äußere Vernetzung und Binnenstruktur von Individuen als „kulturelle Mischlinge“ – nicht nur die Vorstellung sozialer Homogenität, sondern auch die einer geographischen oder kollektiven Fixierung, wie dies im „Kugelmodell“ unterstellt wird, obsolet (Welsch 2004, S. 317 f.). Das Transkulturalitätskonzept wird dieser Tatsache gerecht und favorisiert die Vorstellung, dass Kultur weder in sich geschlossen, homogen oder inselartig ist, noch eindeutig abgegrenzt und festgelegt werden kann. Gleichzeitig verweist es für die Auseinandersetzung mit anderen Lebenspraxen auf Anschlussmöglichkeiten und Übergänge (ebd., 332). Ein normatives Denken nach dem Prinzip der Transkulturalität soll entsprechend eine „De-Hierarchisierung von Differenz“ ermöglichen und „die Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft vorantreiben“ (Dietze 2008, S. 39 f.).

Im Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch wird indes nicht „die Problematik der Machtverteilung in unterschiedlichen transkulturellen Strukturen“ berücksichtigt (Gipfert/Götte/Kleinau 2008, S. 14). Außerdem suggeriert Wolfgang Welsch doch wieder ein Verständnis von „Kulturen“ im Sinne abgrenzbarer Einheiten, indem er Transkulturalität als einen Übergangsprozess definiert, der die „fortdauernde Existenz von Einzelkulturen“ voraussetzt (Welsch 2004, S. 328 f.). Er räumt zwar ein, es gäbe keine „Trennschärfe von Eigenkultur und Fremdkultur“ mehr (ebd., S. 325), dennoch werden Eigenes und Fremdes auf diese Weise weiterhin als voneinander unabhängig und getrennt gedacht. Vor dem Hintergrund einer sozialkonstruktivistischen Sichtweise sowie im Anschluss an Bernhard Waldenfels müssen Fremdes und Eigenes jedoch als unaufhebbar miteinander verschränkt begriffen werden, so dass Fremdes immer Teil des Eigenen ist und Differenz entsprechend erst in Wechselwirkung mit entsprechenden Identitätskonstruktionen hervorgebracht wird (Waldenfels 1990, S. 65 ff.). In dieser Perspektive bleibt die Relevanz von Differenzkonstruktionen ungebrochen. Gleichzeitig werden jedoch die Ambivalenz des Verhältnisses von Eigenem und Fremdem sowie die Wirkung kultureller Dominanzverhältnisse berücksichtigt. Eine solche Beschäftigung lässt Wolfgang Welsch in seinem Konzept der Transkulturalität vermissen. Erst hierdurch können allerdings Hybridisierungsprozesse als Resultate und gleichzeitig Subversion binärer Differenzkonstruktionen in den Blick genommen werden, wie sie unter Rückgriff auf die Konzepte der Hybridität nach Homi Bhabha und der Performativität nach Judith Butler und Christoph Wulf bereits ausgeführt wurden (Kap. 3.1.6).

Auch im Hinblick auf die habituelle und performative Verschränkung von Individuum und Außenwelt, werden von Wolfgang Welsch wichtige Perspektiven vernachlässigt. Die „eigene transkulturelle *Binnenverfassung*“ sieht er zwar als eine Bedingung an, um mit „*äußerer*, gesellschaftlicher Transkulturalität“ zurechtzukommen (Welsch 2004, S. 333). Dabei wird jedoch der Eindruck erweckt, es handele sich bei individueller und gesellschaftlicher Transkulturalität um nahezu voneinander unabhängige Phänomene. Nur durch eine Berücksichtigung sozialer Konstruktionsprozesse kann jedoch Kultur in ihrer Dynamik durch mimetisch-performative Bedeutungsverschiebungen, aber auch in ihrer habitualisierenden und identitätsstiftenden Wirkung angemessen betrachtet werden (Kap. 3.1.5).

Ergänzungen bezüglich des Machtaspekts sowie im Hinblick auf performative Praktiken finden sich bei Michael Göhlich u.a., welche sich aus pädagogischer Perspektive mit dem kulturwissenschaftlichen Konzept der Transkulturalität auseinandersetzen (Göhlich u.a. 2006). Das Konzept der Transkulturalität verweist hier auf „(konkrete) Entwicklungen und Überschneidungen in symbolischen und performativen Handlungsvollzügen und Ausdrucksformen diverser kultureller Herkunft“ (ebd., S. 187). Das Transkulturalitätskonzept berücksichtigt hier sowohl die zeitlichen und räumlichen Veränderungsdynamiken als auch die Komplexität und Kontingenz von Kultur, und bezieht sich ebenso auf Strukturen wie auch auf Praxen und Formen der Subjektivität (ebd., S. 185). Auch der Machtaspekt wird insofern einbezogen, als im Anschluss an Homi K. Bhabha „die gesellschaftliche Artikulation von Differenz aus der Minderheitenperspektive ein komplexes, fortlaufendes Verhandeln“ meint (ebd., S. 22) und laut Michael Göhlich u.a. alle transkulturellen Phänomene immer auch vor dem Hintergrund der sozialen Kämpfe um die Ressourcen (Geld, Macht, Kultur) zu interpretieren seien (ebd., S. 189). Trotz alledem bleiben die Ambivalenz von Eigenem und Fremdem sowie Prozesse der Hybridisierung und Bedeutungsverschiebung wage. Deshalb gilt es im Folgenden eine abschließende Bestimmung des Konzepts normativer Transkulturalität vorzunehmen, bei der einige der in Kapitel 3.1 entwickelten Aspekte Berücksichtigung finden.

3.3 Dimensionen und Aspekte eines neuen Transkulturalitätskonzepts

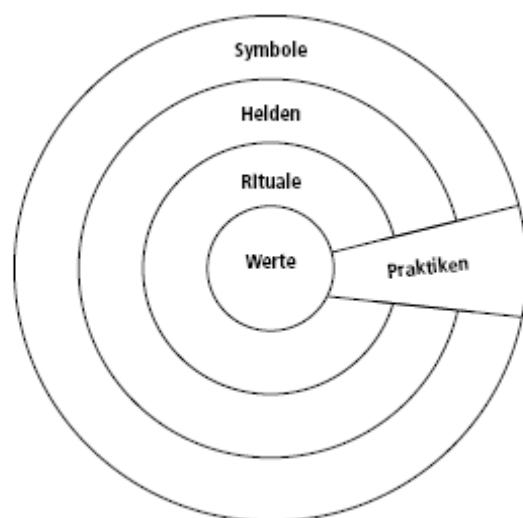
Die Betrachtungen aus den beiden vorangegangenen Kapiteln führen zur Formulierung eines Konzeptes normativer Transkulturalität. Das kulturwissenschaftliche Transkulturalitätskonzept soll durch relevante, unter anderem von Wolfgang Welsch weniger berücksichtigte Aspekte zur komplexen Binnenstruktur kultureller Identitäten, zu kulturellen Machtverhältnissen sowie zu performativen Konstruktionsprozessen und Bedeutungsverschiebungen erweitert

werden. Bevor die drei erweiternden Aspekte des Transkulturalitätskonzepts knapp beleuchtet werden, werden zur Konkretisierung des Kulturbegriffs im Folgenden zunächst zentrale Dimensionen von Kultur anhand eines Mehrebenenmodells zusammengefasst. Ausgehend von diesen Aspekten sollen daraufhin Analysekatoren und Merkmale für die nachfolgende Analyse des Kulturbegriffs in der Interkulturellen Theaterpädagogik generiert werden.

3.3.1 Kulturdimensionen im Mehrebenenmodell

In unterschiedlichsten Kulturmodellen und -konzepten haben Kulturwissenschaftler, Ethnologen und Anthropologen versucht, die verschiedenen Schichten und Dimensionen von Kultur zu systematisieren. In der Interkulturellen Kommunikation, vor allem im Bereich der internationalen Zusammenarbeit bekannt geworden ist insbesondere Geert Hofstedes Modell der „Kulturzwiebel“ (Abbildung 1).

Abbildung 1: Schichten von Kultur nach Geert Hofstede



Anmerkung: Hofstede beschreibt außer den dargestellten Schichten noch verschiedene Dimensionen von Kultur. Diesen größtenteils unbewussten, habitualisierten Grundannahmen bezüglich Zeit, Raum, Macht etc. kommt ihm zufolge im Modell die am tiefsten liegende Position im Kern der „Zwiebel“ zu (Hofstede 2006, S. 8).²²

Dabei bleibt das Modell aufgrund seiner Geschlossenheit fragwürdig. Es entsteht das Bild in sich abgeschlossener, statischer Kulturen und einer „mentale Programmierung“ des Geistes (Hofstede 2006, S. 2). Die Konstruktions- und Veränderungsprozesse sowie Überlappungen und die innere Differenzierung von Kultur bleiben in diesem Modell hingegen unberücksichtigt.

²² Da es sich bei der Schicht der Helden um Bedeutungen handelt, die an bestimmten Zeichen (hier: bestimmten Personen) festgemacht werden, erscheint sie als eine Äußerungsform von Kultur, die der Schicht der Symbole entspricht. Sie wird deshalb im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

tigt. Außerdem birgt es die Gefahr, die Dynamiken, die sich zwischen den verschiedenen Schichten ergeben, zu unterschlagen. Diese Dynamik lässt sich am Mehrebenenansatz von Gabriele Winker und Nina Degele verdeutlichen. Darin setzen die Autorinnen die Ebenen von Identitätskonstruktionen, sozialen Strukturen und kulturellen Repräsentationen zueinander in Beziehung (Winker/Degele 2009, 18 ff.).

Die Berücksichtigung des Mehrebenenansatzes stellt die Grundlage des hier zu entfaltenden Konzepts normativer Transkulturalität dar.²³ Dabei wirken verschiedene Dimensionen von Kultur durch den Prozess der Bedeutungsgenerierung dynamisierend aufeinander ein:

- 1) Verschränkung von Individuum und Außenwelt
- 2) Kulturschichten: Habitus, Werte, Rituale, Symbole
- 3) Gegenwart als Kreuzungspunkt von „Ein-Druck“ (der prägenden Vergangenheit) und „Aus-Druck“ (dem Gestaltungsimpuls für die Zukunft)

Kultur entsteht demnach als sinnstiftendes und handlungslegitimierendes Orientierungssystem aus der wechselseitigen Verschränkung von Individuen und den für jedes einzelne Individuum einzigartigen materiellen und sozialen lebensweltlichen Kontexten und Bezügen. Nach innen wirkt dieses System sinnstiftend und prägt Identitätskonstruktionen, nach außen wirkt es handlungsorientierend und drückt sich in sozialen Strukturen aus. Dabei steht das Subjekt an der Schnittstelle verschiedener Differenzlinien, in einem durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen kulturell geprägten Kontext, und trägt von dort aus durch performative Praktiken zur Hervorbringung und Gestaltung kultureller Orientierungsmuster bei.

Die dynamische Wechselwirkung von identitätsstiftenden Eindrücken und Prägungen einerseits sowie bedeutungs- und strukturbildenden performativen Praktiken andererseits, findet insbesondere in dem bereits beschriebenen Habitus-Konzept ihren Ausdruck.²⁴ Kulturelle Grundannahmen bezüglich Zeit, Raum, Macht etc. schlagen sich dabei in Werten, Ritualen und Symbolen nieder und wirken umgekehrt von dort „habitualisierend“ zurück. Kultur wirkt so dynamisch durch die verschiedenen Schichten – Symbole, Rituale, Werte, Habitus – hindurch.²⁵ Die prägenden Einflüsse, die biographisch durch die Schichten hindurch auf die Sub-

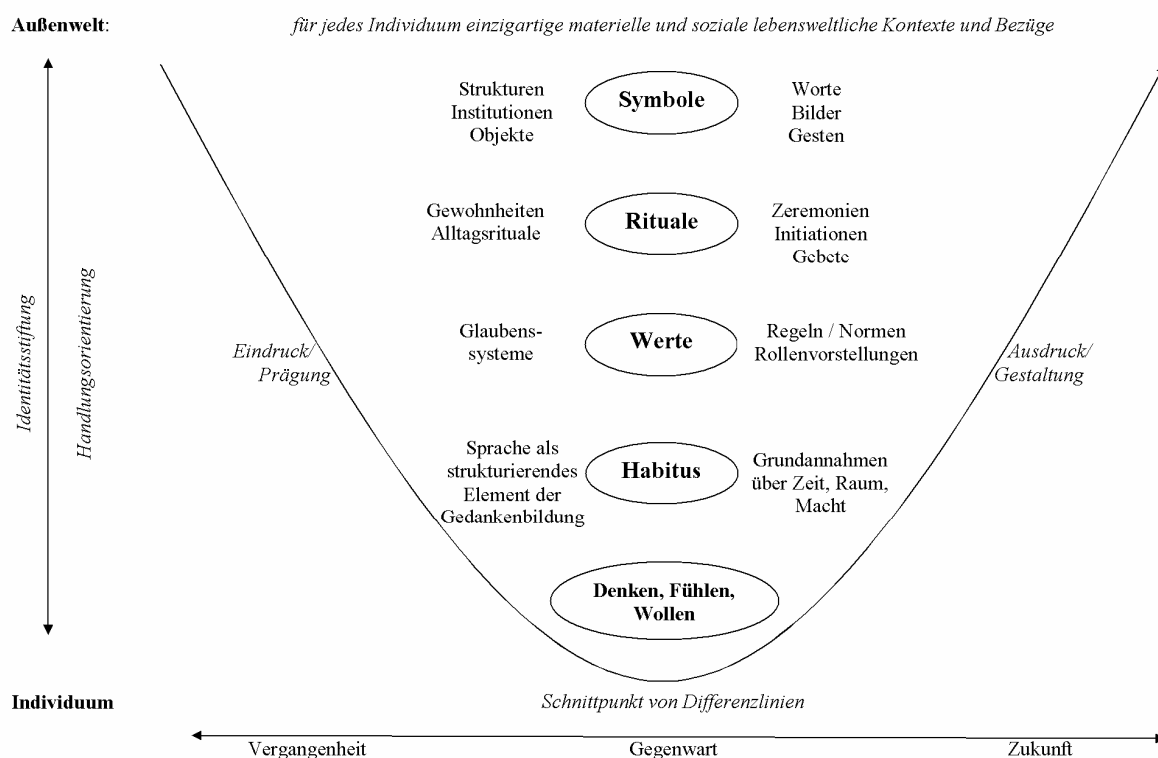
²³ Im Folgenden wird jedoch nicht direkt auf Gabriele Winker und Nina Degele Bezug genommen, sondern das Transkulturalitätskonzept eher am kultursoziologischen Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu entfaltet.

²⁴ Aufgrund seines dynamischen Charakters wird bei der Beschreibung kultureller Grundannahmen im Folgenden das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu, nicht Geert Hofstede's „Kulturdimensionen“, zugrunde gelegt.

²⁵ Zu Symbolen und Ritualen haben sich schon vor einiger Zeit eigenständige Forschungsrichtungen entwickelt, welche sich u.a. der Erforschung von Bedeutungsverschiebungen widmen. So beschäftigt sich die Semiotik und speziell die Dekonstruktion mit der Differenz von Zeichen und Bedeutung (Derrida 1990, S. 76 ff.). Die Ritualforschung setzt sich mittels von Begriffen wie *Liminalität* und *Transgression* mit den Veränderungspotentialen ritueller Handlungen auseinander (Bachmann-Medick 2007, S. 126 ff.).

jektposition des Individuums einwirken, überkreuzen sich in der Gegenwart mit der Ausdrucksseite performativer Praktiken, welche aufgrund der ihnen eigenen *différance* als Gestaltungsimpulse in die Zukunft weisen. In der folgenden Abbildung sind diese Dimensionen in einem Mehrebenenmodell idealtypisch zusammengeführt (Abbildung 2).

Abbildung 2: Kulturdimensionen im Mehrebenenmodell



Anmerkung: Zur Entwicklung des selbst erstellten Modells wurden verschiedene Konzepte zum Kulturbegriff zusammengeführt, u.a. das als „Kulturzwiebel“ bekannt gewordene Modell von Geert Hofstede adaptiert (Hofstede 2006, S. 8).²⁶

Wie jedes Modell stellt auch dieses eine stark vereinfachte Annäherung an die Wirklichkeit dar, bei der wichtige Aspekte unberücksichtigt bleiben. So gewinnt man, abgesehen von einem Hinweis auf verschiedene Differenzlinien, weder ein Bild von der komplexen und ambivalenten Binnenstruktur kultureller Identitäten und Differenzen, noch werden kulturelle Dominanzverhältnisse und hierarchische Machtstrukturen oder die performative Hervorbringung kultureller Praktiken durch sprachliche und körperliche Konstruktionsprozesse und die damit einhergehenden Bedeutungsverschiebungen zufriedenstellend abgebildet. Ihnen soll deshalb noch ein kurzer Abschnitt gewidmet werden. Darin werden die wichtigsten Aspekte zusam-

²⁶ Besonderer Dank für die hilfreichen Anregungen geht an dieser Stelle an Dr. Albert Schmelzer vom Institut für Interkulturelle Pädagogik an der Freien Hochschule Mannheim.

mengefasst und zu Merkmalen weiterentwickelt, welche als Analyseinstrumente bei der in Kapitel 5 folgenden Analyse zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Theaterpädagogik dienen sollen.

3.3.2 *Identität – Macht – Repräsentation*

Die Erweiterungen des normativen Transkulturalitätskonzepts bestehen insbesondere aus drei Aspekten: Identität, Macht und Repräsentation. Die Aspekte bedingen einander und lassen sich dementsprechend nur analytisch trennen. Vor dem Hintergrund der kultur- und erziehungswissenschaftlichen Debatten sowie im Anschluss an das oben beschriebene Mehrebenenmodell können sie anhand bestimmter Merkmale umrissen werden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Aspekte des normativen Transkulturalitätskonzepts

Aspekte	Merkmale
Identität	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ soziale Identität ⇒ vertikale und horizontale Differenzlinien ⇒ Verschränkung von Eigenem und Fremdem ⇒ hybride Subjektpositionen
Macht	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ambivalenz von „Disziplin und Begehren“ durch Aufspaltung des Eigenen (binäre Identitäts- und Differenzkonstruktionen) ⇒ sozialstrukturelle Zuschreibungen (Habitualisierung) ⇒ Subversion durch Hybridisierung
Repräsentation	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ soziale Konstruktion durch habituelle Einschreibung und performative Hervorbringung kultureller Bedeutungen ⇒ Bedeutungsverschiebungen durch soziale Mimesis

Anmerkung: Die Tabelle gibt einen Überblick über die zentralen Merkmale, welche im Anschluss an die kultur- und erziehungswissenschaftlichen Begriffsdebatten für die drei Aspekte des normativen Transkulturalitätskonzepts als charakteristisch betrachtet werden können.

Mit dem Aspekt der *Identität* wird erstens auf die Bedeutung kultureller Zusammenhänge für die soziale Verortung von Individuen verwiesen. Kulturelle Identitäten werden dabei als soziale Identitäten mit komplexen Binnenstrukturen begriffen. Allerdings lassen sie sich nicht auf feststehende soziale Kollektive zurückführen. Aufgrund der vielfältigen Lebenswelten von Individuen umfassen kulturelle Identitäten vielfältige vertikale und horizontale Differenzlinien. Dabei sind Eigenes und Fremdes im Anschluss an Bernhard Waldenfels nicht zu trennen, sondern nur als ineinander verschränkt zu denken. Insofern müssen auch ambivalente und hybride Subjektpositionen berücksichtigt werden, die sich den „Ordnungen der Eindeutigkeit nicht fügen“ (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 239).

Zweitens muss mit dem Aspekt kultureller *Machtverhältnisse* die Ambivalenz kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktionen berücksichtigt werden. Diese entsteht aus dem Widerspruch von „Disziplin und Begehren“, wenn laut Homi K. Bhabha Differenzkonstruktionen aus einer Verdoppelung bzw. Abspaltung des Eigenen entstehen (Kap. 3.1.6). Als sozialstrukturelle Zuschreibungen wirken solche binären Differenzkonstruktionen habitualisierend auf Individuen ein. Daher gilt es, gesellschaftliche Machtverhältnisse in ihrer Funktion zu reflektieren. Diese besteht darin, kulturelle Dominanzverhältnisse entlang vertikaler und horizontaler Differenzlinien zu stabilisieren. Darüber hinaus muss jedoch auch das subversive Potential hybrider Identitäten betrachtet werden. Demnach liegt gerade in der Ambivalenz die Möglichkeit begründet, binäre Identitäts- und Differenzkonstruktionen infrage zu stellen.

Ein wesentlicher Aspekt im Hinblick auf diese Subversion besteht darin, dass kulturelle Identitäten sich – drittens – nicht auf eine Essenz zurückführen lassen, sondern als soziale Konstruktionen durch körperliche und sprachliche Praktiken performativ hervorgebracht werden. Insofern müssen sie als *Repräsentationen* von Wirklichkeit betrachtet werden. Aufgrund ihrer Wirklichkeit konstituierenden Funktion wirken sie einerseits identitätsstiftend, andererseits handlungsorientierend, und führen so zu einer Verschränkung von Individuum und Außenwelt. Allerdings können sie nie auf einen gemeinsamen Kern verweisen, da sie als soziale Konstruktionen an intersubjektive Verständigungsprozesse gebunden sind. Bei diesen muss es im Anschluss an Christoph Wulf und vor allem Judith Butler durch mimetisch-performative Bedeutungsverschiebungen immer eine Differenz zwischen Ursprung und De-Platzierung geben (Kap. 3.1.6). In diesen Bedeutungsverschiebungen liegt auch der Ursprung der zeitlichen und räumlichen Dynamik von Kultur begründet.

Die Betrachtung dieser drei Aspekte des Transkulturalitätskonzepts führt nun zu Überlegungen, wie die in der Interkulturellen Theaterpädagogik zugrunde liegenden Kulturbegriffe identifiziert werden können. Es soll angenommen werden, dass die Analyse des Kulturbegriffs in der Interkulturellen Theaterpädagogik anhand konkreter Merkmale erfolgen kann, welche jeweils für einen statischen und erweiterten Kulturbegriff kennzeichnend sind. Bedingung dabei ist, dass die Merkmale anhand bestimmter Kategorien vergleichbar sind und Rückschlüsse über die zentralen Aspekte des Transkulturalitätskonzepts zulassen. Durch eine Systematisierung der in der Interkulturellen Theaterpädagogik identifizierbaren Merkmale müssten sich daran anschließend unterschiedliche Ansätze formulieren und zum normativen Transkulturalitätskonzept ins Verhältnis setzen lassen. Es gilt also, entlang von Kategorien, thesenhaft idealtypische Merkmale eines statischen und erweiterten Kulturbegriffs zu formulieren (Tabelle 2).

Tabelle 2: Merkmale eines statischen (-) und erweiterten (+) Kulturbegriffs im Vergleich

Kategorien	- statischer Kulturbegriff -	+ erweiterter Kulturbegriff +
Zeit	Zeitliche Kontinuität (statisch)	Zeitliche Diskontinuität (dynamisch)
Raum	Räumliche Kontinuität (geographisch fixierbar)	Räumliche Diskontinuität (räumlich dynamisch)
Soziale Grenze	Kollektive Geschlossenheit (feste Gruppe)	Soziale Dynamik (veränderliche soziale Grenzen)
Binnendifferenzierung	Soziale Homogenität	Intersubjektive Differenzierung
Differenzlinien	Ethnisch-nationale Differenzlinien	Vertikale und horizontale Differenzlinien
Erzeugungsprinzip	Essenz / Wesen kultureller Identität	Soziale Konstruktion kultureller Identität
Deutungsmuster des Fremden	Binarität (zwischen Aneignung und Enteignung)	Verschränkung von Eigenem und Fremdem (Ambivalenz/Hybridität)

Anmerkung: In der obigen Tabelle wurden Merkmale eines erweiterten Kulturbegriffs zusammengeführt, und diese entsprechenden Merkmalen eines statischen Kulturbegriffs idealtypisch gegenübergestellt. Die Kategorien sind Ergebnis der theoretischen Herleitung des normativen Transkulturalitätskonzepts. Insofern bestehen Bezüge zu Erkenntnissen aus den erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Begriffsdebatten.

Den obigen Betrachtungen zufolge sind kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen an Vorstellungen über die Grenzen und Binnenstruktur sozialer Systeme sowie an Vorstellungen über das Verhältnis von Fremdem und Eigenem gebunden. Entsprechend müssen sie also anhand von vier Kategorien mit jeweils binären Merkmalen zu untersuchen sein. Bezogen auf die Kategorie der *sozialen Grenze* kann Kultur erstens als kollektiv abgrenzbar oder auch als veränderlicher sozialer Zusammenhang mit wechselnden Individuen gedacht werden. Die Kategorie der *Binnendifferenzierung* kann – zweitens – Aufschluss über die Struktur von Kultur als soziales System geben. So lässt sich Kultur entsprechend als homogen oder auch intersubjektiv differenziert²⁷ begreifen. Im Hinblick auf die Subjektpositionen können – drittens – entweder nur ethnisch-nationale oder auch vielfältige vertikale und horizontale *Differenzlinien* einbezogen werden. Rückschlüsse über das Verhältnis von Eigenem und Fremdem sowie über hybride Subjektpositionen lassen sich – viertens – schließlich aus einer Betrachtung der *Deutungsmuster* gewinnen, welche in Bezug auf das Fremde zugrunde gelegt werden. Ein solches kann einerseits auf der Binarität von Eigenem und Fremdem basieren. Werden Fremdes und

²⁷ Dieser Aspekt wird von Wolfgang Welsch als „innere Differenzierung“ von Kultur bezeichnet (Welsch 2004, S. 317). Um nicht Gefahr zu laufen, wiederum ein kollektiv oder geographisch abgrenzbares „Kugelmodell“ festzuschreiben, soll der Blick verstärkt auf das Subjekt gelenkt werden. Insofern meint „intersubjektive Differenzierung“ die individuell unterschiedliche Bedeutung kultureller Prägungen bei Individuen, die sich ein und derselben Kultur zugehörig fühlen.

Eigenes allerdings als miteinander verschränkt begriffen, können auch ambivalente und hybride Subjektpositionen betrachtet werden.

Um den Machtaspekt in den Blick zu bekommen, bietet sich eine Untersuchung darüber an, inwieweit die Gefahr sozialstruktureller Zuschreibungen und Kulturalisierungen reflektiert wird. Damit wird in einer weiteren Kategorie auf das *Erzeugungsprinzip* von Kultur verwiesen. Mit diesem wird Aufschluss darüber gegeben, ob Kultur auf eine Essenz zurückgeführt oder als soziale Konstruktion sichtbar wird. Darüber hinaus lässt sich der Machtaspekt auch durch eine Untersuchung darüber erfassen, inwieweit die Ambivalenz von „Disziplin und Begehren“ (Kap. 3.1.6) als *Deutungsmuster des Fremden* zur Sprache gebracht wird. Das heißt, hier müsste als Merkmal eines erweiterten Kulturbegriffs Differenz als „Hybridform“ sichtbar werden. Hybridität meint dabei im Anschluss an Homi K. Bhabha einerseits die Verdoppelung bzw. Aufspaltung des Eigenen, andererseits aber auch die Subversion binärer Differenzkonstruktionen (Kap. 3.1.6).

Um Rückschlüsse über den Aspekt der Repräsentation zu erhalten, müssen schließlich wiederum vier Kategorien fokussiert werden. Dabei spielen performative Praktiken und habituelle Prägungen als *Erzeugungsprinzipien* von Kultur eine entscheidende Rolle. Bedeutungsverschiebungen durch soziale Mimesis müssen dabei als zentrale Ursache dafür betrachtet werden, Kultur als dynamisches System zu konzeptualisieren. Insofern ist der Aspekt der Repräsentation eng mit zwei weiteren Kategorien verbunden: *Zeit* und *Raum*. Diese können als Kontinuitäten oder eben auch als Diskontinuitäten begriffen werden. Mimetische Bedeutungsverschiebungen äußern sich darüber hinaus auf der Ebene der *Binnendifferenzierung* in Form von intersubjektiver Differenzierung. Die Verwobenheit der verschiedenen Kategorien führt zu dem Schluss, dass sich Kultur als Repräsentation nur dann in vollem Maße erfassen lässt, wenn sich in den zu analysierenden Positionen alle Merkmale eines erweiterten Kulturbegriffs auffinden lassen. Insbesondere solange Kultur dabei nicht im Hinblick auf die Wirkung sozialer Mimesis betrachtet wird, so die These, kann auch die Dynamik von Kultur nicht in vollem Maße in den Blick geraten.

Diese entlang von sieben Kategorien binär konstruierten Merkmale sollen also als jeweils kennzeichnend für einen statischen bzw. erweiterten Kulturbegriff betrachtet werden. Sie bilden in der nun folgenden Analyse das grundlegende methodische Instrument, um Erkenntnisse über die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs in der Interkulturellen Theaterpädagogik zu erzielen.

4 DER KULTURBEGRIFF IN DER THEATERPÄDAGOGIK

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen zum Kulturbegriff in Kapitel 3 soll in Kapitel 4 nun der Blick auf die Interkulturelle Theaterpädagogik gelenkt und der Forschungsstand der Interkulturellen Theaterpädagogik mit Blick auf den Kulturbegriff diskutiert werden. Dabei dienen diejenigen Quellen des deutschsprachigen Diskurses als Untersuchungsmaterial, welche einen Beitrag zur Theoriebildung Interkultureller Theaterpädagogik leisten. Damit sind Quellen gemeint, die explizit in der Interkulturellen Theaterpädagogik bzw. „Interkulturellen Theaterarbeit“ verortet sind (Müller 1994; Ahrens/Klose 2008; Hoffmann 2007/2008; Sting 1994/2003/2008a/b; Tscholl 2008; Meyer 2007; von Bernstorff/Plate 1997). Dazu gehören aber auch solche, in welchen ohne eine solche Verortung eine theoretische Verknüpfung von Theater, Pädagogik und Kultur bzw. anderen, mit dem Kulturbegriff verbundenen Differenzlinien (z.B. Migration) stattfindet (Schmidt/Vogt 2000). Die Bezeichnung „Interkulturelle Theaterpädagogik“ stellt also eine heuristische dar und wird verwendet, um verschiedene Ansätze in den Blick zu bekommen, die sich innerhalb der Theaterpädagogik um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Pluralität bemühen. Ob diese Bezeichnung eine angemessene ist, gilt es im Verlauf der nun folgenden Analyse herauszustellen.

Auch Darstellungen aus dem Bereich der ästhetischen und kulturellen bzw. politischen Bildung sollen in die Analyse einbezogen werden, sofern sie sich explizit auf Theater beziehen (Amirsedghi 2006; Liebald 2006; Mestre Vives 2006; Martens 2002). Praxisbeispiele hingegen bleiben weitgehend ausgeklammert, da bei der Analyse des Kulturbegriffs weniger interessiert, *wie* eine praktische Umsetzung aussehen könnte, als *was* Interkulturelle Theaterpädagogik beinhaltet. Bezüglich der Zahl der Quellen kann bei weitem nicht der Anspruch der Vollständigkeit erhoben werden. Statt um eine vollständige Erfassung geht es deshalb vielmehr darum, in einem strukturierenden Überblick einige der in der Theaterpädagogik bereits vorhandenen Ansätze zu skizzieren.

Im ersten Schritt soll zunächst umrissen werden, wie und in welchem Zusammenhang der Kulturbegriff in der Interkulturellen Theaterpädagogik verwendet wird. Hierbei gilt es herauszuarbeiten, welche der in Kap. 3.3.2 entwickelten Merkmale eines statischen oder auch erweiterten Kulturbegriffs erkennbar sind und welche Tendenzen hinsichtlich verschiedener Verwendungsweisen des Kulturbegriffs sich hierdurch andeuten. Im zweiten Schritt soll eine Analyse der von der Interkulturellen Theaterpädagogik angestrebten Ziele folgen. Diese sollen ergänzende Hinweise auf die jeweils zugrunde liegenden Kulturbegriffe liefern. Die

aus der Analyse gewonnen Merkmale werden dann systematisiert, so dass die sichtbar werdenden Unterschiede bei der Verwendung des Kulturbegriffs in einer Darstellung verschiedener Ansätze Interkultureller Theaterpädagogik zusammengefasst werden können. Diese gilt es abschließend jeweils zu den drei zentralen Aspekten des normativen Transkulturalitätskonzepts – Identität, Macht, Repräsentation – in Beziehung zu setzen.

4.1 Darstellungsebenen des Kulturbegriffs

Wie in Kapitel 2.2 bereits angedeutet, findet die Auseinandersetzung mit Kultur im Kontext von Theater auf *thematischer*, *sozialer* und *ästhetischer Ebene* statt. Dabei zeigt sich die ästhetische mit der sozialen Ebene verwoben, worauf Wolfgang Sting im Anschluss an Pierre Bourdieu hinweist. Das Ästhetische finde, so Sting, stets in einem sozialen Rahmen statt, und Wahrnehmungen wie kulturelle Präferenzen seien habituell geprägt (Sting 2008a, S. 105). Als soziale Kunst qualifizieren sich „interkulturelle Theaterprojekte“ demnach also in dreifacher Weise durch:

- 1) Themen und Interessen, die als Gegenstände aufgegriffen werden (thematische Ebene)
- 2) Arbeitsformen des gemeinsamen Produzierens (soziale Ebene)
- 3) ästhetische Strategien, durch welche die beteiligten Spieler/innen zum öffentlichen Sprechen gebracht werden (ästhetische Ebene)(Sting 2003, Online-Dokument).

Es wird nun herausgearbeitet, in welcher Weise der Kulturbegriff auf diesen drei Ebenen in der Interkulturellen Theaterpädagogik zur Sprache kommt. So können die verschiedenen Bedeutungsebenen von Kultur, und gegebenenfalls Merkmale eines erweiterten Kulturbegriffs identifiziert werden. Die Vorgehensweise ermöglicht es außerdem, nicht nur die explizit formulierten, sondern auch die von Thomas Höhne beschriebenen „impliziten funktionalen semantischen Merkmale“ in die Analyse einzubeziehen, welche durch implizites Erscheinen zu einer diskursiven Fortschreibung bestimmter Bedeutungen führen (Höhne 2001, S. 211).

4.1.1 Kultur als Gegenstand der Theaterpädagogik

Zunächst geht es darum herauszufinden, welche Themen charakteristischerweise Gegenstand der Interkulturellen Theaterpädagogik sind. Die Themen, die sich als für die Interkulturelle Theaterpädagogik spezifisch herausstellen und sich deshalb mit dem Kulturbegriff in Verbindung bringen lassen, können demzufolge auf drei Ebenen verortet werden: 1. auf der *Makroebene* globaler gesellschaftspolitischer Fragen, 2. auf der *Mesoebene* der multikulturellen bzw. multiethnischen Gesellschaft und 3. auf der *Mikroebene* kultureller Identitäten und Differenzen.

Auf der Makroebene findet eine Auseinandersetzung mit globalen gesellschaftspolitischen Fragen statt. Unter Rezeption der Migrationsgeschichte und antirassistischer Diskurse werden hier einerseits „marginale Erfahrungen“ von Minorisierten, das Nord-Süd-Gefälle sowie die „Prekarisierung der Lebensverhältnisse“ vor allem für Frauen aufgegriffen (Mestre Vives 2006, S. 278/280/282 f.). Daneben werden die Nachwirkungen des Kolonialismus thematisiert, die bei Bemühungen um einen Interkulturellen Dialog spürbar werden (Schmidt/Vogt 2000, S. 248). Andererseits spielt die Auseinandersetzung mit Umwelt und Ressourcen (Ahrens/Klose²⁸ 2008, S. 53 f.) sowie die Beschäftigung mit Ethik und Gesetzen, Krieg und Frieden sowie Diktatur, Demokratie und Nationalismus eine wichtige Rolle (Amirsedghi 2006, S. 326). Insgesamt sind also auf der Makroebene Themen wie Interkultureller Dialog, Menschenrechte, Kolonialismus sowie Umwelt und Ressourcen vertreten.

Auf der Mesoebene steht die Auseinandersetzung mit der multikulturellen/-ethnischen Gesellschaft im Vordergrund. Die Themen reichen von Migration und Flucht bis hin zu Fragen von Nationalität, Einbürgerung und Asyl und den damit verbundenen Problemen. Einerseits finden sich hier also allgemeine Themen wie „fremde Kulturen“ und „andere Religionen“, Multikulturalität und Integration (Hoffmann 2008/2007). Neben Auseinandersetzungen mit Multikulturalität, Multiethnizität und Integration spielen jedoch auch problematische Aspekte wie Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt eine Rolle (Ahrens/Klose 2008, S. 55 f.). So werden beispielsweise soziale Verhältnisse, Probleme und Konflikte sowie die Hierarchie von In- und Ausländern fokussiert (Liebald 2006, 10). Neben Vorurteilen kommen außerdem Rassismen und (Generations-)Konflikte zur Sprache (Schmidt/Vogt 2000, S. 248). Tania Meyer plädiert diesbezüglich für eine „radikale Politisierung der Theater-Pädagogik“ und „das Recht auf künstlerische Darstellung von Nicht-Recht“ (Meyer 2007, S. 195/197).

Schließlich werden auf der Mikroebene kulturelle Identitäten als Fragen von Zugehörigkeit, Differenz und Fremdheit behandelt. Zu einer solchen Auseinandersetzung zählt unter anderem die Beschäftigung mit „Herkunftskulturen“. Bei dieser werden sowohl lebensweltliche (z.B. Familienbeziehungen, Geschlechterrollen, Partnerschaft etc.) als auch geschichtliche Aspekte (z.B. Mythen/Märchen/Sagen, Folklore, Traditionen etc.) berücksichtigt (Ahrens/Klose 2008, S. 51 ff.). Zum Teil kommen auch unterschiedliche Differenzlinien (z.B. Ethnizität, Nationali-

²⁸ Wenn auf Petra-Angela Ahrens und Rainer Klose verwiesen wird, ist damit die „Bestandsaufnahme über Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ gemeint, eine bundesweite Untersuchung von rund 700 Theaterprojekten, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater durchgeführt wurde und an welcher auch Klaus Hoffmann als Herausgeber maßgeblich beteiligt war. Da Klaus Hoffmann in Einzelpublikationen eine zum Teil etwas anders gelagerte Position als in jener Studie vertritt, soll diese in der Analyse unabhängig von den beiden anderen Autor/innen berücksichtigt werden (Hoffmann/Klose 2008).

tät, Religion, Sprache, Geschlecht etc.) sowie „kulturelle Interessen und Bedürfnisse junger Migrant/innen“ zur Sprache (ebd., S. 78). Über das Befragen, Thematisieren und Zeigen der eigenen kulturellen und sozialen Situation soll eine Auseinandersetzung mit Identität, Zugehörigkeit, Fremd- und Anderssein in Gang gebracht werden (Sting 2008b, S. 88 f.). Da eine solche Herangehensweise von anderer Seite jedoch als Stigmatisierung kritisiert wird, findet sich außerdem ein Plädoyer für offene Themenstellungen zu jugendlicher Lebensrealität, die im Zusammenhang mit politischen Fragen der Zeit stehen (Tscholl 2008, S. 126). Offene Themenstellungen sollen eine Auseinandersetzung mit Migration, Herkunft etc. ermöglichen, ohne damit Zuschreibungen zu treffen (ebd.).

Mit der Bearbeitung kollektiver Mythen und Verhaltensweisen wird schließlich das Fremde selbst als Subthema aufgegriffen (Martens 2002, S. 50). Es geht um die Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdheit und der der anderen (Amirsedghi 2006, S. 329) sowie mit Selbst- und Fremdbildern (von Bernstorff/Plate 1997, S. 106) und sozialen Klischees „in einer Sphäre, die dazu zwingt, *kulturelle Fremdheit* zu überbrücken“ (Müller 1994, S. 68). In der Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern, wie sie bei Wiebke von Bernstorff und Uta Plate stattfindet, werden kulturelle Differenzkonstruktionen in ihrer Realitätswirksamkeit, aber auch in ihrer Wandelbarkeit berücksichtigt. Eine solche Auseinandersetzung findet bei den anderen Autor/innen nicht statt. Hier wird Fremdheit zwar als ein in der Erscheinungsform veränderliches, letztlich aber doch nicht aufzulösendes Beziehungsverhältnis bestimmter, von einander abgrenzbarer Gruppen betrachtet.

Insgesamt betrachtet, beziehen sich die Themen der Interkulturellen Theaterpädagogik vorwiegend auf Fragen des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft und der Weltgesellschaft sowie auf Merkmale kultureller Identitäten. Insbesondere stellen sich dabei Nation, Ethnizität, Religion und Sprache, d.h. ethnisch-nationale Merkmale, als zentrale Bezugspunkte des Kulturbegriffs heraus, die verstärkt im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen durch Migrations- und Globalisierungsprozesse in den Blick geraten. Die Autor/innen scheinen sich weitgehend darin einig, dass Fragen des Zusammenlebens mit sozialstrukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen verknüpft sind. Deren Einflüsse auf kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen finden allerdings als Themen bei den Autor/innen vergleichsweise wenig Berücksichtigung. So bleiben kulturelle Identitäten als soziale Konstruktionen weitgehend unthematisiert. Bei einigen Autor/innen kommen zwar verschiedene soziale Zugehörigkeiten zur Sprache, was eine Erweiterung des Kulturbegriffs nahe legt (Mestre Vives 2006, S. 279; Martens 2002, S. 57; Schmidt/Vogt 2000, S. 272; von Bernstorff/Plate 1997, S. 47). Doch nur einzelne Autor/innen plädieren explizit dafür, Prozesse kul-

tureller Identitäts- und Differenzkonstruktion unter den Bedingungen sozialstruktureller Machtverhältnisse zu thematisieren (Mestre Vives 2006, S. 279; Meyer 2007, S. 194; von Bernstorff/Plate 1997, S. 106). Der Kulturbegriff wird insofern auf thematischer Ebene weitgehend als essentialistisch und „kugelförmig“ (d.h. kollektiv abgrenzbar) behandelt, wovon nur wenige Autor/innen abweichen. Nur durch eine explizite Reflexion sozialer Konstruktionsprozesse, so soll die These lauten, kann jedoch der dynamische Charakter von Kultur sowie deren identitäts- und strukturbildende Wirkung auf thematischer Ebene betrachtet werden.

4.1.2 Kulturelle Zugehörigkeit als Zielgruppendefinition

Während auf thematischer Ebene der Gegenstand Interkultureller Theaterpädagogik erkundet wird, bezieht sich die soziale Ebene auf die Beteiligten am theaterpädagogischen Prozess. Der Blick wird hier insbesondere auf kulturelle Zugehörigkeiten von Adressat/innen theaterpädagogischer Angebote gelenkt. Den unterschiedlichen Zielsetzungen entsprechend, werden in der Interkulturellen Theaterpädagogik dabei in der Regel bestimmte Zielgruppen definiert. Dies geschieht vielfach mit Verweis auf ethnisch-nationale Zugehörigkeit, wobei die Zielgruppen als weitgehend homogene oder auch multikulturell zusammen gesetzte Gruppen sichtbar werden. Die kulturelle Zugehörigkeit der Adressat/innen Interkultureller Theaterpädagogik bezieht sich entsprechend auf Merkmale wie Herkunftssprachen (Ahrens/Klose 2008, S. 36 ff./56 f.) oder kulturelle Besonderheiten, die mit ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit in Verbindung gebracht werden (Liebald 2006, S. 7). Der Verweis auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe und ethnische Bezüge deutet dabei häufig auf einen vermuteten Migrationshintergrund hin (Sting 2008b, S. 88). Als Adressat/innen gelten folglich „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Migrant/innen“, „Nicht-Deutsche“ oder „Ausländer/innen“. Auch wird mit Interkultureller Theaterpädagogik nicht selten eine „Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet (Hoffmann 2008, S. 120). Es gehe, so Wolfgang Sting, um performative Theaterarbeit mit Migrant/innen sowie thematisches und ästhetisches „Sprechen“ aus der „eigenen kulturellen, ethnischen und individuellen Perspektive von Migranten“ (Sting 2008b, S. 88). Dies bleibt auch für einzelne Autor/innen prägendes Merkmal Interkultureller Theaterpädagogik, welche eine Reduktion von Migrant/innen auf folkloristische (Teil-)Kultur ablehnen (Amirsedghi 2006, S. 324 f.).

Nun ist zu fragen, was jene Merkmale über den zugrunde liegenden Kulturbegriff aussagen und welche Aspekte eines erweiterten Kulturbegriffs sich weiterhin auffinden lassen. Im Falle der genannten Autor/innen lässt sich Kultur vielfach auf die Bedeutung statischer und kollektiv abgrenzbarer Zugehörigkeit zurückführen. Ein solches Verständnis zeigt sich daran, dass

die Adressat/innen theaterpädagogischer Angebote als Repräsentant/innen verschiedener Kulturen betrachtet werden. Hierdurch wird Kultur auf eine bestimmte Bevölkerungsgruppe festgelegt, mit der Gefahr diese zu homogenisieren. Dies trifft auch bei einigen Autor/innen zu, welche neben der ethnisch-nationalen Zugehörigkeit noch weitere Differenzlinien (Rasse, Klasse, Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung, Behinderung etc.) berücksichtigen. Hier richtet sich die Theaterarbeit an Menschen mit unterschiedlichen kollektiven Zugehörigkeiten als „Vertreter/innen verschiedener Kulturen“ (Martens 2002, S. 59) bzw. „als gleichberechtigte Verschiedene“ (Schmidt/Vogt 2000, S. 277). Oder es handelt sich um Leute von „da unten“, die „anderswo nicht unterkommen“. Die Sphäre „da unten“ zwänge aufgrund der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründe der dort lebenden Menschen dazu, kulturelle Fremdheit zu überbrücken (Müller 1994, S. 66/68). Differenz, Fremdheit und Identität bleiben demnach Konstanten, mit denen es zwar umzugehen gilt, die selbst aber kaum infrage gestellt oder als soziale Konstruktionen behandelt werden, sondern mit Bezug auf bestimmte Gruppen eine ontologische Bestimmung erfahren.

Abweichend von dieser Vorstellung statischer und kollektiv abgrenzbarer Gruppenidentitäten, finden sich auf sozialer Ebene in der Interkulturellen Theaterpädagogik allerdings in unterschiedlichem Maße noch andere Merkmale, welche auf ein erweitertes Verständnis von Kultur hinweisen. Kultur wird so einerseits als subjektive soziale Verortung des Einzelnen, andererseits unter dem Aspekt sozialstruktureller, gesellschaftlicher Zuschreibung betrachtet. Der Aspekt der intersubjektiven Differenzierung – nach Wolfgang Welsch die „innere Differenzierung“ von Kultur – wird unter anderem von Miriam Tscholl unterstützt, indem sie die je nach biographischem Kontext veränderliche Bedeutung von kultureller Identität berücksichtigt (Tscholl 2008, S. 124). Gleichwohl läuft auch sie Gefahr, eine Bevölkerungsgruppe über die Zuschreibung sozialer Differenz anhand bestimmter Merkmale festzulegen. So bezieht sich ihre Theaterarbeit auf „bildungsferne Schichten“, womit automatisch auch eine Theaterarbeit mit „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ gemeint ist (ebd., S. 123). Auch werden von ihr die Relevanz vielfältiger Differenzlinien sowie sozialstrukturelle Einflussfaktoren hinsichtlich kultureller Konstruktionsprozesse nur geringfügig betrachtet. In dieser Hinsicht lassen sich Parallelen zu ähnlichen Positionen anderer Autor/innen ausmachen. Bei diesen findet zwar eine gewisse Berücksichtigung intersubjektiver Differenzierung statt; gleichzeitig wird jedoch noch weniger die Dynamik sozialer Grenzen miteinbezogen und Kultur somit an kollektiv abgrenzbaren Gruppen festgemacht (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119 f.; Sting 2008b, S. 88).

Auf den Aspekt sozialstruktureller Zuschreibung, der für die Konstruktion von Differenzlinien besonders relevant ist (Kap. 3.1.4), weist Tania Meyer hin und lehnt im Zuge dessen einen ontologischen Kulturbegriff ab (Meyer 2007, S. 196). Gleichwohl bildet auch hier weiterhin eine spezifische Gruppe den Bezugspunkt, nämlich „Migrant/innen“ bzw. „nicht-deutsche Theaterschaffende“ (ebd.). Sie gelte es in die theaterpädagogische Praxis einzubeziehen (ebd.). Laut Laura Mestre Vives richtet sich Interkulturelle Theaterpädagogik demgegenüber nicht nur an Migrant/innen, sondern auch an andere „Leute mit minorisierten Subjektpositionen“, vor allem Frauen (Mestre Vives 2006, S. 278 f.). Jenseits ethnischer Kategorien gehe es statt um Identität vielmehr um eine Haltung, wobei Kategorien wie Rasse, Klasse oder Geschlecht als strukturelle Subjektpositionen in ihrer Wirkung zu reflektieren seien (ebd.). Hier wird also der Einfluss sozialstruktureller Bedingungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse auf Subjektpositionen berücksichtigt und Kultur somit als soziale Konstruktion sichtbar. Die Dynamik von Kultur durch intersubjektive Differenzierung wiederum bleibt hier allerdings außer Acht. Alle drei Aspekte – Kultur als subjektive soziale Verortung und als sozialstrukturelle Zuschreibung wie auch die in beiderlei Hinsicht zu berücksichtigende Relevanz verschiedener Differenzlinien – lassen sich annähernd nur in einer einzelnen Position ausmachen. Hier bezieht sich Interkulturelle Theaterpädagogik auf den Austausch von mindestens zwei Gruppen, die sich von ihrem Selbstverständnis her als solche definieren (von Bernstorff/Plate 1997, S. 75). Diese Beschreibung kultureller Zugehörigkeiten lässt Raum für unterschiedlichste Differenzlinien und gibt einen Hinweis auf die Veränderlichkeit dieser Subjektpositionen. Wiebke von Bernstorff und Uta Plate geben gleichzeitig zu berücksichtigen, dass im Prozess kultureller Positionierung sozialstrukturelle Zuschreibungen einen wesentlichen Anteil haben und als Bedingungen und Strukturen eines Austausches reflektiert werden müssten (ebd., S. 78).

Es können also auf sozialer Ebene in der Interkulturellen Theaterpädagogik einige Merkmale identifiziert werden, die auf einen erweiterten Kulturbegriff hinweisen: intersubjektive Differenzierung, vertikale und horizontale Differenzlinien und sozialstrukturelle Einflüsse. Allerdings gehen diese Merkmale bei den Autor/innen unterschiedliche Verbindungen ein. So wird zwar in einigen Positionen auf den Aspekt intersubjektiver Differenzierung hingewiesen, doch beschränkt sich hier das Kulturverständnis auf feststehende Gruppen und meist ethnisch-nationale Zugehörigkeit (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119 f.; Sting 2008b, S. 88). Die Dynamik sozialer Grenzen bleibt dabei außer Acht, mit der Gefahr, dass kulturelle Zugehörigkeiten essentialisiert werden.

Demgegenüber wird in einer anderen Position über intersubjektive Differenzierung hinaus die Bedeutung sozialstruktureller Zuschreibungen berücksichtigt, so dass Kultur als soziale Konstruktion sichtbar wird (Meyer 2007, S. 197). Eine solche Reflexion sozialstruktureller Einflüsse, die gepaart ist mit Kritik an einem homogenen und kollektiv abgrenzbaren Kulturbegriff, korreliert jedoch nur bei wenigen Autor/innen mit der Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien (Mestre Vives 2006, S. 278 f.; Tscholl 2008, S. 123; von Bernstorff/Plate 1997, S. 75). Umgekehrt geht die Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzlinien schnell mit einem Verständnis kultureller Identitäten im Sinne statischer und kollektiv abgrenzbarer Zugehörigkeiten einher. Dabei werden weder die intersubjektive Differenzierung noch soziale Konstruktionsprozesse als Merkmale eines erweiterten Kulturbegriffs reflektiert. Stattdessen wird hier mit Verweis auf Morenos Soziodrama die Gruppe als feste Entität ins Zentrum gerückt (Martens 2002, S. 57 f.). Außerdem wird Kultur im Anschluss an die Definition Traugott Schöfthalers und Hans-Dieter Dyroffs als „Gesamtheit von typischen Lebensformen, Denkweisen und Werten einer Bevölkerungsgruppe“ verstanden (Schmidt/Vogt 2000, S. 11). Insofern werden auch die räumliche und zeitliche Diskontinuität von Kultur sowie die Offenheit sozialer Grenzen außer Acht gelassen. Damit rückt die Position dieser Autor/innen in die Nähe derer, bei welchen Kultur als stabile Zugehörigkeit bestimmter Gruppen erscheint (Amirsedghi 2006, S. 323 f.; Müller 1994, S. 68; Ahrens/Klose 2008, S. 82).

4.1.3 Ästhetik des Kulturellen – zwischen Technik und performativer Praxis

Auf der ästhetischen Ebene schließlich zeichnen sich in der Interkulturellen Theaterpädagogik zwei Herangehensweisen ab, welche implizit Aufschluss über das zugrunde liegende Kulturverständnis geben. Die erste Herangehensweise bezieht sich auf verschiedene Theaterformen, -techniken und ästhetische Elemente, welche in die Theaterarbeit einbezogen werden und von denen angenommen wird, dass sie sich auf bestimmte kulturelle Kontexte zurückführen lassen. So wird auf der Suche nach ästhetischen Stilmitteln auf „Theaterformen und -figuren aus anderen Kulturen“ (Liebald 2006, S. 10)²⁹, z.B. auf traditionelle afrikanische und westliche Ausdrucksformen (Schmidt/Vogt 2000, S. 320), zurückgegriffen. Außerdem liegen „interkulturelle Ausdrucksformen“ wie körperorientiertes, autobiographisches Material und ein „Sprach-Mix“ im Zentrum des Interesses, deren Vielfalt nach Ansicht einiger Autor/innen durch die Arbeit mit jugendlichen Migrant/innen zunimmt (Ahrens/Klose 2008, S. 62 f.;

²⁹ Christiane Liebald verweist hier auf Georg Auernheimers Vorschläge zur didaktischen Umsetzung interkulturellen Lernens (Auernheimer 2003, S. 160).

Hoffmann 2008, S. 119). Mit „Hybridkulturalität“ favorisiert Wolfgang Sting in diesem Zusammenhang ein „Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturtraditionen“, das „ganz unterschiedliche Spielformen von Mischkulturen“ zeige (Sting 2008a, S. 104). Diese Form der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen weist gemäß Wolfgang Sting über andere Formen – „Transkulturalität“, „Internationalität“ und „Exotismus“ – hinaus und versucht der „Vielsprachigkeit der Kulturen“ gerecht zu werden (ebd., S. 105).^{30 31}

Mit der zweiten Herangehensweise werden spezifische Ausdrucksweisen der Beteiligten fokussiert. Hierbei gilt Ästhetik mit der sozialen Ebene verbunden, und die kulturelle Prägung der Beteiligten wird als sog. „Authentizität“ ins Spiel gebracht. Dabei liegen eine nicht verbrauchte Theaterästhetik (Müller 1994, S. 67) sowie „interkulturelle“³² bzw. „anderskulturelle“ Ausdrucksformen (Hoffmann 2008, S. 119; Sting 2008b, S. 88) im Zentrum des Interesses. Durch die Verwobenheit von sozialer und ästhetischer Ebene zeigt sich Kultur laut Wolfgang Sting als „die spezifische Ausdrucksform, wenn die Spieler einer Gruppe unterschiedliche kulturelle ‚Sprachen‘ und ethnische Bezüge einbringen“ (ebd., S. 90). Um diese „Sprachen“ zur Geltung zu bringen, plädieren einige Autor/innen für verschiedene Techniken und Herangehensweisen. Als eine Technik, um kollektive Zugehörigkeiten sichtbar zu machen, wird beispielsweise auf das Soziodrama nach Jacob Levy Moreno verwiesen (Martens 2002, S. 57 f.). Auch sollen performative, musikalische, multimediale, choreographische Formen mit Mitteln des „non-acting“, einem quasi authentischen Sein und Tun, eingesetzt werden (Tscholl 2008, S. 128). Laut Miriam Tscholl können die je nach Alter, Herkunft, Geschlecht etc. differierenden ästhetischen Codes hierdurch als künstlerische Chance ins Spiel gebracht werden (ebd., S. 125). Mitunter wird auch Kunst insgesamt mit Verweis auf das Ausdrucksrepertoire der Spieler/innen als spezifischer kultureller Ausdruck bestimmter Gruppen verstanden (von Bernstorff/Plate 1997, S. 46).

³⁰ Die Bezeichnung „Hybridkulturalität“ entwickelt Wolfgang Sting im Anschluss an Homi Bhabha. Kulturelle Identitäten entstehen demnach „als eine wechselseitige Vermischung von Zentrum und Peripherie, ohne dialektische oder hierarchische Beziehung“ (Sting 2008a, S. 106). Der Aspekt der Ambivalenz sowie damit verbundene Machthierarchien, die für das Hybriditätskonzept Homi Bhabhas relevant sind (Kap. 3.1.6), werden von ihm allerdings in kaum nachzuvollziehender Weise vernachlässigt. Insofern kann für eine Erweiterung des Kulturbegriffs von diesem Begriff leider wenig Gebrauch gemacht werden.

³¹ Leider findet sich bei Wolfgang Sting keinerlei Aussage darüber, in welchem Maße diese vier Umgangsformen und Haltungen in der Theaterpädagogik oder im Theater allgemein vertreten sind. In Bezug auf eine Erweiterung des Kulturbegriffs gilt für den Begriff der „Transkulturalität“ Ähnliches wie für den der „Hybridkulturalität“. Transkulturalität bezieht sich hier auf das universell Verbindende (Sting 2008a S. 106).

³² Nicht ganz klar bleibt bei Klaus Hoffmann, ob „interkulturelle Ausdrucksformen“ hier tatsächlich den Ausdruck der Beteiligten oder einen bewussten Rückgriff auf spezifische ästhetische Elemente oder Techniken bezeichnen (Hoffmann 2008, S. 119).

Von dieser zweiten Herangehensweise ist eine weitere abzugrenzen, bei der ein allgemeines Lernen durch sinnliche Wahrnehmung in den Vordergrund gestellt womit, womit den unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Spieler/innen Raum gegeben werden soll (Amirsedghi 2006, S. 323 f.). Laura Mestre Vives plädiert in ähnlicher Weise für ein „globales Prinzip“, welches eine Ansprache auf mehreren Ebenen und mit allen Sinnen bezeichnet, und so den verschiedenen, individuellen (Ausdrucks)Bedürfnissen der Spieler/innen gerecht werden soll (Mestre Vives 2006, S. 282). Der Verweis auf den sinnlichen Anteil theatralen Lernens lässt sich im Hinblick auf den zugrunde liegenden Kulturbegriff als Versuch deuten, kollektive Zuschreibungen zu verhindern und den individuell unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten Raum zu geben. Insbesondere Körperarbeit wird in dieser Hinsicht als Form politischen Handelns begriffen, um aus minorisierten Subjektpositionen auszubrechen (ebd.).

Tania Meyer geht so weit, eine Gleichsetzung von Theaterformen mit kollektiven Identitäten generell zu problematisieren (Meyer 2007, S. 196). Es könne, so ihre Überzeugung, keine Analogie zwischen verschiedenen „Theaterkulturen“ und „Ethnien“ hergestellt werden (ebd.). Vor dem Hintergrund kultureller Kontextualität, welche es trotz Dekonstruktion des Kulturbegriffs zu berücksichtigen gilt (Kap. 3.1.5/3.1.6), kann es jedoch keinen kulturfreien Raum geben, auch bzw. schon gar nicht im Theater. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass sich Kultur durch performative und entsprechend auch durch theatrale Praxis beständig erneuert. Die Haltung Tania Meyers, eine kulturelle Prägung theatraler Ausdrucksformen grundsätzlich infrage zu stellen (Meyer 2007, S. 193), soll daher in Zweifel gezogen werden. Dennoch ist die von ihr bezeichnete Problematik kultureller Zuschreibungen ernst zu nehmen. So kann angenommen werden, dass Zuschreibungen vor allem dann entstehen, wenn aus der kulturellen Zugehörigkeit von Subjekten auf eine bestimmte Ästhetik geschlossen wird, und insofern auch nur bestimmten Ästhetiken zugesprochen wird, „authentisch“ zu sein.

Wie die Analyse zeigt, erweist sich die Problematik kultureller Zuschreibungen als stark mit dem zugrunde liegenden Kulturverständnis verbunden. So ist aus den beschriebenen Vorgehensweisen zu erkennen, dass bei einigen Autor/innen eine Gleichsetzung bestimmter ästhetischer Elemente mit der sozialen Zugehörigkeit von Subjekten stattfindet (Ahrens/Klose 2008, S. 62 f.; Liebold 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119; Schmidt/Vogt 2000, S. 320). Die Ästhetiken bestimmter „Herkunftskulturen“ oder gar „Herkunftsregionen“ sind in dieser Vorstellung somit unbestrittene Besonderheit Interkultureller Theaterpädagogik. Eine solche Gleichsetzung impliziert jedoch die Annahme einer räumlichen und zeitlichen Kontinuität von Kultur, während entsprechende Dynamiken hingegen unberücksichtigt bleiben. Außerdem ist mit einer solchen Vorstellung unweigerlich die Gefahr verbunden, soziale Unterschiede zu homo-

genisieren, soziale Grenzen als kollektiv abgrenzbar festzuschreiben und somit zu essentialisieren.

Ähnliche Tendenzen finden sich auch bei anderen Autor/innen, welche die Differenz spezifischer, vermeintlich „authentischer“ Ausdrucksformen ins Zentrum Interkultureller Theaterpädagogik stellen (Müller 1994, S. 67; Sting 2008b, S. 88; Tscholl 2008, S. 125; Martens 2006, S. 57 f.; von Bernstorff/Plate 1997, S. 46). In unterschiedlicher Weise wird hier zwar eine performative Hervorbringung von Kultur angenommen, jedoch findet mit der Herausstellung kultureller Differenz tendenziell eine Essentialisierung von Kultur statt. Dieses geschieht, indem eine zeitliche Kontinuität von Kultur vorausgesetzt wird, und im Gegenzug die Veränderlichkeit ihrer sozialen Grenzen sowie mitunter auch ihre intersubjektive Differenzierung außer Acht gelassen werden (Müller 1994, S. 67; Martens 2006, S. 57 f.).

Die Positionen der Autor/innen lassen hier allerdings unterschiedlichen Spielraum für eine Erweiterung des Kulturbegriffs. So kann die Reduktion des Kulturbegriffs im Hinblick auf die kollektive Festschreibung sozialer Grenzen sowie im Hinblick auf soziale Homogenisierung und zeitliche Diskontinuität zum Teil relativiert werden (Tscholl 2008, S. 125; von Bernstorff/Plate 1997, S. 217). Dies lässt sich nicht zuletzt darauf zurückführen, dass in einigen Positionen vielfältige, vertikale und horizontale Subjektpositionen berücksichtigt werden und mit Verweis auf die intersubjektive Differenzierung die Gefahr reflektiert wird, soziale Klischees zu reproduzieren (ebd.). Hinsichtlich des Merkmals der intersubjektiven Differenzierung sind damit Ähnlichkeiten zu jenen Positionen zu erkennen, in welchen individuelle Unterschiede gegenüber kollektiven ins Zentrum gerückt werden (Amirsedghi 2006, S. 323 f., Mestre Vives 2006, S. 282). Abgesehen von diesen eher schwach ausgeprägten Positionen sind es jedoch vor allem Merkmale eines statischen Kulturbegriffs, welche insgesamt betrachtet auf ästhetischer Ebene aus der Analyse gewonnen werden können.

Was die Verwendung der einzelnen Merkmale betrifft, deuten sich über die thematische, soziale und ästhetische Darstellungsebene hinweg ein einem Vergleich der Positionen unterschiedliche Tendenzen bei den Autor/innen an. So taucht das Merkmal vertikaler und horizontaler Differenzlinien in vier Positionen auf je zwei Darstellungsebenen auf (Mestre Vives 2006; Tscholl 2008; Martens 2002; Schmidt/Vogt 2000). In zwei Positionen kann das Merkmal mit Einschränkungen auf allen drei Darstellungsebenen identifiziert werden (Bernstorff/Plate 1997; Müller 1994). Hinweise auf sozialstrukturelle Machtaspekte, durch welche Kultur als soziale Konstruktion sichtbar wird, finden sich – interessanterweise mit einigen Überschneidungen zum Merkmal der Differenzlinien – auf allen drei Darstellungsebenen in

drei Positionen (Mestre Vives 2006; Meyer 2007; von Bernstorff/Plate 1997), auf zwei Darstellungsebenen in einer Position (Tscholl 2008). Von diesen Positionen, in denen besonders unterschiedliche Differenzlinien und die soziale Konstruktion als Merkmale des Kulturbegriffs sichtbar werden, können wiederum andere Positionen unterschieden werden. Diese weisen untereinander jeweils ähnliche Tendenzen im Hinblick auf das Merkmal intersubjektiver Differenzierung in Verbindung mit einer Herausstellung ethnisch-nationaler als kollektiv abgrenzbarer Differenz auf (Liebald 2006; Hoffmann 2008; Sting 2008b). In diesen und weiteren Parallelen lassen sich bereits unterschiedliche Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik erkennen, denen im Folgenden weiter nachgegangen werden soll.

4.2 Normative Zielsetzungen

Mit den angestrebten Zielen soll nun herausgearbeitet werden, welche normativen Funktionen dem Kulturbegriff von den Autor/innen in der Interkulturellen Theaterpädagogik zugeschrieben werden. In der Diskussion normativer Konzepte von Kultur konnten bereits zahlreiche Bezüge zwischen Zielsetzungen und den jeweils zugrunde liegenden Kulturkonzepten aufgedeckt werden (Kap. 3.2.). So verweist z.B. der Begegnungsansatz der Interkulturellen Pädagogik in entscheidendem Maße auf einen essentialistischen, kollektiv abgrenzbaren Kulturbegriff, dem eine Tendenz zur Homogenisierung eigen ist. Insofern erscheint die Analyse normativer Zielsetzungen als Vorgehensweise geeignet, um Hinweise zu Merkmalen des jeweiligen Kulturbegriffs zu erhalten und die Analyse der Darstellungsebenen durch eine weitere Perspektive zu ergänzen. Es wird erwartet, auf diese Weise eine Systematisierung der Merkmale zu Ansätzen der Interkulturellen Theaterpädagogik vorantreiben zu können.

4.2.1 Gesellschaftlicher Dialog

Die Zielsetzungen der Interkulturellen Theaterpädagogik können einerseits auf gesellschaftlicher (Makro- bzw. Mesoebene), andererseits auf zwischenmenschlicher Ebene (Mikroebene) verortet werden. Den gesellschaftlichen Herausforderungen (Makro- bzw. Mesoebene) begegnet die Interkulturelle Theaterpädagogik zunächst, indem sie versucht die Ziele Interkultureller Bildung – Begegnung, Dialog, Toleranz, Akzeptanz und Integration – aufzunehmen und handlungspraktisch umzusetzen (Sting 2008a, S. 107). Als Ziel wird dabei von einigen Autor/innen im Allgemeinen ein konstruktiver „Dialog der Kulturen“ angestrebt (Amirsedghi 2006, S. 325; Hoffmann 2008, S. 120). Ein solcher ist mit Fragen nach der Universalität und kulturellen Kontextualität von Menschenbildern, Werten und Normen

verbunden, worauf Christiane Liebald im Anschluss an Georg Auernheimer hinweist (Liebald 2006, S. 9). Dabei geht es einerseits um Anerkennung und Pflege, Schutz sowie um Förderung kultureller Vielfalt (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2007, S. 2; Sting 2008b, S. 90; Schmidt/Vogt 2000, S. 323). Andererseits soll die Vorstellung wechselseitiger Bereicherung erreicht und ein friedliches Miteinander von unterschiedlichen Nationalitäten, Ethnien und Kulturen ermöglicht werden (Amirsedghi 2006, S. 323). Diesen unterschiedlichen Schwerpunkten entsprechend, reicht das Verständnis von Integration von der Vorstellung eines vielgestaltigen Prozesses mit individuellen Wahlmöglichkeiten bis zur Annäherung an eine sog. „Mehrheitskultur“ (Ahrens/Klose 2008, S. 82/58).

Neben dem „Interkulturellen Dialog“ wird immer wieder auf das Prinzip der Gleichberechtigung verwiesen. Interkulturelle Theaterpädagogik bemüht sich diesbezüglich um eine Thematisierung sozialer Verhältnisse (Liebald 2006, S. 10), die Überwindung sozialer Ungleichheit (Tscholl 2008, S. 130) und eine Verbesserung von Lebensbedingungen (Müller 1994, S. 67). Darüber hinaus geht es um die Stärkung solidarischen Handelns gegen Rassismus und Diskriminierung (Liebald 2006, S. 10), den Einsatz für Menschenrechte und die Ablehnung von Gewalt (Ahrens/Klose 2008, S. 61). Das Verlernen von Privilegien wird als eine mögliche Form der Gegenstimmbildungen zum kulturell-rassistischen Umfeld definiert (Meyer 2007, S. 197). Gleichberechtigung soll auf politischer, sozialer und ökonomischer Ebene erreicht werden (Mestre Vives 2006, S. 284) und durch „globales Lernen“ einen Beitrag für eine „Pluralistische Zivilgesellschaft“ leisten (Schmidt/Vogt 2000, S. 322). Weiterhin wird versucht, durch einen Paradigmenwechsel von patriarchalen, linearen zu „globalen“ Prinzipien die Fraktionierung des Lebens aufzubrechen und verschiedene Gesellschaftsbereiche (Arbeit, Schule, Freizeit, Familie und Identität) aufeinander zu beziehen (ebd., S. 282).

Unter dem Prinzip der Partizipation zielt Interkulturelle Theaterpädagogik schließlich auf politische Bildung, um Interesse an gesellschaftlichen Fragen und politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln (Ahrens/Klose 2008, S. 58/81). Es werden die Beteiligten als „selbtsprechende Subjekte“ fokussiert, mit dem Ziel, Handlung und Kontakt auf gleicher Augenhöhe zu ermöglichen (Meyer 2007, S. 197). Interkulturelle Theaterpädagogik betont hier die Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit des Subjekts (Amirsedghi 2006, S. 324 f.). Ziel sei die „Beseitigung von Fremdbestimmung und die Rückkehr zur Selbstbestimmung“ (ebd.). Um dies zu erreichen und eine Reduktion auf folkloristische (Teil-)Kultur zu verhindern, sollen die „Betroffenen“ entscheiden, „welche Dimensionen ihrer kulturellen Identität im Zentrum einer Betrachtung stehen sollen“ (ebd.). Doch nicht nur die thematische Einengung auf ein „kultur-politisches Sonderprogramm“, sondern auch eine positive Diskriminierung gilt es

zu vermeiden (Tscholl 2008, S. 125). Stattdessen soll die Partizipation und kulturelle Teilhabe der Beteiligten erreicht werden, indem diese als Künstler ernst genommen werden (Meyer 2007, S. 197). Hierdurch kann, so die Überzeugung, einerseits der Wechsel aus der Rolle von Sozialopfern in die von Handelnden ermöglicht werden (Tscholl 2008, S. 128). Andererseits kann ein Forum geschaffen werden, um sich mit eigenen Themen auseinander zu setzen (Müller 2004, S. 67), das eigene (Handlungs-)Potenzial zu entfalten (Mestre Vives 2006, S. 283) und durch Kulturproduktion Kommunikation und Öffentlichkeit zu erwirken (Sting 2008a, S. 107).

Welche impliziten oder auch expliziten Aussagen finden sich hier, die Aufschluss über das jeweils zugrunde liegende Kulturverständnis geben könnten? Einige Hinweise finden sich diesbezüglich in der Zielsetzung, einen „Dialog der Kulturen“ befördern zu wollen (Amirsedghi 2006, S. 325; Liebold 2006, S. 9; Hoffmann 2008, S. 120; Sting 2008a, S. 107). Eng mit dieser Zielsetzung verbunden zeigen sich die jeweiligen Vorstellungen, wie mit der „kulturellen Vielfalt“ innerhalb von Gesellschaften umzugehen sei (Hoffmann 2008, S. 120). Es geht also um Fragen von Integration. Diese soll hier wahlweise erreicht werden durch Pflege kultureller Unterschiede im Sinne der Multikulturalität (Kap. 3.2.2) oder auch durch Annäherung an eine Mehrheitskultur (Ahrens/Klose 2008, S. 82/58). Zwar werden auch soziale Verhältnisse problematisiert und eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung gefordert (Liebold 2006, S. 10). Aber auf die Problematik, gerade durch einen „Dialog der Kulturen“ die Vorstellung abgeschlossener inselartiger Kulturen festzuschreiben, wird jedoch erst von anderer Seite aufmerksam gemacht (Tscholl 2008, S. 125; Meyer, S. 192 f.). Hier wird das Augenmerk auf sozialstrukturelle Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit gerichtet und zum Teil sogar von einer Verwendung des Kulturbegriffs Abstand genommen (Mestre Vives 2006, S. 283 f.). Daneben wird auf die Problematik von Ethnisierungsprozessen verwiesen, welche durch eine Festschreibung stereotyper Selbst- und Fremdbilder in Gang gebracht werden können (Martens 2002, S. 52; Schmidt/Vogt 2000, S. 268 f.; von Bernstorff/Plate 1997, S. 68).

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven auf einen gesellschaftlichen „Dialog der Kulturen“ lassen sich weitere Tendenzen bezüglich der jeweils zugrunde liegenden Kulturbegriffe ableiten. Demzufolge erscheint Kultur auf der einen Seite als kollektiv abgrenzbare Einheit mit einer Tendenz zur Essentialisierung und Homogenisierung. Dabei wird die Existenz kultureller Unterschiede zwischen bestimmten, meist durch ethnisch-nationale Zugehörigkeit gekennzeichneten Gruppen angenommen. Die Zielsetzungen, die mit einem solchen Kulturverständnis verbunden sind, richten sich entsprechend auf die Stärkung kultureller Besonderheiten

(Amirsedghi 2006, S. 325; Müller 1994, S. 67; Ahrens/Klose 2008, S. 82) bzw. auf eine Bereicherung durch die Differenz der „Anderen“ (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119; Sting 2008a, S. 107). Auf der anderen Seite werden primär sozialstrukturelle Einflüsse fokussiert, welche zu sozialer Ungleichheit entlang mehrerer Differenzlinien (Ethnizität, Rasse, Geschlecht, soziale Schicht) führen. Um dieser zu begegnen, wird sowohl dafür plädiert, strukturelle Ungleichheiten aufzudecken (Mestre Vives 2006, S. 283 f.; Tscholl 2008, S. 125; Meyer 2007, S. 192 f.) als auch dafür, stereotype Selbst- und Fremdbilder zu reflektieren (Martens 2002, S. 52; Schmidt/Vogt 2000, S. 268 f.; von Bernstorff/Plate 1997, S. 68).

4.2.2 Austausch und interkulturelle Kompetenz

Die Tendenzen, die sich auf der Makroebene bzw. Mesoebene abzeichnen, lassen sich durch zwei, grundsätzlich von einander zu unterscheidende Vorstellungen kultureller Differenz weiter verdeutlichen. Diese können in der Interkulturellen Theaterpädagogik auf der Ebene zwischenmenschlicher Auseinandersetzung (Mikroebene) anhand spezifischer Zielsetzungen nachgezeichnet werden. Einige Zielsetzungen verweisen demzufolge auf ein weitgehend statisches, andere auf ein eher flexibles und dynamisches Kulturverständnis.

Mit den Zielsetzungen der ersten Richtung werden Herkunftskulturen sowie Fragen der Kulturvermittlung und Herkunftspflege in den Blick gerückt (Ahrens/Klose 2008, S. 82/86). Im Zentrum steht hier der „produktive handlungspraktische Umgang mit kultureller Differenz als soziale und ästhetische Praxis“ (Sting 2003, Online-Dokument). Einen solchen hofft Interkulturelle Theaterpädagogik einerseits durch interkulturellen Austausch und Begegnung, andererseits durch den Erwerb „interkultureller Kompetenz“ zu erreichen. Auch geht es darum, kulturelle Eigenständigkeiten zu respektieren, neue Formen der Kommunikation und Kooperation zu entwickeln sowie soziale Kompetenzen zu stärken (Hoffmann 2008, S. 119).

Ziel sei es, die Notwendigkeit zur Begegnung einzusehen und über einen gleichberechtigten Austausch interkulturelle Handlungskompetenz zu erlangen (Martens 2002, S. 59). Interkultureller Dialog sei zu erreichen durch Offenheit für andere Kulturen und Aneignung anderer Sichtweisen, durch Stärkung von Toleranz, Kontakt und Kommunikationsfähigkeit (Sprachförderung) sowie durch eine Ausbildung sozialer Kompetenz und Kreativität (Ahrens/Klose 2008, S. 58 ff.). Im Anschluss an Georg Auernheimer werden „Akzeptanz und Anerkennung zwischen bzw. von Menschen verschiedener ethnischkultureller Herkunft“ angestrebt (Liebald 2006, S. 9 f). Es gelte, das Handlungsrepertoire zu erweitern, interkulturelle Kompetenz zu erwerben und sich zum interkulturellen Verstehen zu befähigen (ebd.). Außerdem geht es um den Erwerb von Orientierungswissen, einen partnerschaftlichen Austausch sowie Kollektiv-

tivität, Emanzipation und Persönlichkeitsbildung (Schmidt/Vogt 2000, S. 325). Was die Kompetenzen von Theaterpädagog/innen betrifft, so sollen diese ihre Fähigkeit zum Gestalten und Übersetzen ausbilden, gleichzeitig aber auch imstande sein, Widerstand gegen eine bloße Vereinnahmung durch das kulturell Andere zu leisten (Müller 1994, S. 72). Indem sie Spiel- und Selbstdarstellungen ermöglicht, bietet Interkulturelle Theaterpädagogik diesbezüglich auch Raum für „kulturelle Eigenart“ (ebd., S. 67).

Mittels solcher begegnungsorientierter Zielsetzungen wird kulturelle Differenz in der Interkulturellen Theaterpädagogik von einigen Autor/innen implizit als Grenze zwischen Innen und Außen festgeschrieben. Dabei besteht die Annahme, dass ein konstruktiver Dialog in dem Maße möglich wird, in dem die eigene Identität gefestigt und der „Andere“ in seiner sog. Andersartigkeit verstanden wird. Dazu merken Wiebke von Bernstorff und Uta Plate kritisch an:

„Differenz ist ertragbar, wenn ich sie verstanden, das heißt analysiert, benannt und in meine Ordnungsschemata einsortiert habe. Die Differenz an sich wird in diesem Prozess vernichtet. Das Fremde bekommt keine Chance“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 157).

Als Grundproblematik von Positionen, welche auf dem Begegnungsprinzip beruhen, erweist sich demzufolge, dass als Deutungsmuster des Fremden eine Binarität von Eigenem und Fremdem angenommen wird. Damit neigt jedoch der Kulturbegriff in diesen Positionen wie in der Interkulturellen Pädagogik (Kap. 3.2.2) immer wieder dazu, Kultur zu essentialisieren, die Dynamik kultureller Grenzkonstruktionen zu unterschlagen und diese als unveränderlich festzuschreiben. Wie die Analyse zeigt, trifft dies nicht nur auf Positionen zu, in welchen kulturelle Zugehörigkeit entlang ethnisch-nationaler Differenzlinien festgemacht wird (z.B. Martens 2002, S. 59; Schmidt/Vogt 2000, S. 325). Durch die Berücksichtigung vielfältiger Differenzlinien kann zwar eine Erweiterung des Kulturbegriffs nahe gelegt werden. Werden diese allerdings als statische und kollektiv abgrenzbare Prägungen verstanden, ohne sie in ihrer Verschränkung zu betrachten, müssen sie in derselben Weise immer zu Kulturalisierungen mit entsprechenden Machtgefällen führen (Kap. 3.1.4).

4.2.3 Wahrnehmung und Veränderung

Im Gegensatz zu den vorhergehenden Zielsetzungen richtet sich der Blick – unter der Perspektive eines dynamischeren und flexibleren Kulturverständnisses – auf die Wahrnehmung von Widersprüchen, Überschneidungen und Anschlussmöglichkeiten kultureller Identitäten. Dabei geht es um die Bereitschaft für Veränderungen von Selbst- und Fremdwahrnehmung, welche aus einem gleichberechtigten Kontakt erwachsen können.

Interkulturelle Theaterpädagogik zielt in diesem Zusammenhang darauf, die Reduktion von Subjekten auf Teilaspekte zu überwinden. Es gelte, so Nasrin Amirsedghi, die Grenzen in der Wahrnehmung des Anderen zu verändern, und durch die Suche nach Gemeinsamkeiten zu einem gelungenen Austausch und friedlichen Miteinander zu gelangen (Amirsedghi 2006, S. 325 f.). Außerdem sollen Lernprozesse und Überleben ermöglicht werden. Dafür soll es im Spiel einen Raum geben, Zwänge, eigene Grenzen und fremde Regeln zu überwinden (Mestre Vives 2006, S. 282). Es werden ein sich Einhören und Einlassen (Müller 1994, S.72) sowie die Orientierung an der Lebensrealität (Tscholl 2008, S. 126) als Voraussetzungen gefordert, um in einen wirklichen Kontakt treten zu können. Unter dem Ziel, Handlung und Kontakt auf gleicher Augenhöhe zu ermöglichen, werden die Beteiligten auch auf dieser Ebene als „selbst-sprechende Subjekte“ fokussiert (Meyer 2007, S. 197). Es geht entsprechend um eine Wahrnehmungsschulung, genaues Hinsehen und Sehen lernen und darum, Mehrdeutigkeit auszuhalten (Sting 2008a, S. 105).

Neben der Stärkung des Einfühlungsvermögens wird ganz besonders auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Prägung hervorgehoben (Liebald 2006, S. 10). Es gelte, so Gitta Martens, die Multikulturalität in sich selbst zu akzeptieren und über einen Prozess der Selbst- und Fremderkenntnis („realistische Selbst- und Fremdexploration“) ein gemeinsames Drittes zu erlangen (Martens 2002, S. 49 ff.). Ziel sei es, das Fremde nicht zu leugnen und zu nivellieren, sondern an ihm zu wachsen und so die eigene Praxis zu verändern (ebd.). In diesem Sinne geraten auch Erfahrungen der Selbstfremdheit sowie die Bereitschaft eigene Sichtweisen und Positionen zu überdenken in den Blick (Ahrens/Klose 2008, S. 82). Es ist „die eigene Fremdheit und die der anderen“, mit der es sich auseinanderzusetzen gilt (Amirsedghi 2008, S. 329). Als Prämisse interkulturellen Lernens formulieren Wiebke von Bernstorff und Uta Plate schließlich die „Absicht, sich in einen umfassenden Prozess von Selbst- und Fremderkenntnis zu begeben“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 75). Interkulturelle Theaterpädagogik biete dafür „Handlungsspielräume, in denen wir einander anblicken, das Gesehene benennen und den Blick auf das Andere hinterfragen können“ (ebd., S. 166).

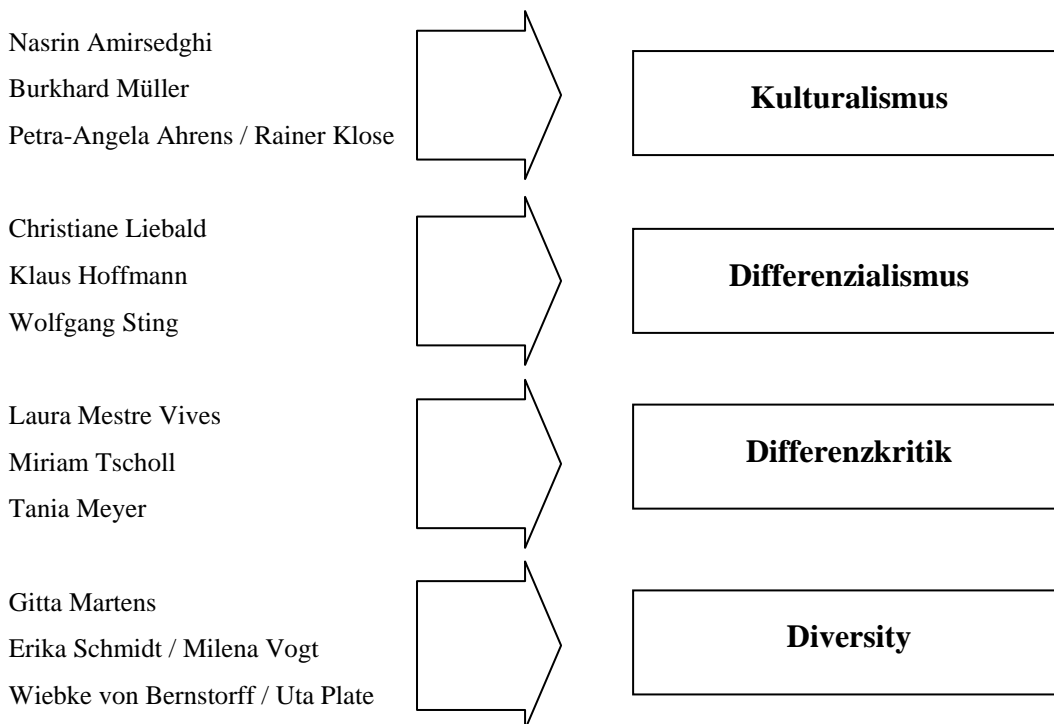
Mit Zielsetzungen dieser Art wird kulturelle Differenz und Fremdheit nicht mehr an einem Gegenüber festgemacht, sondern wird zunehmend als Teil kontingenter Identitäten betrachtet. Es geht also nicht mehr um eine Festlegung des Anderen, sondern um einen permanenten Annäherungsprozess, bei dem Selbst- und Fremdwahrnehmung immer wieder neu überprüft werden müssen. Insofern geben die Zielsetzungen Aufschluss über die Deutungsmuster des Fremden. In den auf Austausch und interkulturelle Kompetenz ausgerichteten Zielsetzungen wurde dieses Merkmal des Kulturbegriffs noch als Binarität zwischen Eigenem und Fremdem

zugrunde gelegt. Demgegenüber geraten durch andere Zielsetzungen nun die Ambivalenz von Differenz und Fremdheit und die damit einhergehende Verschränkung von Eigenem und Fremdem in den Blick (Kap. 3.1.1/3.1.6). In welchem Maße diese Aspekte der Ambivalenz und Hybridität in den Positionen der Autor/innen zur Sprache kommen, darüber finden sich zum Teil allerdings erhebliche Unterschiede. Diese erweisen sich als relevant, wenn es darum geht, die Merkmale der zugrunde liegenden Kulturbegriffe zu systematisieren. Gerade im Vergleich der unterschiedlichen Analyseebenen bekommen dabei einzelne Positionen größeres Gewicht, während andere in gewissem Maße relativiert werden müssen.

4.3 Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik

Mittels einer Systematisierung der Merkmale, welche zum Kulturbegriff aus einer Analyse der Darstellungsebenen und normativen Zielsetzungen gewonnen werden können, gilt es im folgenden Kapitel nun, Parallelen in der Verwendungsweise des Kulturbegriffs zu identifizieren und daraus Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik zu formulieren. Die Tendenzen, die insbesondere bezüglich der normativen Zielsetzungen herausgearbeitet werden konnten, führen demnach zu vier Ansätzen der Interkulturellen Theaterpädagogik (Abbildung 3).

Abbildung 3: Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik



Anmerkung: Die Abbildung zeigt unterschiedliche Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik und ihre Vertreter/innen, in deren Positionen sich ähnliche Merkmale des Kulturbegriffs nachweisen lassen (Kap. 4.1-4.3).

Diese Ansätze sollen nun jeweils hergeleitet und im Hinblick auf die drei zentralen Aspekte des normativen Transkulturalitätskonzepts – Identität, Macht, Repräsentation – überblicksartig charakterisiert werden (Kap. 3.3.2).

4.3.1 Kulturalismus

In einem ersten Ansatz können drei Positionen von Autor/innen zusammengefasst werden, die unter der Zielsetzung der Begegnung (Kap. 4.2.1) in jeweils ähnlicher Weise darauf zielen, kulturelle Besonderheiten zu stärken (Amirsedghi 2006, S. 325; Müller 1994, S. 67; Ahrens/Klose 2008, S. 82). Auch wenn es in hohem Maße um kulturelle Selbstbestimmung geht, weist der hier zugrunde liegende Kulturbegriff einige Merkmale eines statischen Kulturbegriffs auf, mit dem entsprechenden Hang zur Kulturalisierung. Der Blick auf die Analyse der Darstellungsebenen bestätigt diese Tendenz in den Positionen der Autor/innen. Welche Merkmale sind es aber, die im Einzelnen jeweils Aufschluss über die Aspekte a) Identität, b) Macht und c) Repräsentation geben?

a) Bezogen auf den Aspekt kultureller **Identität** werden erstens die sozialen Grenzen entlang feststehender Gruppen gezogen. Sowohl auf thematischer als auch auf sozialer Ebene erscheint Kultur demnach als stabile Zugehörigkeit bestimmter Gruppen (Amirsedghi 2006, S. 323 f.; Müller 1994, S. 68; Ahrens/Klose 2008, S. 82). Unter Rückgriff auf vermeintlich kollektiv geteilte Ästhetiken (Ahrens/Klose 2008, S. 62 f.; Müller 1994, S. 67) werden Gruppengrenzen auch auf ästhetischer Ebene kollektiv festgeschrieben und so tendenziell essentialisiert. Im Hinblick auf das zweite Merkmal der Binnendifferenzierung wird kulturelle Zugehörigkeit „je nach den individuellen Biographien der Menschen in ihrer Bedeutung relativiert“ (Ahrens/Klose 2008, S. 82). Es wird ferner betont, dass kulturelle Identität mehrere Dimensionen habe und beispielsweise nicht auf folkloristische (Teil-)Kultur reduziert werden dürfe (Amirsedghi 2006, S. 324 f.). Außerdem wird als drittes Merkmal angemerkt, dass kulturelle Vielfalt nicht nur durch Einwanderung hervorgerufen werde, sondern es ein sog. „binnenethnisches Phänomen“ der Interkulturalität gebe (Ahrens/Klose 2008, S. 82). Dennoch bleibt kulturelle Identität auf jeweils einzelne Differenzlinien, ethnisch-nationale oder auch soziale Zugehörigkeiten, beschränkt (Amirsedghi 2006, S. 323; Müller 1994, S. 66 f.). Da die Autor/innen auf diese Weise den Patchwork-Charakter kultureller Identitäten ausblenden, muss das hier zugrunde liegende Konzept kultureller Identität als geschlossen und „kugelförmig“ betrachtet werden.

Durch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdheit und der von anderen (Amirsedghi 2008, S. 329; Ahrens/Klose 2008, S. 82) sowie durch ein sich Einhören und Einlassen (Müller

1994, S.72) findet über die Zielsetzungen der Mikroebene eine gewisse Erweiterung dieses Kulturbegriffs statt. Als viertes Merkmal gerät hier die Auseinandersetzung mit dem Fremden selbst in den Blick und bewirkt, dass das Fremde zu einer veränderlichen Kategorie werden kann. Letztlich bleiben Differenz und Fremdheit jedoch unbestrittene Konstanten – sei es, indem „kulturelle Fremdheit“ zwischen „Intervenierenden“ und Leuten von „da unten“ konstruiert (Müller 1994, S. 68) oder auch jungen Migrant/innen spezielle kulturelle Interessen und Bedürfnisse unterstellt werden (Ahrens/Klose 2008, S. 78).

b) Bezüglich des **Machtaspekts** wird das „Ungleichgewicht zwischen ‚Einheimischen‘ und ‚Ausländern‘“ problematisiert sowie die Gefahr angesprochen, durch kulturellen Reduktionismus Zuschreibungen zu treffen (Amirsedghi 2006, S. 323). Auch wird der Einfluss gesellschaftlicher Machtstrukturen auf die jeweiligen Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe betrachtet (Ahrens/Klose 2008, S. 39) und für eine Auseinandersetzung mit sozialen Klischees plädiert (Müller 1994, S. 68). Um den benannten Problematiken zu begegnen, setzen die Autor/innen darauf, ein friedliches Miteinander von unterschiedlichen Nationalitäten, Ethnien und Kulturen zu erreichen (Amirsedghi 2006, S. 323). Insbesondere steht hier die Stärkung kultureller Identitäten im Vordergrund (Amirsedghi 2006, S. 325; Müller 1994, S. 67; Ahrens/Klose 2008, S. 82). Auf den unterschiedlichen Ebenen des Theaters so jedoch weder Konstruktionsprozesse kultureller Identität und Differenz, noch die damit verbundene Ambivalenz in den Blick. Stattdessen wird Interkulturelle Theaterpädagogik als theaterpädagogischer Sonderfall begriffen und eine Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, Zielgruppen und Ästhetiken zugrunde gelegt.

Dabei birgt die Unterstellung bestimmter Bedürfnisse und „kultureller Eigenarten“ (Ahrens/Klose 2008, S. 78) sowie eine Polarisierung verschiedener Gruppen (Müller 1994, S. 68) sowohl die Gefahr der Missionierung als auch die der Bereicherung an der Andersartigkeit anderer. Da sie an kollektive Zugehörigkeitsordnungen gekoppelt ist, wird so das Einbringen von „kultureller Eigenart“ vor dem Hintergrund begegnungsorientierter Zielsetzungen wie Integration und interkultureller Dialog schnell zu einer Beteiligung mit Begrenzung. Grenzüberschreitungen sind entsprechend von den gesellschaftlich Privilegierten abhängig. Auf diese Weise bleibt die Binarität von Eigenem und Fremdem als Deutungsmuster erhalten. Kultur wird essentialisiert und der Anspruch, gesellschaftliche Barrieren zu beseitigen, bleibt mit dem Geschmack einer Gönnerposition behaftet. Interkulturelle Theaterpädagogik läuft somit Gefahr, trotz einer Berücksichtigung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, durch die Polarisierung verschiedener Gruppen Differenzen und Ungleichheiten festzuschreiben.

c) Als **Repräsentation** gerät Kultur in diesen drei Positionen kaum in den Blick. Es wird mit Verweis auf sog. „Herkunfts-kulturen“ eine zeitliche und in gewisser Weise auch räumliche Kontinuität unterstellt (Amirsedghi 2006, S. 333; Ahrens/Klose 2008, S. 51 ff.). Da auch Konstruktionsprozesse kultureller Identität und Differenz durch soziale Praktiken weitgehend außerhalb der Betrachtungen bleiben, lässt sich der zugrunde liegende Kulturbegriff neben diesen Merkmalen als grundlegendes Erzeugungsprinzip auf ein essentialistisches Verständnis zurückführen. Nur am Rande gelten Menschen als „Produkte vielfältigster Eindrücke, die sich durch ihre psychischen, intellektuellen Strukturen und unterschiedlichen Ausprägungen vermitteln lassen“ (Amirsedghi 2006, S. 325). Es bleibt allerdings offen, welcher Art diese „vielfältigen Eindrücke“ sind, wie sie hervorgebracht werden und ob sie sich ggf. verändern lassen. Indem auf die Gefahr hingewiesen wird, „kulturelle und ethnische Diversitäten“ durch Zuschreibung kultureller Identitäten aufzubauen, wird weiterhin auf den Realität stiftenden Charakter von Sprache verwiesen (Ahrens/Klose 2008, S. 82). Dadurch dass sie „Herkunfts-kulturen“ als kollektive Zugehörigkeiten entlang einzelner Differenzlinien heranziehen, verfallen die Autor/innen jedoch selbst einer Essentialisierung des Kulturbegriffs. Mit Mimesis wird schließlich am stärksten auf das Erzeugungsprinzip von Kultur hingewiesen. Mimesis, so die Position, sei die „Grundlage menschlicher Kultur“ und diene als „elementare Voraussetzung dafür, dass die Außenwelt als zur eigenen Identität gehörig und als beeinflussbar und gestaltbar“ erlebt werden könne (Müller 1994, S. 70 f.). Auch soziale Klischees seien mimetische Figuren (ebd., S. 73) und ein Theaterstück „nicht unabhängig von der sozialen Sphäre, die es mitproduziert“ zu denken (ebd., S. 75). Doch auch hier bleiben soziale Konstruktionsprozesse von Kultur sehr wagen und lassen sich kaum auf die kulturelle Verortung von Individuen beziehen.

Insgesamt betrachtet bleiben also die Merkmale eines erweiterten Kulturbegriffs im Vergleich zu Merkmalen eines statischen Verständnisses rudimentär. Es werden weder die komplexe Binnenstruktur kultureller Identität und Differenz noch deren Ambivalenz und Konstruktcharakter ausreichend berücksichtigt. Zusammenfassend lässt sich vielmehr als charakteristisches Element ein relativ statisches Verständnis von Kultur herauslesen, das auf einzelne Differenzlinien reduziert ist. Des Weiteren wird Kultur zum Teil zwar transnational und als nicht auf Nationalstaatsgrenzen festgelegt betrachtet, allerdings bleibt kulturelle Zugehörigkeit kollektiv abgrenzbar. Kulturelle Identität, Differenz und Fremdheit sind demnach in allen drei Positionen in ähnlicher Weise Konstanten, ohne dass sie selbst als soziale Konstruktionen reflektiert würden. Ein solch statisches Verständnis von Kultur hat für die theaterpädagogische Praxis jedoch die Konsequenz, dass binäre Differenzen weiter konstruiert und festgeschrieben

werden. Die Bedingungen, unter denen kulturelle Identitäten entstehen und unter denen sie sich verändern können, bleiben demgegenüber unberücksichtigt. Insofern neigt ein solcher Ansatz immer zur Kulturalisierung. Und selbst wenn gesellschaftliche Ungleichheiten thematisiert werden, laufen die Vertreter/innen dieses Ansatzes Gefahr, mit der Polarisierung verschiedener Gruppen Differenzen und damit auch Machthierarchien weiter festzuschreiben, anstatt abzubauen. Der Ansatz, der in diesen drei Positionen deutlich wird, soll aufgrund dieser Tendenz und aufgrund seiner Schwerpunktsetzung, kulturelle Selbstbestimmung zu fördern, deshalb als *Kulturalismus* bezeichnet werden.

4.3.2 Differenzialismus

Ein zweiter Ansatz zielt auf die Bereicherung durch kulturelle Differenz (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119; Sting 2008a, S. 107). Von Seiten jener Autor/innen wird in besonderem Maße ein „produktiver und handlungspraktischer Umgang mit kultureller Differenz“ angestrebt (Sting 2003, Online-Dokument). Es geht zwar auch um Wahrnehmungsschulung, genaues Hinsehen und Sehen lernen sowie darum, Mehrdeutigkeit auszuhalten (Sting 2008a, S. 105). Inwieweit diese Wahrnehmungsschulung dem früher beschriebenen Zwang zum Verstehen erliegt (Kap. 4.2.2), hängt jedoch nicht zuletzt damit zusammen, inwieweit Widersprüche und Ambivalenzen kultureller Identitäten zugelassen werden. Ob und in welcher Weise diese in den drei Positionen zur Sprache kommen, soll nun ebenfalls im Hinblick auf die Aspekte a) Identität, b) Macht und c) Repräsentation herausgearbeitet werden.

a) Bezüglich des Aspekts kultureller **Identität** wird auf sozialer Ebene in den Positionen der Autor/innen auf das Merkmal intersubjektiver Differenzierung hingewiesen, was eine Erweiterung des Kulturbegriffs bedeutet. Kultur wird dabei im Sinne Georg Auernheimers antiessentialistisch verstanden und unterliegt demzufolge einem ständigen Wandel (Liebald 2006, S. 10). Die ethnische Zugehörigkeit des Einzelnen muss laut Klaus Hoffmann außerdem je nach den individuellen Biographien der Menschen in ihrer Bedeutung relativiert werden, da sich junge Migrant/innen nicht einfach als Repräsentant/innen ihrer jeweiligen Herkunftskulturen verstünden und es auch ein „binnenethnisches Phänomen der Interkulturalität“ mit Unterschieden von Frauen/Männern, Alt/Jung, Arm/Reich zu berücksichtigen gelte (Hoffmann 2008, S. 120). Auch Wolfgang Sting meint:

„Unterschiede gibt es nicht nur zwischen einheimischen und fremden Kulturen, sondern auch innerhalb eines Kulturkreises. Brüche, Abspaltungen, Ungleichzeitiges charakterisieren unsere gegenwärtige plurale Kultur und kulturelle Identität“ (Sting 1994, S. 95).

Es werden also zum Teil explizit neben intersubjektiver Differenzierung auch verschiedene Differenzlinien als Merkmale zur Sprache gebracht. Identität als Patchwork, so die Position, ermögliche das Aushandeln von Identitätsentwürfen in einer Dialektik von Selbst- und Fremdwahrnehmung (Liebald 2006, S. 10). Eigenes und Fremdes müssen dieser Position entsprechend als verschränkt gedacht werden. Fremdheit, so auch Wolfgang Sing, bezeichne „eine Frage der Perspektive“ und „das wahrnehmbare Andere in der Welt (in uns selbst)“ (Sing 2008a, S. 105 f.). Damit bekommt die Ambivalenz des Fremden als ein drittes Merkmal eines erweiterten Kulturbegriffs in begrenztem Maße einen Raum. Differenz wird in diesem Verständnis nicht festgelegt, sondern in der Begegnung offen gehalten und kann infrage gestellt werden.

Doch auch wenn mit diesen Merkmalen die Begriffsbestimmung von Kultur dem normativen Transkulturalitätskonzept ziemlich nahe kommt, erliegt der Kulturbegriff auch hier Tendenzen einer Essentialisierung. Trotz der Berücksichtigung eines Patchwork-Modells mit unterschiedlichen Identitätsentwürfen beschränkt sich das Kulturverständnis über die Darstellungsebenen hinweg in allen drei Positionen immer wieder auf feststehende Gruppen und meist ethnisch-nationale Zugehörigkeit (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119 f.; Sting 2008b, S. 88). Die Dynamik sozialer Grenzen bleibt dabei außer Acht. Differenz und Fremdheit bleiben entsprechend Konstanten, die es in ihrer Eigenständigkeit und Binarität gegenüber dem Eigenen zu respektieren gilt. Auch auf ästhetischer Ebene besteht durch eine Gleichsetzung bestimmter ästhetischer Elemente mit der sozialen Zugehörigkeit von Subjekten (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, S. 119) die Gefahr, soziale Grenzen als kollektiv abgrenzbar festzuschreiben und somit zu essentialisieren. Die Ansätze, über das Befragen, Thematisieren und Zeigen der eigenen kulturellen und sozialen Situation eine Auseinandersetzung mit Identität, Zugehörigkeit, Fremd- und Anderssein in Gang zu setzen (Sting 2008b, S. 88 f.; Liebald 2006, S. 10), müssen insofern aufgrund ihrer Tendenz zu Kulturalisierung problematisiert werden.

b) Bezogen auf den **Machtaspekt** werden weder kulturelle Dominanzverhältnisse noch sozialstrukturelle Zuschreibungen, die sich aus der Ambivalenz von Identitäts- und Differenzkonstruktionen ergeben, konsequent in ihrer Wirkung berücksichtigt. Strukturelle Ungleichheiten und Benachteiligungen gelten zwar im Sinne Georg Auernheimers als mit kulturellen Dominanzverhältnisse und rassistischen Diskursen verschränkt (Liebald 2006, S. 10). Auch wird auf den Aspekt fehlender Anerkennung unterschiedlicher Lebenskonzepte und Werte sowie auf die Verknüpfung von Migrationshintergründen mit sozialer Ausgrenzung hingewiesen (Hoffmann 2007, S. 2). Dies führt jedoch nicht zu einer theoretischen Auseinandersetzung

mit der Ambivalenz als Bedingung binärer Differenzkonstruktionen. Vielmehr berufen sich die Autor/innen auf die Kraft der Theaterpädagogik, eine „offene Wahrnehmung“ zu fördern, durch welche „die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen bereichernd für die eigene kulturelle Entwicklung“ erlebt werde (ebd.). Hierbei wird die Problematik von Zuschreibungen ausgeblendet, welche durch eine Überhöhung von Differenz zu einer Festschreibung von Ungleichheiten durch Zuschreibungen führen kann. Vernachlässigt wird auch wie bei den meisten Vertreter/innen der Interkulturellen Pädagogik die Wechselwirkung von Machtverhältnissen entlang unterschiedlicher Differenzlinien.

So werden zwar problematische Aspekte von gesellschaftlichen Machtverhältnissen angesprochen. Durch die rein positive Herausstellung kultureller Differenz und ihre ethnisch-nationale Reduzierung besteht jedoch die Gefahr, kulturelle Dominanzverhältnisse festzuschreiben. Auf diese Weise laufen die Autor/innen dieses Ansatzes Gefahr, Kultur entlang ethnisch-nationaler Zugehörigkeiten zu essentialisieren. Insbesondere das Herausstellen von Differenz als ästhetisches Paradigma und die Gleichsetzung von ästhetischen Ausdrucksformen mit kulturellen Zugehörigkeiten muss vor diesem Hintergrund problematisiert werden. Darüber hinaus ist zu fragen, ob (ästhetische) Bildung im Sinne einer Herausbildung „anderer Wahrnehmungen und Zuschreibungen des Fremden“ (Sting 2008b, S. 91) tatsächlich einfach so angenommen werden kann.

c) Als **Repräsentation** rückt Kultur in den vorliegenden Positionen schließlich in dem Maße in den Blick, in dem theatrale Ausdrucksformen als kulturelle Praxis verstanden werden (Sting 2008a, S. 105). Denn auf diese Weise wird eine performative Hervorbringung von Kultur angenommen. Eine solche Vorstellung liegt vor, wenn im Anschluss an Pierre Bourdieu darauf hingewiesen wird, dass das Ästhetische stets in einem sozialen Raum stattfindet, und Wahrnehmung wie kulturelle Präferenzen habituell geprägt seien (ebd.). In den vorliegenden Positionen wird insbesondere die Differenz „interkultureller“ (Hoffmann 2008, S. 119; Liebald 2006, S. 10) oder „anderskultureller“ Ausdrucksformen (Sting 2008b, S. 88) ins Zentrum Interkultureller Theaterpädagogik gerückt. Mit dem Konzept der „Hybridkulturalität“ werden dabei „Polyphonie und Differenz [...] als Ausgangspunkte für interkulturelle Begegnung und Kommunikation“ in den Mittelpunkt gestellt (ebd., S. 89).

Die positive Überhöhung des Differenzparadigmas im Dienste einer „Auseinandersetzung mit anderen Kulturen“ führt jedoch schnell zu Zuschreibungen, wenn mit „Migrantentheater“ *per se* „anderskulturelle Ausdrucksformen“ unterstellt werden (Liebald 2006, S. 10; Hoffmann 2008, 119; Sting 2008b, S. 88) oder Differenz als Grenzziehung zwischen „Einheimischen“

und „Fremden“ (Sting 2003, Online-Dokument) festgeschrieben wird. Indem kulturelle Differenz explizit herausgestellt wird, findet also in den vorliegenden Positionen tendenziell eine Essentialisierung von Kultur statt, indem implizit die Binarität ethnisch-nationaler Differenzkonstruktionen festgeschrieben wird. Die Herstellung einer Analogie zwischen Ästhetik und kultureller Identität bleibt angesichts einer solchen Reduktion des Kulturbegriffs auf ethnisch-nationale Zugehörigkeit fragwürdig. Im Anschluss an Homi Bhabha wird zwar auf eine „interne Differenz, die jeder kulturellen Äußerung innewohnt“ aufmerksam gemacht sowie bestritten, dass „ästhetische und performative Äußerungen auf eine innere Befindlichkeit oder Identität verweisen“ (Sting 2008a, S. 105 f.). Es wird außerdem berücksichtigt, dass kulturelle Konstruktionsprozesse an ein Aushandeln von Identitätsentwürfen gebunden seien (Liebald 2006, S. 10). Die Ambivalenz kultureller Identitätskonstruktionen sowie die Wirkungsmacht gesellschaftlicher Zuschreibungen bleiben indes unberücksichtigt. Anstatt kulturelle Differenz als soziale Konstruktion in den Blick zu rücken, welche aus performativen Praktiken prozesshaft hervorgeht, wird ein Bild zeitlicher und zum Teil auch räumlicher Kontinuität von Kultur reproduziert.

Der zweite Ansatz erhebt Differenz zur zentralen Kategorie und zum produktiven Faktor „interkulturellen“ und ästhetischen Lernens. Es wird ein ambivalentes Konzept kultureller Identität zugrunde gelegt. Indem Differenz und Fremdheit als veränderliche Kategorien begriffen werden, können so verschiedene „Mischkulturen“ in den Blick geraten (Sting 2008a, S. 104). Insgesamt findet jedoch eine Verengung des Kulturbegriffs dadurch statt, dass die Autor/innen kulturelle Identität und Differenz im konkreten Fall doch wieder auf ethnisch-nationale Zugehörigkeiten reduzieren. Durch die Überbewertung von Differenz geraten vor dem Hintergrund dieser impliziten Festschreibung ethnisch-nationaler Differenzlinien ambivalente Differenzkonstruktionen und Bedeutungsverschiebungen wieder aus dem Blick, auch wenn sie zum Teil thematisiert werden. Die Anschlussmöglichkeiten, die sich durch eine Berücksichtigung performativer Praktiken ergeben, werden aufgrund der Gleichsetzung von Ästhetiken mit ethnisch-nationalen Differenzlinien dabei zu Barrieren hinsichtlich des Transkulturalitätskonzepts. Denn die positive Überhöhung von Differenz produziert weiter Herrschaftsverhältnisse und Zuschreibungen. Durch diese Schwerpunktsetzung und den Widerspruch zwischen einer komplexen Auseinandersetzung mit kultureller Differenz einerseits und der gleichzeitigen Festschreibung ethnisch-nationaler Differenzlinien andererseits soll der hier beschriebene Ansatz als *Differenzialismus* bezeichnet werden.

4.3.3 Differenzkritik

Eine dritte Gruppe von Positionen lässt sich insbesondere unter dem Gesichtspunkt sozialstruktureller Merkmale zusammenfassen (Mestre Vives 2006, S. 283 f.; Tscholl 2008, S. 125; Meyer 2007, S. 192 f.). Ein Raum, in welchem Zwänge, eigene Grenzen und fremde Regeln überwunden werden können (Mestre Vives 2006, S. 282), sowie die Orientierung an der Lebensrealität (Tscholl 2008, S. 126) stellen hier die Voraussetzungen dar, um Handlung und Kontakt auf gleicher Augenhöhe zwischen „selbst-sprechenden Subjekten“ (Meyer 2007, S. 197) zu ermöglichen. Um Rückschlüsse über die Aspekte a) Identität, b) Macht und c) Repräsentation zu erhalten, sollen nun die einzelnen Merkmale, die sich in den drei Positionen zum Kulturbegriff herausfiltern lassen, auch hier systematisch zusammengeführt werden.

a) Zum Aspekt kultureller **Identität** findet sich bei den Autor/innen viel explizite Kritik an einem homogenisierenden und kollektiv abgrenzbaren Kulturbegriff. Es wird auf die je nach biographischem Kontext veränderliche Bedeutung von kultureller Identität eingegangen (Tscholl 2008, S. 124). Um die intersubjektive Differenzierung und globale Vernetzung von Kulturen zu beschreiben, wird dabei zum Teil im Anschluss an Wolfgang Welsch auf ein normativ und politisch gedachtes Transkulturalitätskonzept verwiesen (Meyer 2007, S. 194). Mit einer Zurückweisung der Position, Kultur sei etwas den Migrant/innen Eigenes, wird kulturelle Differenz ferner jenseits ethnischer Kategorien und geschlossener Identitätskonzepte verortet (Mestre Vives 2006, S. 283). Kultur gilt diesbezüglich durch Mischungen aller Art und ein „binnenethnisches Phänomen“ entlang unterschiedlicher Differenzlinien wie Alter, Herkunft, Geschlecht etc. gekennzeichnet (Tscholl, S. 125; Meyer 2007, S. 194). Dennoch bleibt der Kulturbegriff auch bei diesen Positionen über einzelne Darstellungsebenen hinweg zum Teil implizit auf den Migrationszusammenhang und damit auf ethnisch-nationale oder auch soziale Zugehörigkeit beschränkt (Meyer 2007, S. 197; Tscholl 2008, S. 123).

Ein ontologischer Begriff von Kultur wird von den Autor/innen jedoch nachdrücklich abgelehnt (Meyer 2007, S. 196). Einem solchen werden wechselnde und wechselhafte Identitäten sowie im Anschluss an Stuart Hall und Homi Bhabha die Ambivalenz von Differenz gegenüber gestellt (ebd., S. 194). Hierbei gelten Eigenes und Fremdes als miteinander verschränkt. Allerdings treten die Autor/innen prinzipiell sehr kritisch gegenüber Identitätskonzepten auf. So wird über die Darstellungsebenen und normativen Zielsetzungen hinweg vielmehr für eine Haltung bzw. Herangehensweise plädiert, wodurch Subjekte als Individuen zum Sprechen und Handeln gebracht werden können (Mestre Vives 2006, S. 278; Tscholl 2008, S. 128; Meyer 2007, S. 197). So soll vermieden werden, dass Individuen auf kulturelle Zugehörigkeiten reduziert werden.

b) Im Hinblick auf den **Machtaspekt** wird insbesondere auf sozialstrukturelle Einflüsse hingewiesen und diese als Bedingung kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktionen betrachtet. Dabei beinhalten kulturelle Praktiken von Gesellschaften nach Ansicht der Autor/innen immer Wertungen und Hierarchien (Meyer 2007, S. 196) und gelten als durchsetzt von verschiedenen Herrschaftsverhältnissen, nicht nur von Rassismus (Mestre Vives 2006, S. 283). Den Autor/innen zufolge drückt sich die Wirkungsmacht dieser gesellschaftlichen Machtverhältnisse im „strukturellen Charakter unserer Subjektpositionen oder gesellschaftlichen Existenzweisen“ aus (Mestre Vives 2006, S. 279; Tscholl 2008, S. 124). Kulturelle Identitäten erscheinen demnach als soziale Konstruktionen, welche sich auf keinerlei Essenz zurückführen lassen, sondern Abbilder sowohl vertikaler wie horizontaler gesellschaftlicher Machtverhältnisse betrachtet werden.

In den vorliegenden Positionen wird Kultur demnach als soziale Konstruktion entlarvt. Weiterhin wird Ambivalenz als ein wesentliches Merkmal reflektiert, welches im Prozess kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktion unweigerlich soziale Machtgefälle produziert. Dabei lässt sich den Autor/innen zufolge Kultur nicht von Politik trennen (Mestre Vives 2006, S. 283; Meyer 2007, S. 194). Macht wird entsprechend als Faktor gedacht, der auch im Bildungskontext nicht nur Einfluss auf die Interaktion von Lernenden und Lehrenden sondern auch auf Produktionsbedingungen nimmt (Mestre Vives 2006, S. 283 f.). Im Kontext einer Theaterpädagogik, welche den Anspruch auf Gleichberechtigung verfolgt und sich entsprechend darum bemüht, „rassistische und diskriminierende gesellschaftliche Tatsachen“ aufzudecken (Meyer 2007, S. 194), sollen daher gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektiert werden. Theaterarbeit ohne eine solche Reflexion, so die Überzeugung, führt demgegenüber leicht zur Kulturalisierung und Festschreibung sozialer Ungleichheiten (Tscholl 2008, S. 125). Zum Teil wird der Kulturbegriff aus diesem Grund sogar grundsätzlich infrage gestellt (Mestre Vives 2006, S. 273 f.).

c) Aufgrund der ausführlichen Berücksichtigung sozialstruktureller Einflüsse kann Kultur in den drei Positionen auch als **Repräsentation** sichtbar werden. Geschmack, Lebensstil und soziale Zugehörigkeit erscheinen hier bis in tiefe Bereiche der Persönlichkeit eingeschrieben (Tscholl 2008, S. 129). Sozialstrukturellen Einflüssen sowie „vielfältigen unscharfen Repräsentationen“ wird gleichzeitig ein großes Wirkungspotential zugeschrieben, wenn gesellschaftliche Minderpositionen von Migrant/innen reproduziert werden (ebd. S. 124; Mestre Vives 2006, S. 280). Soweit kommt also Kultur als soziale Konstruktion zur Sprache. Darüber hinaus wird Kultur als ein „für jeden einzelnen Menschen immer wieder aufs Neue zusammengesetztes Set von Praxen“ betrachtet (Meyer 2007, S. 196). Damit werden Handlungen

beschrieben, durch welche kulturelle Bedeutungen beständig (re-)konstruiert werden. Auch wird auf Spielräume in den Verhältnissen hingewiesen, wodurch kollektives und individuelles Handeln Transformationen vorantreiben können (Mestre Vives 2006, S. 280).

Durch ihre Skepsis gegenüber dem Kulturbegriff vernachlässigen die Autor/innen tendenziell jedoch den Aspekt der Identitätsbildung und Vergemeinschaftung gegenüber sozialstrukturellen Einflüssen. Kulturelle Identitäten werden entsprechend nur als Ergebnisse sozialstruktureller Zuschreibungen sichtbar und aufgrund ihrer Tendenz zu Homogenisierung abgelehnt. Hybride Identitäten und die Subversionen binärer Identitätskonstruktionen durch performative Bedeutungsverschiebungen geraten demgegenüber nicht in den Blick. Auf ästhetischer Ebene werden daher nur individuelle Ausdrucksbedürfnisse fokussiert (Mestre Vives 2006, S. 282) oder es wird sogar ganz bestritten, dass eine Analogie zwischen verschiedenen „Theaterkulturen“ und „Ethnien“ hergestellt werden könne (Meyer 2007, S. 196). Eine solche strukturelle Reduktion des Kulturbegriffs verhindert jedoch, dass die Dynamik von Kultur in vollem Maße betrachtet werden kann.

Zusammenfassend wird Kultur insbesondere auf der Ebene normativer Zielsetzungen als soziale Konstruktion und im Hinblick auf die Problematik von Kulturalisierungen reflektiert. Auch über die drei Darstellungsebenen hinweg lässt sich eine solche Reflexion sozialstruktureller Einflüsse, die gepaart ist mit Kritik an einem essentialistischen, homogenisierenden und kollektiv abgrenzbaren Kulturbegriff, für alle drei Positionen nachweisen. Sie korreliert darüber hinaus in unterschiedlichem Maße mit der Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien. Für die theaterpädagogische Praxis bedeutet dies, dass individuelle gegenüber sozialen Aspekten stärker ins Zentrum gerückt werden. Allerdings werden Prozesse der Identitätsbildung und Vergemeinschaftung dabei tendenziell vernachlässigt und der Kulturbegriff auf sozialstrukturelle Aspekte reduziert. Aufgrund dieser grundsätzlichen Kritik gegenüber Kulturalisierungen und kulturellen Identitäts- und Differenzkonstruktionen überhaupt, soll der Ansatz als *Differenzkritik* bezeichnet werden.

4.3.4 Diversity

In einem vierten Ansatz lassen sich schließlich Positionen zusammenfassen, in denen die Autor/innen als normative Zielsetzung und thematische Auseinandersetzung eine Reflexion stereotyper Selbst- und Fremdbilder ins Zentrum stellen (Martens 2002, S. 52; Schmidt/Vogt 2000, S. 268 f.; von Bernstorff/Plate 1997, S. 68). Durch eine Systematisierung der Merkmale, die sich zum Kulturbegriff in den drei Positionen finden, soll nun auch für diesen Ansatz

herausgearbeitet werden, in welcher Weise die Aspekte a) Identität, b) Macht und c) Repräsentation charakterisiert werden können.

a) Kulturelle **Identität** wird hier in allen drei Positionen entlang verschiedener Differenzlinien gedacht (Martens 2002, S. 59). Unter anderem wird kulturelle Differenz dabei im Anschluss an Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ auf nationale Herkunft, materiellen Hintergrund, Bildung, Geschlecht und Hautfarbe bezogen (Schmidt/Vogt 2000, S. 272). Die Autor/innen gehen unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen von der „Existenz mannigfaltiger Kulturen“ aus (von Bernstorff/Plate 1997, S. 47). In diesem Sinne wird auch die in der „interkulturellen Erziehung“ verbreitete Vorstellung infrage gestellt, kulturelle Pluralität sei nur ein mit Migration verbundenes Phänomen und die Bundesrepublik verfüge über eine ansonsten ethnisch-kulturell homogene Bevölkerung (ebd., S. 73).

Unter dem Stichwort einer „Fragmentierung des Selbst“ bezieht sich kulturelle Differenz darüber hinaus auf die „plurale Gesellschaft, in der verschiedene Lebensformen aufeinandertreffen und individuelle Ambivalenzen und Spannungen ertragen werden müssen“ (ebd., S. 75). Der Aspekt der Fremdheit sei jedoch „keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung“, so die Autor/innen mit Verweis auf Alois Hahn (ebd., S. 76). Sie gehen weiterhin im Anschluss an Annedore Prengel von der Unbestimmbarkeit des Menschen aus und vertreten die Ansicht, das Anderssein sei nicht identifizierbar und nur perspektivisch zu erfassen (Schmidt/Vogt 2000, S. 277). Es gelte, so Gitta Martens, die Multikulturalität in sich selbst zu akzeptieren, das Fremde nicht zu leugnen und zu nivellieren, sondern an ihm zu wachsen (Martens 2002, S. 49 ff.). Insofern wird also Eigenes und Fremdes als miteinander verschränkt gedacht sowie die intersubjektive Differenzierung von Kultur und Prozesshaftigkeit sozialer Grenzen berücksichtigt. Konsequenterweise wird auch kulturelle Identität mit Verweis auf die interaktionistische Rollentheorie zum Teil als *soziale Identität* verstanden (von Bernstorff/Plate 1997, S. 53).

Allerdings wird ein solch dynamisches Verständnis kultureller Identitäten nicht durchgehend verfolgt. So beschreiben die Autor/innen Menschen als „Angehörige zweier bzw. mehrerer Kulturen“ bzw. als „gleichberechtigte Verschiedene“ (Schmidt/Vogt 2000, S. 277). Kultur erscheint als die „Gesamtheit von typischen Lebensformen, Denkweisen und Werte einer Bevölkerungsgruppe“ (ebd. S. 11). Die Zugehörigkeit des Einzelnen zu einer Gruppe, einem Kollektiv, wird auf diese Weise maßgebliches Kriterium, und Differenz somit als Konstante festgeschrieben. Auch auf ästhetischer Ebene wird mit Bezug auf Morenos Psychodrama die Gruppe als feste Entität und die Einzelnen als „Vertreter/innen verschiedener Kulturen“ ins

Zentrum gestellt (Martens 2002, S. 57 f.). Hier ist eine Behandlung kollektiver Ideologien als kritische Beschäftigung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Spiel mit sozialen Rollen denkbar. Allerdings gerät die intersubjektive Differenzierung als Merkmal eines erweiterten Kulturbegriffs in den Hintergrund, dadurch dass hier individuelle Subjektpositionierungen vernachlässigt werden. Die Problematik einer solchen Homogenisierung besteht nicht zuletzt auch in einem Konzept interkulturellen Lernens, das auf dem „Austausch von mindestens zwei Gruppen basiert, die sich von ihrem Selbstverständnis her als solche definieren“ (von Bernstorff/Plate, S. 75). Solange diese Gruppenzugehörigkeiten hier nicht als soziale Konstruktionen reflektiert und die intersubjektive Differenzierung als Merkmal von Kultur berücksichtigt wird, besteht die Gefahr, Kultur zu homogenisieren und als kollektive Zugehörigkeit festzuschreiben.

b) Bezogen auf den **Machtaspekt** wird in den Positionen die Problematik vertikaler und horizontaler Machtstrukturen sowie die Gefahr von Ethnisierungsprozessen zur Sprache gebracht (Martens 2002, S. 51 f.; Schmidt/Vogt 2000, S. 217 ff.). „In der Konfrontation mit dem Fremden“, so Wiebke von Bernstorff und Uta Plate, begegne einem „die reale Geschichte [...] von spezifischen Machtverhältnissen, die sich in unser Denken und Fühlen eingeschrieben haben“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 140). Dabei werden ebenso die Bedingungen ungleicher Geschlechterverhältnisse wie auch der Kolonialgeschichte betrachtet (Schmidt/Vogt 2000, S. 271 ff.). Die Verortung von Subjekten erscheint dabei als abhängig von je spezifischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen:

„Das Selbst als subjektive Widerspiegelung objektiver Zugehörigkeiten bildet in sich die Widersprüche und Dominanz ab, die sie in der Wirklichkeit antrifft. Dieser Realität haben sich alle Teilnehmer/innen einer interkulturellen Gruppe zu stellen. Die Auseinandersetzung mit der Verortung innerhalb der Geschichte, Kultur und Macht ist unerlässlich für eine interkulturelle Situation, die zur Begegnung werden soll“ (ebd., S. 106).

Bei den Autor/innen findet also eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus sowie der Wirkungsmacht von Klischees und (Selbst-)Ethnisierungsprozessen statt. Dadurch wird sowohl die Wirkung sozialstruktureller Einflüsse auf kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen berücksichtigt, als auch mit jenen verbundene Dominanzverhältnisse. Entsprechend wird hier Kultur in ihrer Ambivalenz und als soziale Konstruktion sichtbar.

Trotz einer solchen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen besteht in den Positionen zum Teil die Gefahr von Zuschreibungen sowie der Belehrung einer Gruppe durch eine andere, sobald nur das Kollektiv in den Blick genommen und das Merkmal intersubjektiv-

ver Differenzierung außer acht gelassen wird (Martens 2002, S. 57). Auf ästhetischer Ebene werden unter dem Ziel einer Bereicherung durch Andersartigkeit, wie sie in der Idee des Tauschhandels nach Eugenio Barba zum Ausdruck gebracht wird, auf diese Weise Zuschreibungen bezüglich kultureller Identitäten vorgenommen, während gleichzeitig bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse ausgeblendet werden (Schmidt/Vogt 2000, S. 278). Die Autor/innen laufen somit Gefahr, binären Identitäts- und Differenzkonstruktionen durch Zuschreibung und Fixierung kollektiver Zugehörigkeiten Vorschub zu leisten und Kultur auf diesem Weg zu essentialisieren.

c) Als **Repräsentation** gerät Kultur in den vorliegenden Positionen dennoch in den Blick, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Im Anschluss an Hans-Peter Müller erscheint Kultur diesbezüglich als „symbolische Dimension des sozialen Lebens“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 45). Diese Definition bezieht sich insbesondere auf die Bedeutungsebene von Kultur, schließt aber auch soziale Konstruktionsprozesse mit ein. Demzufolge ist „Kultur keine Zustandsbeschreibung, sondern lediglich diskursiver Tatbestand“ und vollzieht sich in diesem Sinne als „wechselseitiger Prozess der Selbst- und Fremdbestimmung“ (ebd., S. 56). Entsprechend wird auch Kunst als „spezifischer, symbolischer Ausdruck bestimmter Gruppen“ und somit als kulturelle Praxis betrachtet (ebd., S. 46).

Des Weiteren gehen die Autor/innen auf die Wirkungsmacht vorgefertigter „Bilder vom Anderen“ und die (Re-)Produktion von Klischees ein (Schmidt/Vogt 2000, S. 283/286). Lebensformen, Denkweisen und Werte werden dabei in Anlehnung an Traugott Schöffthaler und Hans-Dieter Dyroff als Dimensionen von Kultur betrachtet (ebd., S.11). Körperbilder als gesellschaftliche Konstruktionen bleiben in ihrer Bedeutung für kulturelle Identitätskonstruktionen hingegen nur Randnotizen (ebd., S. 292). Mit Bezug auf Bourdieus Habituskonzept wird schließlich auf einbindende und ausschließende Symbolbildungen und Rituale von Milieus verwiesen, durch welche „die Zugehörigkeit zu einer Gruppe dokumentiert und jenseits aller individuellen Unterschiede kollektive Werte und Verhaltensweisen legitimiert“ werden (Martens 2002, S. 52).

Diese Berücksichtigung kultureller Praktiken gibt einen Hinweis auf die Veränderlichkeit von Identitätskonstruktionen, auf ihre zeitliche und räumliche Diskontinuität sowie auf ihre intersubjektive Differenzierung. Die Gefahr der Zuschreibung von kultureller Differenz besteht dennoch, nicht zuletzt durch den fragwürdigen Rückschluss von Theaterformen auf kollektive Zugehörigkeit, der auf ästhetischer Ebene durch die Wahl spezifischer ästhetischer Mittel oder vermeintlich „authentischer“ Ausdrucksformen unterstellt wird (Martens 2006, S. 57 f.;

Schmidt/Vogt 2000, S. 320; von Bernstorff/Plate 1997, S. 46). Die Ästhetiken bestimmter „Herkunftskulturen“ sind in dieser Vorstellung somit unbestrittene Besonderheit Interkultureller Theaterpädagogik. Eine solche Gleichsetzung impliziert jedoch die Annahme einer zeitlichen oder gar räumlichen Kontinuität von Kultur, während entsprechende Dynamiken hingegen unberücksichtigt bleiben. Außerdem ist mit einer solchen Vorstellung unweigerlich die Gefahr verbunden, soziale Grenzen als kollektiv abgrenzbar festzuschreiben und somit zu essentialisieren. Indem mit Verweis auf die intersubjektive Differenzierung die Gefahr reflektiert wird, soziale Klischees zu reproduzieren, kann diese Reduktion des Kulturbegriffs im Hinblick auf die kollektive Festschreibung sozialer Grenzen sowie im Hinblick auf soziale Homogenisierung und zeitliche Diskontinuität nur zum Teil relativiert werden (von Bernstorff/Plate 1997, S. 217).

Insgesamt werden in den Positionen vielfältige Bezüge kultureller Identitäten sichtbar, allerdings verweisen einige Autor/innen, im Sinne eines statischen Verständnisses des Kulturbegriffs, immer wieder auf kollektive Prägungen, so dass die Verschränkung von Eigenem und Fremdem sowie die zeitliche und räumliche Dynamik von Kultur aus dem Blick geraten. Gerade, wenn es um Zielsetzungen wie Begegnung und Erwerb interkultureller Kompetenz geht (Martens 2002, S. 59; Schmidt/Vogt 2000, S. 325), werden sozialstrukturelle Einflüsse auf kollektive Zugehörigkeiten tendenziell vernachlässigt. Lediglich Wiebke von Bernstorff und Uta Plate geben zu berücksichtigen, dass im Prozess kultureller Positionierung sozialstrukturelle Zuschreibungen einen wesentlichen Anteil haben und als Bedingungen und Strukturen eines Austausches reflektiert werden müssten (von Bernstorff/Plate 1997, S. 78). Hier wird außerdem am stärksten die Bedeutung kultureller Praktiken reflektiert, so dass sich die Position mit den drei Aspekten des Transkulturalitätskonzepts im hohen Maße vereinbar zeigt. Lediglich hybride Subjektpositionen und die performative Unterwanderung binärer Differenzkonstruktionen bleiben hier nahezu unberücksichtigt. Da insgesamt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern entlang unterschiedlicher Differenzlinien liegt, soll der Ansatz mit dem Begriff *Diversity* beschrieben werden.

5 ANNÄHERUNGEN AN EIN TRANSKULTURALITÄTSKONZEPT AUS THEATERPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, finden sich in der Theaterpädagogik tendenziell vier unterschiedliche Ansätze, wie mit Fragen von Kultur und gesellschaftlicher Pluralität umgegangen wird. Angesichts solch unterschiedlicher Ansätze kann von einer „Interkulturellen“ Theaterpädagogik kaum die Rede sein. Vielmehr bilden die Ansätze in vieler Hinsicht die unterschiedlichen Debatten ab, welche sich auch in und um die Interkulturelle Pädagogik und den Kulturbegriff allgemein finden (Kap. 3.2). Dabei erweisen sich die Ansätze im Hinblick auf die zentralen Aspekte eines normativen Transkulturalitätskonzepts in je unterschiedlichem Maße anschlussfähig.

Im letzten Teil der Arbeit soll nun herausgearbeitet werden, welche Desiderata sich vor dem Hintergrund einer Erweiterung des Kulturbegriffs für die theaterpädagogische Praxis ergeben. Es ist einerseits nach den theaterspezifischen Möglichkeiten zu fragen, auf Fragen von Kultur zu reagieren. Um diese aufzuspüren, soll nach Anschlussmöglichkeiten des Transkulturalitätskonzepts für den Prozess des theatralen Gestaltens gesucht werden. Es gilt herauszufinden, inwieweit im Prozess des theatralen Gestaltens kulturbezogene Erfahrungen gemacht und möglicherweise auch transkulturelle Bildungsprozesse vollzogen werden können. Zur normativen Begründung einer Transkulturellen Theaterpädagogik soll also nach einer Verbindung zwischen Ästhetischer Bildung und Transkulturalität gestrebt werden. Andererseits gilt es herauszufinden, welche theaterpädagogischen Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um (spielerische) Freiräume für Bildungsprozesse zu schaffen. Da die Annahme besteht, dass vorhandene (Macht-)Strukturen eines sozialen und gesellschaftlichen Rahmens auch in theaterpädagogischen Kontexten wirksam sind, ergeben sich bestimmte Herausforderungen für die Theaterpädagogik. So sollen, in Erweiterung der vier Ansätze der Interkulturellen Theaterpädagogik, Thesen für theaterpädagogische Handlungsmöglichkeiten auf thematischer, sozialer und ästhetischer Ebene formuliert werden.

Insgesamt geht es darum, Konsequenzen aus der theoretischen Erweiterung des Kulturbegriffs für die Theaterpädagogik abzuleiten. Das letzte Kapitel bildet insofern den Versuch ab, Grundlagen einer Transkulturellen Theaterpädagogik zu formulieren. Hierbei werden vornehmlich Fragen und Thesen aufgestellt, nicht jedoch der Anspruch erhoben, bereits ein vollständiges Konzept vorlegen zu können, auch wenn ein solches wünschenswert wäre.

5.1 Anschlussmöglichkeiten des Transkulturalitätskonzepts für den Prozess des theatralen Gestaltens

Um eine Transkulturelle Theaterpädagogik vom Gegenstand aus begründen zu können, liegt eine besondere Bedeutung darin herauszufinden, welche Stellung dem Theater als einer künstlerischen Praxis vor dem Hintergrund eines erweiterten Kulturbegriffs beigemessen werden kann. In Kapitel 2.2 wurde das Interesse, sich speziell aus theaterpädagogischer Perspektive mit Fragen von Kultur auseinanderzusetzen, in erster Linie aus bildungstheoretischer Perspektive begründet. Es wurde zunächst also von der Feststellung gesellschaftlicher Pluralität ausgegangen. Dem Theater wurden Potentiale zugeschrieben, im Kontext Ästhetischer und Kultureller Bildung auf diese gesellschaftliche Herausforderung produktiv und konstruktiv reagieren zu können.

Durch die Erweiterungen des Kulturbegriffs rückt diese bildungstheoretische Sicht nun in Richtung einer ethnographischen Perspektive (Göhlich u.a. 2006, S. 186 f.). Insbesondere durch den Einfluss neuerer kulturwissenschaftlicher Forschungen stehen dabei zunehmend kulturelle Praktiken sowie die Performativität körperlicher und sprachlicher Handlungen im Mittelpunkt. Insofern wird das Theater nun nicht mehr als ein Werkzeug betrachtet, um mittels seiner Abbild-Funktion ein multikulturelles Zusammenleben zu proben. Vielmehr rückt der Prozess des theatralen Gestaltens selbst als kulturelles Handeln ins Zentrum der Betrachtung. Inwiefern diese Perspektive dabei mit den Zielen der Ästhetischen Bildung zu vereinen ist, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

5.1.1 *Theatrales Handeln als kulturelle Praxis*

Eine zentrale Verbindung zwischen Kultur und Theater zeigt sich im Aspekt der Performativität, deren Bedeutung für das normative Transkulturalitätskonzept an früherer Stelle bereits herausgearbeitet wurde (Kap. 2.1.5 und 3.2). Kultur ist demnach im Wesentlichen als „Ergebnis performativer Handlungen“ zu verstehen (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 13). Diese konstituieren und strukturieren in einem fortlaufenden und offenen Kommunikationsprozess soziale Welt- und Wahrnehmungsverhältnisse. Soziale Wirklichkeit gilt entsprechend als etwas, das „zugleich vorgegeben ist und hervorgebracht wird“ (Westphal 2004, S. 27). Durch die Perspektive des Performativen wird jedoch nicht nur der wirklichkeitskonstituierende Charakter, sondern auch die „Inszenierungs- und Aufführungspraxis“ sozialen Handelns sowie der „Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität“ in den

Mittelpunkt gerückt (Wulf/Zirfas 2007, S. 10). Hier ergeben sich also schon in der Begrifflichkeit zahlreiche Bezugspunkte zum Theater.

Die Vereinbarkeit des kulturwissenschaftlichen Performativitätskonzepts mit dem Theater zeigt sich vor allem aber an dem Wandel des Theaterbegriffs selbst hin zum Performativen. Als ausschlaggebend für diese Veränderungen des Theaterverständnisses kann das Aufkommen der *Performance*-Künste und des *Postdramatischen Theaters* betrachtet werden. Durch diese wird spätestens seit den 1960er Jahren zunehmend „der in Szene gesetzte Text als gleichberechtigter Bestandteil eines musikalischen, visuellen und gestischen Gesamtzusammenhangs begriffen“ (Westphal 2007, S. 49). Es geht also nicht mehr in erster Linie um die semiotische Ebene dramatischer Vorlagen und Rollen, sondern um „die performative Praxis von Theater als Geschehen und wie sie sich in Körperlichkeit, Bewegung, Stimme und Raum/Zeit situiert“ (Westphal 2004, S. 21). Theater bekommt damit einen spezifischen Ereignischarakter, wodurch die Wahrnehmungsprozesse der Akteur/innen sowie deren Biographie und Leiblichkeit in den Vordergrund rücken (Westphal 2007, S. 53 f.). Insbesondere Erika Fischer-Lichte hat mit ihrer *Ästhetik des Performativen* in entscheidendem Maße zu dieser theoretischen Erweiterung des Theaterbegriffs beigetragen (Fischer-Lichte 2004). Eckart Liebau u.a. sehen die Chance einer solchen Erweiterung des Theaterbegriffs unter anderem darin, dass er, über den Ansatz der *Cultural Performance*, „die Möglichkeit bietet, den Rahmen szenischer Vorgänge zu überschreiten, hinein in lebensweltliche Prozesse und in kulturwissenschaftliche Diskurse“ (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009, S. 52). Theater erscheint dabei als eine „spezifisch ästhetische und reflexive Haltung, wie [mit] Bezug auf ein Gegenüber im Kontext der eigenen Lebensgeschichte neue Erfahrungen mit sich selbst, den Anderen und einer Sache gewonnen werden“ (Westphal 2004, S. 33). Von anderen sozialen und performativen Praktiken ist es nach einem solchen Verständnis nur noch aus dem jeweiligen Kontext heraus abzugrenzen (ebd.).

Über den Aspekt der Performativität erweist sich das Transkulturalitätskonzept für das Theaterspiel in dreierlei Hinsicht anschlussfähig. Erstens kann Theater, da es sich um eine Form sozialer Interaktion handelt, als Teil der (außertheatralen) sozialen Wirklichkeit betrachtet werden. Auf der sozialen Ebene des Theaters werden dabei, an die (außertheatrale) soziale Wirklichkeit anknüpfend, durch körperliche und sprachliche Handlungen der Beteiligten kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen mit entsprechenden Machtverhältnissen prozesshaft hervorgebracht. Zweitens bildet das Theater auf semiotischer Ebene exemplarisch Praktiken der kulturellen Identitäts- und Differenzkonstruktion ab, indem es als eine Form der „Wirklichkeitsbeschreibung“ auf diese (außertheatrale) Wirklichkeit Bezug nimmt (Westphal

2007, S. 55). Gleichzeitig überschreitet es durch seine ästhetischen Qualitäten diesen Rahmen und eröffnet – drittens – einen spielerischen Freiraum, indem es auf der Ebene des Performativen ein Oszillieren zwischen Präsenz und Repräsentation, Subjekt und Objekt, Signifikant und Signifikat ermöglicht (Fischer-Lichte 2004). Hier kommt im Prozess des theatralen Gestaltens auf intrasubjektiver Ebene also ebenjene Ambivalenz von Differenz und Fremdheit zum Tragen, die mit Bezug auf das Erzeugungsprinzip kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktionen insbesondere für die intersubjektive Ebene beschrieben wurde (Kap. 3.1).

5.1.2 *Transkulturelle Bildung durch ästhetische Praxis?*

Welche Rolle kommt dem Performativen nun im Hinblick auf ästhetische und speziell transkulturelle Bildungsprozesse im Prozess des theatralen Gestaltens zu? Im Kontext Ästhetischer Bildung geht es wie eingangs formuliert im engeren Sinne um die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst, hier mit der Kunst des Theaters (Hentschel 2003, S. 9 ff.). Bildung bedeutet demzufolge „Selbstbildung im Prozess des theatralen Gestaltens“ (Hentschel/Koch 1998, S. 27).

Indem das Performative die Bedeutung der Präsenz hervorhebt (Wulf/Zirfas 2007, S. 33), richtet sich der Blick verstärkt auf das Individuum und dessen Wahrnehmungsprozesse. Im Rahmen einer *Pädagogik des Performativen*, die sich in jüngster Zeit speziell der körperlichen und sozialen Seite von Bildungsprozessen zuwendet, bezeichnet Bildung in dieser Perspektive den „Prozess und das Ergebnis einer Veränderung [...], die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft“ (ebd., S. 11). Dabei wird der reflexive Aspekt des Bildungsbegriffs beibehalten, gleichzeitig werden jedoch neben kognitiven auch „körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse“ berücksichtigt (ebd., S. 29 f.). Die performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität, so die Überzeugung, mache es den Menschen möglich, „dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitwirken – d.h. in der Lage sind, sich selbst eine Form geben zu können“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 29). Begreift man das Subjekt als mit seiner Außenwelt verschränkt, wie auch Kristin Westphal dies im Anschluss an phänomenologisch orientierte Philosophen wie Bernhard Waldenfels tut (Westphal 2004, S. 20), müssen dabei Veränderungen kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktionen immer auch als Teil individueller Bildungsprozesse betrachtet werden. Was bedeutet dies nun für den Kontext der Ästhetischen Bildung und speziell für die Auseinandersetzung mit der Kunst des Theaters?

Indem die nicht-kognitive Seite von Bildungsprozessen in den Blick gerät, ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an den Diskurs um Ästhetische Bildung als Teil allgemeiner Bildung. Denn hier wird versucht, diejenigen Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Bildungsprozesse zu betrachten, die sich einer rationalen Beurteilung entziehen. Das Theater bietet diesbezüglich einen spezifischen Zugang und eröffnet potentiell „auf inszenatorischer, performativer und semiotischer Ebene höchst komplexe Erfahrungen und Bildungsmöglichkeiten“ (Hoffmann/Klose 2008, S. 88). Ausschlaggebend hierfür sind die spezifischen Kennzeichen theatralen Produzierens, die, wie eingangs beschrieben (Kap. 2.1), in der spielerischen Konstruktion einer theatralen Wirklichkeit, in der Unablösbarkeit des gestalteten Produkts vom gestaltenden Produzenten und der damit verbundenen Doppelung von Spieler und Figur liegen (Hentschel 2003, S. 10). Das Individuum handelt dabei im Prozess des theatralen Gestaltens laut Kristin Westphal als Akteur von Sinnstiftungen, wobei die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt ins Fließen geraten (Westphal 2007, S. 50):

„Die Strukturierungsleistungen, die sich in ästhetischen Prozessen vollziehen, bedeuten, dass das Subjekt einerseits den Bildungsprozess mit hervorbringt, in dem es sich konkret befindet, zugleich ist es aber auch Teil des Kontextes eines Geschehens, eines Gegenübers, dem es sich erfahrend überlässt und über das es nicht vollständig verfügt“ (ebd., S. 56).

Damit wären anfänglich die Möglichkeiten des Theaters für Bildungsprozesse im Allgemeinen und ästhetische Bildungsprozesse im Speziellen beschrieben. Welcher Art sind nun aber die Wahrnehmungen und Erfahrungen, welche im Prozess des theatralen Gestaltens im Hinblick auf transkulturelle Bildungsprozesse gemacht werden können und als wesentlich zu betrachten sind?³³

Begreift man theatrales Handeln als kulturelle Praxis, wie dies im vorigen Abschnitt getan wurde, treten die „(konkreten) Entwicklungen und Überschneidungen in *symbolischen* und *performativen Handlungsvollzügen und Ausdrucksformen*“ (Wulf 2006, S. 158) in den Vordergrund. Dabei erscheint die soziale und ästhetische Ebene des Theaters wesentlicher Anknüpfungspunkt für transkulturelle Bildungsprozesse. Denn aus den obigen Betrachtungen geht hervor, dass sich hier im Wesentlichen die Erfahrungsprozesse abspielen, die für den Kontext der Ästhetischen Bildung wesentlich sind. Spezifische Erfahrungsmöglichkeiten lie-

³³ Es liegt im gegebenen Rahmen, dass eine Antwort auf diese Frage hier nur hypothetisch und normativ erfolgen kann, wenig dagegen über die empirische Wirklichkeit aussagt. Für eine dem Gegenstand angemessene, normative Begründung einer Transkulturellen Theaterpädagogik erscheint eine solche Auseinandersetzung dennoch zentral.

gen potentiell insbesondere darin, dass die Beteiligten im Prozess des theatralen Gestaltens einerseits in ihren Handlungen an die (außertheatrale) soziale Wirklichkeit anknüpfen, sich andererseits im Theater durch die Herstellung einer „Wirklichkeitsbeschreibung“ exemplarisch kulturelle Praktiken der Identitäts- und Differenzkonstruktion abbilden. Performativität bewirkt hier in dreierlei Hinsicht eine Bedeutungsoffenheit: 1) als soziales Prinzip der außertheatralen Wirklichkeit, 2) als soziales Prinzip einer theatral hervorgebrachten Wirklichkeit 3) als ästhetisches Prinzip, welches beide Wirklichkeiten zueinander in Beziehung setzt. Diese Bedeutungsoffenheit schafft Voraussetzungen für Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses. Transkulturelle Bildungsprozesse könnten entsprechend darin liegen, dass kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen im Theater spielerisch-performativ erprobt und verändert werden. An welche Bedingungen solche Bildungsprozesse geknüpft sind und welche Ziele sich daraus im Einzelnen für eine Transkulturelle Theaterpädagogik ergeben, gilt es im folgenden Kapitel herauszuarbeiten.

5.2 Herausforderungen für die Theaterpädagogik

Um ästhetische und transkulturelle Bildungsprozesse zu ermöglichen, ist die Theaterpädagogik mit mehreren Herausforderungen konfrontiert, die sich aus den Besonderheiten ihres Gegenstandes ergeben. Demnach bewegt sich Theaterpädagogik immer im Spannungsfeld von Theater – Pädagogik, Ästhetik – Soziales, Kunst – Politik, Prozess – Produkt (Sting 2005b; Lenakakis 2004). Diese sind nicht als Widersprüche oder Gegensätze zu sehen. Vielmehr ergibt sich nach dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik das Pädagogische, Soziale, Politische und Produkthafte gerade daraus, dass Theater als Kunstform und die Beteiligten als Künstler ernst genommen werden. Welche Möglichkeiten und Grenzen sich hierbei für die Theaterpädagogik ergeben, soll nun differenzierter dargestellt werden.

5.2.1 *Intentionalität vs. Performativität*

In dem Maße, in dem kulturelle Praktiken auf das Theater bezogen werden können, ist die Theaterpädagogik auch mit dem Problem kultureller Dominanzverhältnisse und gesellschaftlicher Hierarchien sowie entsprechenden Zuschreibungen und Kulturalisierungen konfrontiert. Sie ist deshalb herausgefordert, dieser Problematik mit normativen Zielsetzungen zu begegnen. Nach Michael Göhlich u.a. wäre aus pädagogischer Sicht diesbezüglich „eine Förderung (trans)kultureller Aisthesis und Performanz, eine Förderung der Sensibilität für Differenz sowie der Kreativität in den Möglichkeiten transversaler kultureller Anknüpfungs- und Überkreuzungsmöglichkeiten zu fordern“ (Göhlich u.a. 2006, S. 192). Für eine Transkulturelle

Theaterpädagogik ergeben sich im Anschluss an das normative Transkulturalitätskonzept (Kap. 3.3) ergänzend folgende Zielsetzungen:

- 1) *Identität* – Kulturelle Identitäten sind als soziale Identitäten entlang vielfältiger vertikaler und horizontaler Differenzlinien zu begreifen (*Patchwork-Identität*). Aufgrund der Verschränkung von Eigenem und Fremdem gilt es, Individuen vor dem Hintergrund und gleichzeitig jenseits von kultureller Kontextualität wahrzunehmen. Durch die Anerkennung hybrider Subjektpositionen soll eine selbstbestimmte individuelle und soziale Selbstentfaltung ermöglicht werden.
- 2) *Macht* – Es sollte eine (selbst)kritische Haltung gegenüber sozialstrukturellen Einflüssen in Form vertikaler und horizontaler Machtverhältnisse sowie gegenüber der Ambivalenz binärer Differenzkonstruktionen entwickelt werden. Außerdem gilt es, sich für Subversionen durch Hybridisierungsprozesse zu sensibilisieren und gesellschaftlich benachteiligte Individuen nach dem Prinzip der Selbstbestimmung (*Empowerment*) zu unterstützen.
- 3) *Repräsentation* – Es gilt, bestehende Repräsentationen des Eigenen und Fremden zu reflektieren und sich für die Dynamik kultureller Identität und Differenz durch Habitualisierung sowie performative Konstruktionsprozesse und mimetische Bedeutungsverschiebungen zu sensibilisieren.

Als Handlungsmöglichkeiten für eine Transkulturelle Theaterpädagogik ergeben sich daraus:

- eine Auseinandersetzung mit Identität, Differenz und Fremdheit durch die Förderung einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- der Abbau von Machtverhältnissen und Zuschreibungen durch Bereitstellung eines (spielerischen) Freiraums,
- die Dynamisierung bestehender Repräsentationen, indem die Möglichkeiten und Grenzen kreativer Selbstverortung spielerisch ausgetestet und überschritten werden.

Diese normativen Zielsetzungen basieren auf der theoretischen Annahme, dass transkulturelle Bildungs- und Veränderungsprozesse durch theaterpädagogisches Handeln angeregt, gegebenenfalls sogar beobachtet und reflektiert werden können. Diesen theaterpädagogischen Intentionen steht allerdings die performative Seite sozialen Handelns entgegen, aufgrund derer sich Bildungsprozesse sowohl einem rein rationalen Zugriff als auch einer didaktischen Planbarkeit entziehen. Christoph Wulf und Jörg Zirfas beschreiben dies als „methodologische Differenz zwischen Thematik und dem Rahmen, innerhalb dessen diese Thematik behandelt wird“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 11). Dieses Dilemma führt Michael Göhlich u.a. zu folgendem Schluss, der auch für eine Transkulturelle Theaterpädagogik sehr bedeutsam erscheint:

„Unter der Annahme, dass sich Haltungen performativ und mimetisch herausbilden, ist sogar vorstellbar, dass die methodische Ebene die Ebene der Inhalte an kultureller Wirksamkeit übertrifft. (...) Die transkulturelle Haltung ist möglicherweise weniger durch bestimmte Inhalte geprägt als vielmehr durch die Methode, soziale Praxis sowie individuelle Lern- resp. Bildungsprozesse kulturell möglichst offen zu gestalten“ (Göhlich u.a. 2006, S. 194).

In dieser Perspektive wird (theater)pädagogisches Handeln selbst als kulturelle Praxis begriffen und damit Teil einer „bewussten Mitwirkung nicht nur an Prozessen der Identitätsbildung und damit an der Transformation von Identität, sondern auch an der Transformation von Kultur“ selbst (Göhlich u.a. 2006, S. 22). Diese Erkenntnis stellt die Bedeutung des theaterpädagogischen Rahmens heraus und führt zu einer absoluten Setzung des Theaters als soziale Kunst. Denn auf diese Weise werden alle Beteiligten mit ihren jeweiligen Hintergründen zu Akteur/innen in einem Prozess, indem es darum geht, personell wie strukturell einen (spielerischen) Freiraum zu gestalten, indem Bildungsprozesse möglich werden können.

Die Grenzen einer Transkulturellen Theaterpädagogik bezüglich ihrer normativen Ziele ergeben sich entsprechend den Möglichkeiten der Ästhetischen Bildung und einer Pädagogik des Performativen. Wie bereits die Theaterpädagog/innen Wiebke von Bernstorff und Uta Plate formulieren, kann es dabei „nur darum gehen, Lernangebote bereitzustellen, deren Durchführung und Ausgang von allen Beteiligten abhängig ist“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 232). Es müssen sich folglich alle Beteiligten als Lernende begreifen. Konsequenterweise schließt dies auch eine selbstkritische Haltung der Theaterpädagog/innen in Bezug auf die eigene Rolle, die Intentionen sowie die performative (Re)Produktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse mit ein. Um die Möglichkeiten und Grenzen, die sich im Hinblick auf deren Wirkungsmacht für die Theaterpädagogik ergeben, soll es im Folgenden gehen.

5.2.2 *Künstlerischer Freiraum vs. Wirkungsmacht gesellschaftlicher Verhältnisse*

Eingangs wurde Theater „als die Möglichkeit subjektiver Erfahrungen im Spannungsverhältnis subjektiver Wahrnehmungen am Material und objektiver Strukturen eines sozialen Raumes“ definiert (von Bernstorff/Plate 1997, S. 236). Hält man sich nun als mögliches Idealbild transkultureller Bildungsprozesse ein freies Spiel mit kulturellen Identitäts- und Differenzkonstruktionen vor Augen, so stehen diesem „(Selbst)Interpretationen des kulturellen Dazwischen-Seins als Mangel und als sich gegen andere wendende Lebensform“ gegenüber (Göhlich u.a. 2006, S. 24). Insofern ist die Theaterpädagogik mit gesellschaftlichen Verhältnisse konfrontiert, die den normativen Zielsetzungen zum Teil sogar konträr gegenüber stehen. Sie

entfalten ihre Wirkungsmacht im Prozess des theatralen Gestaltens sowohl über die theaterpädagogischen Strukturen, die in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext zu sehen sind, als auch über die Beteiligten, die ihre je individuellen Erfahrungen mit gesellschaftlichen Verhältnissen in den theaterpädagogischen Kontext tragen.

Es gilt also zu berücksichtigen, dass eine gleichberechtigte Auseinandersetzung der Beteiligten im Prozess des theatralen Gestaltens eines geeigneten Rahmens bedarf und entsprechende Bedingungen für einen (spielerischen) Freiraum unter Umständen erst geschaffen werden müssen. Es sollte daher Abschied genommen werden von bestehenden Illusionen über potentielle Wirkungen des Theaters, die sich vermeintlich von selbst einstellen (Sting 2008b, S. 91). Möglicherweise liegt die eigentliche Aufgabe für die Theaterpädagogik vielmehr gerade darin, sich immer aufs Neue der Herausforderung zu stellen, nach geeigneten Bedingungen zu suchen, um die Möglichkeiten des Theaters wirksam werden zu lassen.

Wiebke von Bernstorff und Uta Plate³⁴ plädieren nun dafür, „die gesellschaftlichen Voraussetzungen als Bedingung der Möglichkeiten menschlichen Agierens“ anzusehen (von Bernstorff/Plate 1997, S. 80). Die Aufmerksamkeit für Widerstreit und Machtasymmetrie, so die These, eröffne die Möglichkeit für die Schaffung von Übergängen:

„So ist das Theater zwar ein Freiraum von direkten Handlungszwängen, aber nie ganz frei, eher ein Zwischenraum. Er entsteht zwischen den Teilnehmenden und zwischen Teilnehmenden und Publikum, zwischen den Polen Ich und Nicht-Ich. [...] Sich der Machtasymmetrie bewusst zu werden und sie als veränderbar zu begreifen, kann helfen, den Raum zwischen den Menschen einzunehmen, der den Raum des Theaters und der Erfahrungen von Pluralität ist. In diesem Raum können freie, da er ein Raum des Spiels ist, aber reale Erfahrungen gemacht werden, können durch künstlerische Prozesse politische (Macht)Verhältnisse in Bildern sicht- und erfahrbar und der öffentlichen Reflexion zugänglich gemacht werden“ (ebd., S. 235 f.).

Theaterpädagog/innen werden demnach als politisch handelnde Subjekte betrachtet. Ihre Aufgabe besteht darin, die sich aus den gesellschaftlichen Voraussetzungen ergebenden „Handlungsoptionen zu berücksichtigen und an der Veränderung der Deutungsmuster zu arbeiten“ (ebd., S. 78). Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird also zum Ausgangspunkt und Gegenstand der Auseinandersetzung. Angesichts der Wirkungsmacht gesellschaftlicher Verhältnisse ist, so wird in diesen Betrachtungen deutlich, die Schaffung eines (spielerischen) Freiraums

³⁴ Da ihr Ansatz einem transkulturellen Verständnis von Theaterpädagogik ziemlich nahe kommt, soll ihre Position hier als beispielhaft herangezogen werden.

nur in einer direkten Anknüpfung an und Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit möglich. Transkulturelle Theaterpädagogik kann hier möglicherweise einen entscheidenden Beitrag leisten, damit Handlungsspielräume entstehen, „in denen wir einander anblicken, das Gesehene benennen und den Blick auf das Andere hinterfragen können (ebd., S. 166).

5.3 Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den obigen Betrachtungen nun für die Praxis einer Transkulturellen Theaterpädagogik? Es sollen im Folgenden thesenhafte Überlegungen darüber angestellt werden, welche Bedingungen und Strukturen auf thematischer, sozialer und ästhetischer Ebene des Theaters eine dem normativen Transkulturalitätskonzept angemessene theaterpädagogische Praxis ermöglichen könnten. Es geht darum, auf den verschiedenen Ebenen eine Erweiterung der in den vier Ansätzen der Interkulturellen Theaterpädagogik (Kap. 4.3) festgestellten Reduktionen des Kulturbegriffs zu ermöglichen. In welcher Weise dies praktisch erfolgen kann, wird jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur sehr grob zu skizzieren sein.

5.3.1 Themen – Dekonstruktion kultureller Identität, Differenz, Fremdheit

Da es sich bei der Kunstform des Theaters um eine Form der Wirklichkeitsbeschreibung handelt, ist davon auszugehen, dass sich auf thematischer Ebene immer auch gesellschaftlich relevante Repräsentationen des Eigenen und Fremden niederschlagen. Aus diesem Grund scheint es wesentlich, dass eine thematische Auseinandersetzung nicht ausgeblendet wird. Vielmehr scheint gerade eine Auseinandersetzung mit den drei Aspekten des Transkulturalitätskonzepts – Identität, Macht, Repräsentation – durchaus fruchtbar. In welcher Weise ist eine solche Auseinandersetzung denkbar?

Eine Beschäftigung mit kultureller Identität, Differenz und Fremdheit lässt sich prinzipiell an jeden beliebigen Gegenstand knüpfen und kann sich auf die Makro-, Meso- oder Mikroebene beziehen (Kap. 4.1.1). Es ist einerseits vorstellbar, dass Kultur „von außen“ thematisiert wird, d.h. anhand gesellschaftlicher Themen oder dramatischer Vorlagen. Kultur „von innen“ meint demgegenüber, die Biographien bzw. Identitäten der Beteiligten selbst zum Thema zu machen. Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens, der Kommunikation und des Dialogs können hier also durchaus zur Sprache kommen. Allerdings zielt eine thematische Auseinandersetzung im Rahmen einer Transkulturellen Theaterpädagogik dabei immer auf eine Dekonstruktion kultureller Identität, Differenz und Fremdheit. Kulturelle Identitäts- und

Differenzkonstruktionen wären entsprechend immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie in ihrer Ambivalenz und Historizität zu betrachten. Nur durch eine Reflexion sozialer Konstruktionsprozesse, so wurde bereits an früherer Stelle (Kap. 4.1.1) argumentiert, erscheint auf thematischer Ebene eine Betrachtung des dynamischen Charakters von Kultur möglich. Ob eine solche Betrachtung Hintergrundthema bleibt oder in Form einer expliziten Auseinandersetzung stattfindet, bleibt dabei offen.

Vor dem Hintergrund eines erweiterten Kulturbegriffs problematisch erscheint demgegenüber die Beschäftigung mit spezifischen Themen, welche als vermeintlich repräsentativ für eine bestimmte Gruppe gelten. Über lange Zeit hinweg betraf dies vor allem die bereits in den verschiedenen Ansätzen der Interkulturellen Theaterpädagogik kritisierte Reduktion auf folkloristische Themen (z.B. Amirsedghi 2006, 324 f.). Eine Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Inhalten wäre im Rahmen einer Transkulturellen Theaterpädagogik an eine Reflexion der gesellschaftlichen Repräsentationen und Projektionen zu binden, welche mit den jeweiligen Gegenständen verbunden sind. Auch wäre, worauf einige Vertreter/innen der Interkulturellen Theaterpädagogik hinweisen (z.B. Tscholl 2008, S. 126), die intersubjektive Differenzierung und Dynamik kultureller Identitäten zu berücksichtigen, woraus sich eine unterschiedliche Relevanz spezifischer Themen für die einzelnen Individuen ergeben kann.

Aus den Betrachtungen zu kultureller Identität, Differenz und Fremdheit (Kap. 4) wird außerdem deutlich, dass es sich nicht um eine ethnisch-nationale Verengung des Kulturbegriffs handeln kann. Repräsentationen zum Eigenen und Fremden bezüglich weiterer sozialer Differenzlinien (z.B. im Umgang mit Geschlecht, Behinderung, Alter etc.) wären dementsprechend auf thematischer Ebene als gleichwertig mit Themen wie Migration, Religion oder einem interkulturellen Dialog auf Nationenebene zu behandeln. Da eine gleichzeitige Behandlung all dieser Themenbereiche kaum zu bewältigen wäre, ist eine exemplarische Behandlung einzelner Bereiche durchaus zu rechtfertigen. Eine Antwort auf die Frage, wie eine solche Auseinandersetzung stattfinden könnte, ohne eine Reduktion des Kulturbegriffs herbeizuführen, erscheint jedoch nur aus dem jeweiligen Kontext heraus möglich.

Schließlich muss Abstand dazu gewonnen werden, Kultur mit Hochkultur gleichzusetzen und im Sinne eines „Bildungskanons“ den Teilnehmenden oder Zuschauenden „Kultur“ nahe bringen zu wollen. Da eine solche Herangehensweise prinzipiell am Defizit ansetzt, läuft sie dem in der Theaterpädagogik zugrunde liegenden Bildungsverständnis von Grund auf zuwider. Auch repräsentiert und reproduziert ein Bildungskanon immer auch gesellschaftliche Machtverhältnisse und steht unter dem Verdacht, Hegemonieansprüche zu verfolgen und die

Perspektive von Minderheiten zu unterschlagen.³⁵ Um zu verhindern, dass Theaterpädagog/innen, die sich in mehrerer Hinsicht tendenziell in einer Machtposition gegenüber den Teilnehmenden befinden, einem solchen Hegemoniestreben bewusst oder unbewusst Vorschub leisten, sollte eine Multiperspektivität gewährleistet werden. Diese könnte auf thematischer Ebene beispielsweise dadurch erreicht werden, dass auf Brüche und Ambivalenzen in Sichtweisen aufmerksam gemacht und neue Perspektiven in Bezug auf ein Thema eingenommen werden. Dass dies nicht zu einer oberflächlichen Betrachtung eines Themas führen sollte, bedarf wohl kaum der näheren Erklärung. Aus einem anderen Grund befindet sich die Theaterpädagogik hier allerdings in einem Dilemma. Denn der Zugang zu gesellschaftlich als kulturell bedeutsam angesehenem Wissen eröffnet unter Umständen in nicht geringem Maße Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe.³⁶ Insofern sollte im theaterpädagogischen Kontext immer mit Blick auf die Beteiligten situationsabhängig zwischen diesen Aspekten abgewogen werden.

Im Rahmen einer Transkulturellen Theaterpädagogik beinhaltet eine thematische Auseinandersetzung also immer – selbst wenn es sich um fiktionale Inhalte handelt – eine politische Komponente und zielt auf eine Dekonstruktion kultureller Identität, Differenz und Fremdheit. Eine Möglichkeit die Reflexion kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktionen in Gang zu setzen, bietet sich unter anderem in der Betrachtung des sozialen Kontextes einer Person oder Situation. Auf diese Weise kann eine situationsbezogene Betrachtung kultureller Bedeutungssysteme stattfinden. Gleichwohl führt eine thematische Auseinandersetzung leicht zu einer kognitiven Verengung, wodurch performative und ästhetische Erfahrungsprozesse tendenziell blockiert werden. Angesichts dieser Schwierigkeit ist zu fragen, ob eine Transkulturelle Theaterpädagogik ihre Aufgabe nicht eher auf sozialer und ästhetischer Ebene sehen sollte. Insbesondere im Kontext einer performativen und ästhetischen Verortung des Theaters gerät so die Frage nach den möglichen Gegenständen einer Transkulturellen Theaterpädagogik zugunsten der beiden anderen Ebenen zunehmend in den Hintergrund (Göhlich u.a. 2006, S. 194).

³⁵ Wie Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas im Anschluss an Pierre Bourdieu zu Bedenken geben, verdankt sich beispielsweise die Größe eines Kunstwerkes „nicht der Ästhetik, sondern dem sozialen Feld, das ihnen Größe attestiert“ (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009, S. 146).

³⁶ Dieser Aspekt wurde von Pierre Bourdieu anhand soziologischer Studien zum „kulturellen Kapital“ untersucht.

5.3.2 *Akteur/innen – vielfältige Identitäten jenseits der Eindeutigkeit*

Die Konsequenzen, die sich aus einer Erweiterung des Kulturbegriffs für die soziale Ebene ergeben, beziehen sich insbesondere auf die Frage, wer die Beteiligten an theaterpädagogischen Projekten sein könnten. Dabei muss die Vielfalt vertikaler und horizontaler Differenzlinien, die Dynamik sozialer Identitäten sowie die Ambivalenz und Hybridität von Identitäts- und Differenzkonstruktionen berücksichtigt werden. Gleichzeitig steht dieser Perspektive die bereits zuvor beschriebene Wirkungsmacht gesellschaftlicher Machtverhältnisse und binärer Identitäts- bzw. Differenzkonstruktionen gegenüber (Kap. 5.2.2).

Aus diesem Dilemma ergeben sich im Anschluss an Helle Becker zwei Herangehensweisen, die einander konträr gegenüber stehen: die Arbeit mit spezifischen und die mit unspezifischen Zielgruppen (Becker 2008, S. 174). Eine Beschränkung auf ausgewählte Zielgruppen birgt die Chance, sich mit spezifischen, gesellschaftlich wirksamen Identitäts- und Differenzkonstruktionen auseinanderzusetzen. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, sozialstrukturellen Zuschreibungen Vorschub zu leisten und Differenzlinien als Konstanten festzuschreiben. Durch Reduktionen beispielsweise auf den Migrationskontext gerät darüber hinaus die Verschränkung verschiedener Differenzlinien aus dem Blick und macht die Beschäftigung mit Kultur wieder zu einem (theater-)pädagogischen Sonderfall. Schließlich besteht auch die Gefahr von kulturellen Zuschreibungen, indem aufgrund eines vorhandenen Migrationshintergrundes kulturelle Differenz *per se* unterstellt wird. Dies führt zu der Überlegung, bei der Bestimmung der Akteur/innen einer Transkulturellen Theaterpädagogik gänzlich auf Zuordnungen entlang vermeintlicher oder bestehender Differenzlinien zu verzichten.

Folgt man nun dem Argument, dass aufgrund der Wirkungsmacht gesellschaftlicher Zuschreibungen dennoch eine Theaterarbeit mit spezifischen Zielgruppen als sinnvoll erachtet werden kann, sollte eine Auseinandersetzung darüber stattfinden, wie die beschriebenen Gefahren gebannt werden können. Voraussetzung einer solchen Theaterarbeit scheint, anlehnend an Helle Becker zu sein, dass eine explizite „Reflexion der Kategorisierung und die Beteiligung der von der Zuschreibung Betroffenen an der Gestaltung der sozialen Situation“ stattfindet (ebd., S. 173). Außerdem sollte die Auswahl der Zielgruppe auf der Grundlage der Selbstbilder der einzelnen Teilnehmenden basieren, nicht jedoch von außen getroffen werden, auch wenn diese unter Umständen auf Selbstzuschreibungen (Selbst-Ethnisierung) beruhen. Nur so scheint eine Offenheit gegenüber ambivalenten und hybriden Subjektpositionen gewährleistet werden zu können, und umgekehrt Fremdzuschreibungen (auch positive Diskriminierung) oder die Homogenisierung von Gruppen vermeidbar.

Soll Theaterpädagogik ohne eine solch spezifische Zielgruppendefinition durchgeführt werden, bedeutet dies wiederum, dass die Zusammenstellung der Akteur/innen tatsächlich vollkommen unabhängig jeglicher sozialer Differenzordnungen geschehen müsste. Es darf dabei nicht unterschätzt werden, welche Bedeutung soziale Zugehörigkeiten für die Teilnehmenden möglicherweise haben. So erscheint es unwahrscheinlich, dass sich in einem einzigen Projekt so ohne weiteres in gleichem Maße Menschen mit sehr unterschiedlichen Migrationserfahrungen, Geschlechtszugehörigkeiten, aus unterschiedlichen Altersgruppen, sozialen Schichten, Bildungshintergründen usw. zusammenfinden. Dies ist nicht zuletzt auch auf bestehende gesellschaftliche Strukturen, z.B. unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen zu theaterpädagogischen Angeboten, zurückzuführen. Prinzipiell sollte eine Einschränkung einer solchen maximalen Heterogenität jedoch nicht durch die Theaterpädagog/innen erfolgen. Offen bleibt dabei, wie ein professioneller Umgang der Theaterpädagog/innen mit eigenen Vorurteilen und Abwehrmechanismen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen gestaltet werden kann.

Dass weder die Arbeit mit spezifischen noch mit unspezifischen Zielgruppen darin münden sollte, gesellschaftlich benachteiligten Menschen „Kultur“ mit pädagogischen bzw. ideologischen Zielsetzungen nahe zu bringen oder gar aufzudrängen, sollte aus den bisherigen Betrachtungen deutlich geworden sein. Angesichts bestehender gesellschaftlicher Barrieren müsste demgegenüber stattdessen viel Engagement darin liegen, offene und für alle zugängliche Angebote zu schaffen. Dies trifft auch auf jene potentiellen Theaterpädagog/innen zu, welche aufgrund geringerer gesellschaftlicher Zugangsmöglichkeiten unterrepräsentiert sind, wie dies im Theaterbereich unter anderem auf Menschen mit Migrationshintergrund zutrifft (Meyer 2007, S. 189). So besteht für eine Transkulturelle Theaterpädagogik die Herausforderung darin, einen sozialen Raum zu schaffen, in welchem sich Individuen vor dem Hintergrund und gleichzeitig jenseits von kultureller Kontextualität wahrnehmen können. So können auch „die Bildungs-Potentiale jener sozialen und personalen Formen zur Geltung kommen, die sich den Ordnungen der Eindeutigkeit nicht fügen“ (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 239).

5.3.3 Ästhetik – der individuelle und soziale Ausdruck des Performativen

Bezogen auf die ästhetische Ebene ist schließlich zu fragen, welche theaterpädagogischen Handlungsmöglichkeiten sich bieten, um eine transkulturelle Theaterpraxis zu ermöglichen. Insofern theatrales Handeln als kulturelle Praxis begriffen werden kann, ergeben sich diese Handlungsmöglichkeiten aus den Anschlussmöglichkeiten des Transkulturalitätskonzepts für den Prozess des theatralen Gestaltens (Kap. 5.1.1). Im Blickpunkt stehen daher die Techniken und Mittel der theatralen Gestaltung sowie das theatrale Handeln der Spieler/innen selbst.

Mit der Frage nach den Mitteln der theatralen Gestaltung richtet sich der Blick erneut auf das Verhältnis von Kultur und Theater. Die verschiedenen Ausprägungen der performativen und theatralen Kunstformen sowie die dazu gehörigen ästhetischen Gestaltungsmittel erscheinen hierbei als spezifisch historische Phänomene, wobei sie sich durch einen besonderen semiotischen und performativen Gehalt auszeichnen. Wie andere künstlerische Ausdrucksformen können sie daher als spezifische kulturelle Praxis betrachtet werden, wobei prinzipiell hoch-, sub- und volkskulturelle Ausdrucksformen als gleichwertig anzusehen sind. Als stark individualisierte Ausdrucksweisen sind theatrale Kunstformen dabei nur begrenzt auf kollektive Zusammenhänge zurückzuführen (Regus 2009, S. 38) bzw. als „spezifischer, symbolischer Ausdruck bestimmter Gruppen“ (von Bernstorff/Plate 1997, S. 46) anzusehen. Allerdings wird Theater nicht nur von den Spieler/innen selbst hervorgebracht. Da es sich um die Herstellung einer öffentlichen Kommunikation handelt (Sting 2005b, S. 193), ist es immer auch auf einen bestimmten sozialen Rahmen angewiesen und zeigt sich insofern in je spezifischen sozialen Kontexten verwurzelt.

Für die theaterpädagogische Praxis bedeutet dies, dass jede Entscheidung für eine bestimmte ästhetische Ausdrucksform zugleich eine Beschäftigung mit dem jeweiligen Entstehungskontext (Lernen über Theater) eröffnet. Gleichwohl besagt dies nicht, dass eine Analogie zwischen bestimmten sozialen Gruppen und spezifischen ästhetischen Mitteln hergestellt werden darf. Vielmehr sind theatrale Gestaltungsmittel und ästhetische Ausdrucksformen immer in Zusammenhang mit den sie prägenden Individuen zu sehen und unterliegen einer entsprechenden Dynamik. So bewirkt jeder Rückgriff auf bestehende Theaterformen eine Veränderung derselben durch die sie ausführenden Individuen. Eine Betrachtung theatraler Ausdrucksformen als vermeintlich „authentische“ Ausdrucksformen oder „Kulturgüter“ bestimmter sozialer Gruppen wird einer solchen Dynamik kultureller Praxis nicht gerecht.

Vor dem Hintergrund einer performativen Verortung von Kultur stehen allerdings weniger Techniken der theatralen Gestaltung als vielmehr die Spieler/innen selbst mit ihren individuellen und sozialen Ausdrucksformen im Mittelpunkt. Der Prozess des theatralen Gestaltens wird dabei, aufgrund der bereits beschriebenen Kennzeichen des theatralen Produzierens (Kap. 5.1.2.), zu einem spezifischen Feld kultureller Identitäts- und Differenzkonstruktion, wobei „sinnhafte Entstehungsprozesse von Bewegungen, Bildern oder auch Stimmen [...] vielfältige Spuren des Sich-Bewegenden bzw. Sich-Hörenden“ zeigen“ (Westphal 2004, S. 22). So bringen die Spieler/innen einerseits das Spiel hervor, während umgekehrt das Spiel aber auch sie als Spieler/innen hervorbringt (Hoffmann/Klose 2008, S. 89).

Problematisch erscheint hierbei nun die Festlegung einzelner Individuen auf vermeintlich „authentische“ Ausdrucksformen. Aufgabe einer Transkulturellen Theaterpädagogik ist es daher, einen Raum zu schaffen, in welchem die vielfältigen individuellen und sozialen Ausdrucksformen in ihrer Dynamik und Veränderlichkeit zur Geltung kommen können. Die theaterpädagogische Herausforderung könnte entsprechend darin gesehen werden, durch spielerische Angebote selbstbestimmtes Handeln sowie differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der Ästhetischen Bildung erscheint es fruchtbar, an der Besonderheit des Theaters anzusetzen und durch Spielanlässe eine Auseinandersetzung auf intrasubjektiver Ebene in Gang zu setzen. Neue Theaterformen und Techniken der Performance bieten hier aufgrund ihrer Selbstbezüglichkeit möglicherweise einen geeigneten Rahmen zur Veränderung sowie zur kreativen Selbstverortung und Gemeinschaftsbildung (Lernen durch Theater).

Neben den einzelnen Gestaltungsmitteln und Ausdrucksweisen muss jedoch auch der theaterpädagogische Rahmen betrachtet werden. Die Art und Weise, wie Spielanlässe geschaffen werden, wie Gruppenprozesse gestaltet und kreative Freiräume eröffnet werden, ist für eine Theaterpädagogik, die sich vor dem Hintergrund des normativen Transkulturalitätskonzepts und einer performativen Bildungstheorie verortet, in hohem Maße relevant. In theaterpädagogischen Strukturen und Methoden bilden sich demnach verschiedenste kulturelle Erfahrungsmuster und konventionalisierte Machtverhältnisse ab. Werden diese nicht reflektiert oder, wie der Ansatz des Differenzialismus in der Interkulturellen Theaterpädagogik zeigt, Differenz als ästhetisches Paradigma positiv überhöht (Kap. 4.3.2), werden tendenziell bestehende Machtverhältnisse fortgeführt. Dies zeigt einmal mehr, dass die ästhetische von der sozialen Ebene nicht zu trennen ist und dem theaterpädagogischen Rahmen eine bedeutende Rolle „nicht nur an Prozessen der Identitätsbildung und damit an der Transformation von Identität, sondern auch an der Transformation von Kultur“ zukommt (Göhlich u.a. 2006, S. 22).

5.4 Forschungsperspektiven

Besteht in der Theaterpädagogik das ernsthafte Interesse, das Potential einer transkulturellen Bildung im Kontext ästhetischer Praxis zu nutzen, stellen sich zahlreiche Fragen und Aufgaben. Im Interesse einer theoretischen Grundlegung theaterpädagogischen Handelns (Gonszar 2003, S. 129 f.) müsste durch eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung der Frage weiter auf den Grund gegangen werden, in welchem Verhältnis transkulturelle und ästhetische Bildungsprozesse stehen. Dabei gilt es, die Bedeutung theaterpädagogischer Rahmenbedin-

gungen für ästhetische bzw. transkulturelle Bildungsprozessen zu untersuchen. Denn, wie aus den vorangegangenen Betrachtungen hervorgeht, kann die Aufgabe der Theaterpädagogik nur darin bestehen, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die Bildungsprozesse selbst lassen sich hingegen nicht planen.

Für empirische Untersuchungen besteht die Annahme, dass performative Prozesse der sozialen Identitäts- und Differenzkonstruktion beobachtet und theoretisch reflektiert werden können (Wulf/Zirfas 2007, S. 11). Hierbei haben körperliche und sprachliche Praktiken vermutlich entscheidenden Anteil. Da es sich hierbei um Erfahrungsräume handelt, deutet sich als verbindendes Element zwischen ästhetischen und kulturellen Bildungsprozessen sowie als methodische Perspektive die Ebene des Performativen an (Göhlich u.a. 2006, S. 22). Theaterpädagogische Forschung sollte es sich entsprechend zum Ziel setzen herauszufinden, wie auf der Ebene des Performativen, d.h. insbesondere auf sozialer und ästhetischer Ebene, ein geeigneter Rahmen geschaffen werden könnte, um (spielerische) Freiräume zu eröffnen. Weniger pädagogische Ziele wie das Erreichen eines globalen oder gesellschaftlichen „Dialogs der Kulturen“ sollte sich die Theaterpädagogik hierbei zum Ziel setzen. Vielmehr bietet gerade eine Arbeit „im Kleinen“ zahlreiche Handlungsmöglichkeiten und setzt, da es sich um eine direkte Auseinandersetzung verschiedenster Individuen handelt, bei Theaterpädagog/innen ein hohes Maß an politischem Bewusstsein und Reflexionsbereitschaft in Bezug auf soziale (Gruppen-)Prozesse voraus.

Um bei der Suche nach einem geeigneten theaterpädagogischen Rahmen dem Anspruch Ästhetischer Bildung gerecht zu werden, wäre es außerdem bedeutsam herauszufinden, in welcher Weise sich speziell ästhetische Erfahrungen im Bereich Körper und Sprache auf kulturelle Identitäts- und Differenzkonstruktionen auswirken. Auf Basis von Erkenntnissen über entsprechende Zusammenhänge könnte die Theaterpädagogik möglicherweise leichter geeignete Angebote und Rahmenbedingungen für transkulturelle Bildungsprozesse bereit stellen. Forschungen über den Einfluss von Sprache und Körper auf die Entwicklung von Selbstkonzepten könnten hier sicher fruchtbare Beiträge leisten.

6 SCHLUSSWORT

Anliegen dieser Arbeit war es, durch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff herauszufinden, welche Bedeutung der Theaterpädagogik und speziell der Interkulturellen Theaterpädagogik im Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität beigemessen werden kann. Nach einer Bestimmung zentraler Aspekte der Theaterpädagogik und einer überblicksartigen Darstellung zu „interkulturellem Theater“, erfolgte diese Auseinandersetzung anhand der drei eingangs gestellten Fragen in drei Hauptteilen:

- 1) Zunächst wurde entlang der drei Kategorien Identität, Differenz und Fremdheit eine deskriptive und normative Bestimmung des Kulturbegriffs vorgenommen. Vor dem Hintergrund kultur- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse führte dies zur Formulierung eines normativen Transkulturalitätskonzepts mit den drei zentralen Aspekten Identität, Macht und Repräsentation (Kap. 3).
- 2) Darauf folgte eine Analyse der Interkulturellen Theaterpädagogik, bei der anhand von Merkmalen eines erweiterten bzw. statischen Kulturbegriffs vier verschiedene Ansätze identifiziert werden konnten. Die vier Ansätze wurden dabei kritisch auf Anschlussmöglichkeiten bzw. notwendige Erweiterungen des Kulturbegriffs im Hinblick auf die zentralen Aspekte des normativen Transkulturalitätskonzepts untersucht (Kap. 4).
- 3) Schließlich wurden Rückschlüsse aus der Erweiterung des Kulturbegriffs für die Theaterpädagogik gezogen. Im Anschluss an die Diskussionen um Ästhetische und Kulturelle Bildung ergaben sich daraus thesenhafte Überlegungen über geeignete Bedingungen und Strukturen sowie Themen, Akteur/innen, ästhetische Mittel und normative Ziele einer Transkulturellen Theaterpädagogik (Kap. 5).

Insgesamt trägt die Arbeit zur theoretischen Grundlegung einer Transkulturellen Theaterpädagogik bei. Transkulturalität und Ästhetik erscheinen demnach als zwei unverzichtbare Dimensionen allgemeiner Bildung. Über den Aspekt der Performativität rückt hier der Prozess des theatralen Gestaltens als kulturelles Handeln ins Zentrum der Betrachtung. Ausblicke im Hinblick auf transkulturelle Bildungsprozesse ergeben sich entsprechend durch die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten des Theaters. Voraussetzung hierfür bleibt allerdings ein geeigneter theaterpädagogischer Rahmen, durch den, an die gesellschaftlichen Verhältnisse anknüpfend, der Blick für Brüche zwischen Repräsentation und Individuum geschärft und so ein Kontakt jenseits der Eindeutigkeit zu ermöglicht wird, der (spielerische) Freiräume eröffnet.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- AHRENS, Petra-Angela (2008): Bestandsaufnahme: Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: HOFFMANN, Klaus / KLOSE, Rainer (Hg.)(2008): Theater interkulturell. Berlin / Milow. (S. 101-110)
- AMIRSEGDHI, Nasrin (2006): „Kultur von Innen und Außen“. Ästhetische Bildung als Mittel zur Integration. In: BEHRENS, Heidi / MOTTE, Jan (Hg.)(2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge - Konzepte - Erfahrungen. Schwalbach. (S. 323-333)
- AUERNHEIMER, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Darmstadt.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2007): Performative turn. In: Dies.: Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Orig.-Ausg., 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg. (S. 105-142)
- BECKER, Helle (2008): Zur Qualität von interkulturellen Jugendkulturprojekten aus pädagogischer Sicht. In: INSTITUT FÜR KULTURPOLITIK DER KULTURPOLITISCHEN GESELLSCHAFT (Hg.)(2008): Interkulturelle Bildung – ein Weg zur Integration. Dokumentation der Tagung vom 14./15. November 2007 in Bonn. Bonn. (S. 169-187)
- BEICHEL, Johann J. (2007): Ästhetische Mobilmachung. Hohengehren.
- BERNSTORFF, Wiebke von / PLATE, Uta (1997): Fremd bleiben: interkulturelle Theaterarbeit am Beispiel der afrikanisch-deutschen Theatergruppe Rangi Moja. Frankfurt am Main.
- BHABHA, Homi K. (2000): Zeichen als Wunder: Fragen der Ambivalenz und Autorität unter einem Baum bei Delhi im Mai 1817. In: Ders.: Die Verortung der Kultur. Tübingen. (S. 151-180)
- BKJ BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG (Hg.)(2006): Kulturelle Vielfalt leben lernen. Interkulturelle Kompetenz durch kulturelle Bildung. 21 Praxisbeispiele. Remscheid.
- BOLSCHO, Dietmar (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: DATTA, Asit (Hg.)(2005): Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main u.a. (S. 29-38)
- BOURDIEU, Pierre (1994): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 4. Aufl. Frankfurt am Main.
- BÖHLE, Reinhard C. (Hg.)(1993): Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main.
- BUTLER, Judith (2008): Leibliche Einschreibungen, performative Subversionen. In: WIRTH, Uwe (Hg.)(2008): Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte. Frankfurt am Main. (S. 517-536)

- CASTRO VARELA, Mario do Mar / DHAWAN, Nikita (2005): Homi K. Bhabha – Von Mimikry, Maske-
rade und Hybridität. In: Dies.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld. (S. 83-
109)
- DERRIDA, Jacques (1990): Die différance. In: ENGELMANN, Peter (Hg.)(1990): Postmoderne und De-
konstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart. (S. 76-113)
- DIETZE, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: GIPPERT, Wolfgang /
GÖTTE, Petra / KLEINAU, Elke (Hg.)(2008): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische
Perspektiven. Bielefeld. (S. 27-44)
- ENGELMANN, Peter (1990): Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeit-
genössischen Philosophie. In: Ders. (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer
Philosophen der Gegenwart. Stuttgart. (S. 5-32)
- FISCHER-LICHTE, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main.
- FLECHSIG, Karl-Heinz (2000): Transkulturelles Lernen. [Online-Dokument], verfügbar über:
<http://wwwuser.gwg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> (Datum des letzten Zugriffs: 11.08.2009).
- FRIEDENSKREIS HALLE (Hg.)(2006): Dokumentation der Praxiswerkstatt Transkultur. Potentiale des
transkulturellen Ansatzes für die Theorie und Praxis der Bildungsarbeit. [Online-Dokument], ver-
fügbar über: http://www.friedenskreis-halle.de/texte/doku_transkultur.pdf (Datum des letzten
Zugriffs: 11.08.2009).
- GIPPERT, Wolfgang / GÖTTE, Petra / KLEINAU, Elke (2008): Transkulturalität. Gender- und bildungs-
historische Perspektiven. Zur Einführung in den Band. In: Dies. (Hg.): Transkulturalität. Gender-
und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld. (S. 9-26)
- GOGOLIN, Ingrid / KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2006): Interkulturelle Pädagogik: Theorien und
Konzepte. In: Dies.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen u.a. (S. 109-134)
- GÖHLICH, Michael / LIEBAU, Eckart / LEONHARD, Hans-Walter / ZIRFAS, Jörg (2006): Transkulturali-
tät und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: GÖHLICH, Michael u.a. (Hg.)(2006): Transkulturali-
tät und Pädagogik: interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und
seine pädagogische Relevanz. Weinheim u.a. (S. 7-30)
- GÖHLICH, Michael / LIEBAU, Eckart / ZIRFAS, Jörg (2006): Transkulturalität und Pädagogik – Ergeb-
nisse und Fragen. In: GÖHLICH, Michael u.a. (Hg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik: inter-
disziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Rele-
vanz. Weinheim u.a. (S. 185-194)
- GONZAR, Michael (2003): Nachrichten aus dem nicht alltäglichen Nachdenken über Theorie und
Praxis. In: HENTSCHEL, Ulrike / RITTER, Hans Martin (Hg.)(2003): Entwicklungen und Perspekti-
ven der Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin / Milow. (S.128-142)
- GRIESE, Hartmut M. (2005): Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In: DATTA, Asit
(Hg.)(2005): Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion.
Frankfurt am Main u.a. (S. 11-28)

- GROENEMEYER, Axel (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: GROENEMEYER, Axel / MANSEL, Jürgen (Hg.)(2003): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen. (S. 11-46)
- HALL, Stuart (2008): Neue Ethnizitäten. In: WIRTH, Uwe (Hg.)(2008): Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte. Frankfurt am Main. (S. 505-516)
- HENTSCHEL, Ulrike (2004): Zwischen Material und Bedeutung. Ästhetische Erfahrung und Sprache im zeitgenössischen Theater und in der Theaterpädagogik. In: MATTENKLOTT, Gundel / RORA, Constanze (Hg.)(2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim u.a. (S. 157-170)
- HENTSCHEL, Ulrike (2003): Ästhetische Bildung. In: KOCH, Gerd / STREISAND, Marianne (Hg.)(2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin / Milow. (S. 9-11)
- HENTSCHEL, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim.
- HENTSCHEL, Ulrike / KOCH, Gerd (1998): Ästhetische und kulturelle Bildung – widerstreitende oder sich ergänzende Zielvorstellungen von Theaterpädagogik? Ein Dialog. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft Nr. 32. (S. 27-33)
- HILDEBRANDT, Mathias (2005): Von der Transkulturalität zur Transdifferenz. In: ALLOLIO-NÄCKE, Lars / KALSCHUEER, Britta / MANZESCHKE, Arne (Hg.)(2005): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt / New York. (S. 342-354)
- HOFFMANN, Klaus (2007): Theater heute und die Interkulturalität. In: kultur - kompetenz - bildung. Konzeption Kulturelle Bildung. Regelmäßige Beilage zu politik & kultur, Heft Nr. 11. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www.kulturrat.de/dokumente/kkb/kkb-11.pdf> (Datum des letzten Zugriffs: 09.05.2009).
- HOFFMANN, Klaus (2008): Interkulturelles Theater. Eine Einführung. In: INSTITUT FÜR KULTURPOLITIK DER KULTURPOLITISCHEN GESELLSCHAFT (Hg.)(2008): Interkulturelle Bildung – ein Weg zur Integration. Dokumentation der Tagung vom 14./15. November 2007 in Bonn. Bonn. (S. 119-121)
- HOFFMANN, Klaus / KLOSE, Rainer (2008): Handlungsempfehlungen. In: Dies. (Hg.): Theater interkulturell. Berlin / Milow. (S. 78-100)
- HOFSTEDE, Geert H. / HOFSTEDE, Jan (2009): Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 4., durchges.. Aufl. München.
- HÖHNE, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: LUTZ, Helma / WENNING, Norbert (Hg.)(2001): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. (S. 197-213)
- HOLZBRECHER, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin.

- IfK INSTITUT FÜR KULTURPOLITIK DER KULTURPOLITISCHEN GESELLSCHAFT (Hg.)(2008): Interkulturelle Bildung – ein Weg zur Integration. Dokumentation der Tagung vom 14./15. November 2007 in Bonn. Bonn.
- KÖHL, Christine (2001): Strategien der Interkulturellen Kulturarbeit. Frankfurt am Main.
- LENAKAKIS, Antonius (2004): Paedagogus ludens: erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin / Milow. (S. 40-45; 53-63)
- LIEBALD, Christiane (2006): Interkulturelles Lernen in kulturpädagogischen Praxisfeldern. Rahmenbedingungen und Grundlagen. In: BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG (Hg.)(2006): Kulturelle Vielfalt leben lernen. Interkulturelle Kompetenz durch kulturelle Bildung. 21 Praxisbeispiele. Remscheid. (S. 7-12)
- LIEBAU, Eckart / KLEPACKI, Leopold / ZIRFAS, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim / München.
- LUTZ, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Dies. u.a. (Hg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- LUTZ, Helma / WENNING, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. (S. 11-24)
- MARTENS, Gitta (2002): Bildung: Brücke zwischen den Kulturen? Oder: Fremde sind wir uns selbst. [Online-Dokument], verfügbar über: http://www.akademieremscheid.de/publikationen/buecherDigital/buecherdigital_jb2002.php (Datum des letzten Zugriffs: 02.10.2009).
- MECHERIL, Paul (2004): Kritik der Fremdheit. Wege aus dem Rassismus. In: Ders.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim u.a. (176-212)
- MECHERIL, Paul / HOFFARTH, Britta (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: KING, Vera / KOLLER, Hans-Christoph (Hg.)(2006): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden. (S. 221-240)
- MECHERIL, Paul / WITSCH, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Dies. (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld. (S. 7-20)
- MESTRE VIVES, Laura (2006): Kultur als Zugang zu und Vermittler von politischer Bildung? Über die problematische Trennung von Kultur und Politik. In: BEHRENS, Heidi / MOTTE, Jan (Hg.)(2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge - Konzepte - Erfahrungen. Schwalbach. (S. 273-287)
- MEYER, Tania (2008): Blondkopp an Blondkopp. Polemische Anmerkungen zu einer interkulturellen oder transkulturellen Theaterpädagogik. In: STREISAND, Marianne u.a. (Hg.)(2007): Talkin' 'bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Uckerland. (S. 186-197)

- MILL, Solveig (2005): Transdifferenz und Hybridität – Überlegungen zur Abgrenzung zweier Konzepte. In: ALLOLIO-NÄCKE, Lars / KALSCHUEER, Britta / MANZESCHKE, Arne (Hg.)(2005): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt / New York. (S. 431-442)
- MÜLLER, Burkhard (1994): Soziale Kulturarbeit, kulturelle Sozialarbeit oder einfach Theater? In: KURZENBERGER, Hajo / MATZKE, Frank (Hg.)(1994): Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim und in der Kulturfabrik Löseke, November 1993. Hildesheim. (S. 66-82)
- NIEKE, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden.
- NOHL, Arnd-Michael (2006): Konzepte Interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- OTTO, Gunter (1998): Integration durch interkulturelle Ästhetische Erziehung. In: Ders.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik / Bd. 3. Didaktik und Ästhetik. Seelze. (S. 155-163)
- PRENGEL, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Wiesbaden.
- REGUS, Christine (2009): Interkulturelles Theater zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Bielefeld.
- REICH, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr und Studienbuch mit Methodenpool. 4. durchges. Aufl. Weinheim / Basel. (S. 85-93)
- SCHERR, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse. In: KIESEL, Doron (Hg.)(1999): Die Erfindung der Fremdheit: zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. 1. Aufl. Frankfurt am Main. (S. 49-65)
- SCHMIDT, Erika / VOGT, Milena (2000): Abantwana benkosi – Königskinder: Township theatre in Zimbabwe und Versuche zimbabwisch-deutscher Theaterarbeit. Frankfurt am Main.
- SCHUHMACHER-CHILLA, Doris (2000): Kunst / Ästhetische Erziehung. In: HOLZBRECHER, Alfred / REICH, Hans H. / ROTH, Hans-Joachim (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen. (S. 311-326)
- STING, Wolfgang (1994): Interkulturelles Theater im Spektrum von Kultur- und Theaterpädagogik. In: KURZENBERGER, Hajo / MATZKE, Frank (Hg.)(1994): Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim und in der Kulturfabrik Löseke, November 1993. Hildesheim. (S. 83-98)
- STING, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Antrittsvorlesung am 17.06.2003, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI28/berichte/sting.pdf> (Datum des letzten Zugriffs: 02.10.2009).

- STING, Wolfgang (2005a): Differenz schafft Kommunikation. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: Praxis Grundschule, Heft "Kindertheater aktuell". (S. 2–4)
- STING, Wolfgang (2005b): Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. In: LIEBAU, Eckart u.a. (Hg.)(2005): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München. (S.137-148)
- STING, Wolfgang (2008a): Anderes sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: HOFFMANN, Klaus / KLOSE, Rainer (Hg.)(2008): Theater interkulturell. Berlin / Milow. (S. 101-110)
- STING, Wolfgang (2008b): Interkulturell und performativ – Theater und Lernen. Dimensionen interkultureller Bildung im Theaterspielen. In: JURKÉ, Volker / LINCK, Dieter / REISS, Joachim (Hg.)(2008): Zukunft Schultheater: Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg. (S. 87-94)
- TERVOOREN, Anja (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht: Judith Butlers Konzept der Performativität. In: WULF, Christoph / GÖHLICH, Michael / ZIRFAS, Jörg (Hg.)(2001): Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim u.a. (S. 157-179)
- TSCHOLL, Miriam (2008): Jenseits des Hochkulturbunkers. In: HOFFMANN, Klaus / KLOSE, Rainer (Hg.)(2008): Theater interkulturell. Berlin / Milow. (S. 122-131)
- WALDENFELS, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main.
- WELSCH, Wolfgang (2004): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: ALLOLIO-NÄCKE, Lars / KALSCHUEUR, Britta / MANZESCHKE, Arne (Hg.)(2005): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt / New York. (S. 314-342)
- WELSCH, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch (2002): Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Heft 1. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://cms.ifa.de/index.php?id=welsch> (Datum des letzten Zugriffs: 11.08.2009).
- WELSCH, Wolfgang (1999): Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, Mike / LASH, Scott (Hg.)(1999): Spaces of Culture: City, Nation, World. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html> (Datum des letzten Zugriffs: 11.08.2009).
- WESTPHAL, Kristin (2007): Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis. Zur Aufführungspraxis von Theater. In: WULF, Christoph / ZIRFAS, Jörg (Hg.)(2007): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u.a. (S. 49-58)
- WESTPHAL, Kristin (2004): Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aesthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: Dies. (Hg.): Lernen als Ereignis : Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Hohengehren. (S. 15-48)
- WINKER, Gabriele / DEGELE, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld. (S. 7-24)

- WITTE, Wolfgang (2003): Kulturelle Bildung. In: KOCH, Gerd / STREISAND, Marianne (Hg.)(2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin / Milow. (S. 170-171)
- WULF, Christoph (2006): Heterologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung
In: GÖHLICH, Michael u.a. (Hg.)(2006): Transkulturalität und Pädagogik: interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim u.a. (S. 155-168)
- WULF, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld.
- WULF, Christoph / ZIRFAS, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hg.): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u.a. (S. 7-40)
- WULF, Christoph / GÖHLICH, Michael / ZIRFAS, Jörg (2001): Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hg.): Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim u.a. (S. 9-24)
- ZIRFAS, Jörg (2005): Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnenspiel. In: LIEBAU, Eckart u.a. (Hg.)(2005): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München. (S. 69-86)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Ort, Datum

Unterschrift