

Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education –

Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen

Ulla Klingovsky, Georges Pfründer

Zusammenfassung

Mit diesem Beitrag werden Konturen und Grundzüge des gemeinsam von Wits Centre of Diversity Studies (University of the Witwatersrand Johannesburg) und Pädagogischer Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz getragenen transnationalen Forschungsprojekt Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education vorgestellt. Akzentuiert wird ein Perspektivwechsel in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen, der maßgeblich dem südafrikanischen Entstehungskontext des von Melissa Steyn begründeten Konzepts einer „Critical Diversity Literacy“ geschuldet ist. Im Kooperationsprozess erfährt das Konzept eine bildungstheoretische Fundierung und wird – informiert durch Theorien und Praxen der Künste – derart angereichert, dass sich die konzeptionellen Grundlagen von Weiterbildungsarrangements abzeichnen, in denen Kontaktzonen so konstelliert werden, dass neue „soziale Imaginationen“ denkbar werden.

In der gegenwärtigen Diskurslandschaft wird im Zusammenhang mit Fragen von „Diversity“ häufig auf den Topos der „kulturellen Differenz“ und damit auf jene sozial codierten Unterschiede hingewiesen, die eine zu überbrückende Kluft zwischen dem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „Nicht-Wir“ eröffnen. Mit Blick auf die Bewältigung der aus dieser Kluft resultierenden Spannungs- und Konfliktlagen ist in den vergangenen Jahren eine Vielfalt von „Diversity“-Konzepten, -materialien und -formaten entwickelt worden, die sich im Kontext der Portale Kultureller Erwachsenenbildung dem verstehend-kommunikativen, im engeren Sinne interkulturellen bzw. transkulturellen Bearbeitungsmodus von oder Zugang zu Bildung und Kultur zuordnen lassen (vgl. zuletzt Fleige et. al. 2015). Inter- oder transkulturelle Bildungsangebote werden öffentlichkeitswirksam vorrangig dann aufgerufen, wenn es im Kontext der gesellschaftlichen Dynamiken und neuen Konfliktherde darum geht, kulturelle Kompetenzen, d. h. einen verstehenden und vorurteilsfreien Umgang mit fremden Kulturen zu erlernen. Auf dieser Grundlage sollen Interessensgegensätze ausgegli-

chen, eine partizipative Gemeinwohlorientierung oder eine „gelebte Diversität“ in international agierenden Unternehmen ermöglicht werden. Dabei werden mit Blick auf die lösungsorientierte Bearbeitung des sozial signifizierten Problems der „kulturellen Differenz“ (Fremdheit, Andersheit, etc.) sowohl „kulturelle Bildung“ als auch „Diversity“-Orientierung zu „Lösungsschiffen“ für hochgradig heterogene, soziale und persönliche Konfliktzusammenhänge.

Aus erwachsenenpädagogischer wie bildungstheoretischer Perspektive ist demgegenüber darauf hinzuweisen, dass es einer Pädagogik – verstanden als Reflexion über die Verhältnisse, in und unter denen Erziehung und Bildung in einer Gesellschaft stattfinden – gegenüber vorschnellen Lösungsangeboten zunächst um eine grundlagentheoretische Reflexion und damit eine Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ sowie eine Beschreibung der darin erkennbaren Risse und Bruchstellen gehen müsste.

Mit dem folgenden Beitrag werden die Konturen und Grundzüge des in Kooperation mit dem Wits Centre of Diversity Studies an der University of the Witwatersrand, Johannesburg durchgeführten transnationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Critical Diversity Literacy through Arts & Further education (CDL)*¹ vorgestellt. Mit Blick auf den Entstehungskontext des von Melissa Steyn begründeten Konzepts der „Critical Diversity Literacy“ sollen Einsätze² für diesen Perspektivwechsel skizziert werden. Anschließend wird veranschaulicht, wie das Konzept eine bildungstheoretische Anreicherung erfährt. In einem dritten Schritt wird – informiert durch Theorien und Praxen der Künste – die konzeptionelle Grundlage von Weiterbildungsarrangements dargelegt, in denen „ästhetische Räume“ so konstituiert werden, dass darin – „Kontaktzonen“ beschreitbar werden, die zu „sozialen Imaginationen“ führen können.

1. Entstehungskontext des Konzepts „Critical Diversity Literacy“

Fragen von „Diversität“ und „kultureller Differenz“ stellen sich in Südafrika vor dem Hintergrund einer tiefen gesellschaftlichen Zerrissenheit, die zum einen das Ergebnis der 400-jährigen Kolonialgeschichte und zum anderen des darauf folgenden Apartheid Regimes ist, mit besonderer Dringlichkeit. Die südafrikanische Ausgangslage ist von Narben des Apartheid-Systems gekennzeichnet, das als erschreckendes Synonym für ein präzises Erstellen und Markieren einer aus den Konstrukten Rasse und Herkunft erstellten Differenz betrachtet werden kann, mit der Ausgrenzung und Unterdrückung über Dekaden legitimiert wurde (vgl. Thornton 1994). Diese besondere historische, soziale und kulturelle Konstellation im gegenwärtigen Prozess der Post-Apartheid-Nationenbildung bildet die Hintergrundfolie für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit von Melissa Steyn, die das Wits Centre of Diversity Studies an der University of the Witwatersrand in Johannesburg leitet. In Anlehnung an die „Critical Race Theory“ (Crenshaw et. al. 1995) und Konzepte von „Critical Whiteness“ (Hooks 1990) beleuchtet Steyn Kontext und Geschichte in Südafrika perspektivisch und setzt sich theoretisch mit den Routinen des „aktiven Vergessens der Anderen“ zur Sicherung der eigenen Privilegien als „epistemology of ignorance“ (Mills

1997, S. 18) oder „belohnter Ignoranz“ auseinander. Sie analysiert das „Vergessen“ historischer Kontexte als strukturell verankerte politische Position und als eine perpetuierte Uninformiertheit, die keine Peinlichkeit auslöst, weil auf ihrer Grundlage die eigene Vormachtstellung behauptet wird (vgl. Steyn 2012, S. 10).³

Mit ihren Forschungsarbeiten eröffnet Melissa Steyn die theoretische und analytische Grundlage für den gesamten Projektzusammenhang. „Critical Diversity Literacy“ definiert sie wie folgt:

„Critical diversity literacy’ can be regarded as an informed analytical orientation that enables a person to ‘read’ prevailing social relations as one would read text, recognizing the ways in which possibilities are being opened up or closed down for those differently positioned within the unfolding dynamics of specific social contexts.“ (Steyn 2015, S. 381)

In diesem Kontext geht es aus erwachsenenpädagogischer Perspektive um die bedeutsame Frage nach den machtvollen Bedingungen, die der wesentlichen Unterscheidung „kulturelle Differenz“ vorausliegen und die diese nicht nur immer wieder neu hervorbringen und essentialisieren, sondern auch absichern und stabilisieren. Die bildungstheoretische Fundierung dieser diversitätsorientierten Bildungskonzeption, die Formate, Methoden und Szenarien für die Vermittlungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereithält, soll im Folgenden dargelegt werden.

2. Von der Unmöglichkeit bildsamer Erfahrungen und der Unbestimmtheit des Eigenen und des Fremden

Das in der Regel innerhalb der „kulturellen Bildung“ nicht weiter thematisierte Verständnis von *Bildung* soll im Kontext der bildungstheoretischen Fundierung des Konzepts „Critical Diversity Literacy“ begründet werden. Unter der „Bildung des Menschen“ wurde historisch ein Entwicklungsprozess ins Auge gefasst, der „Bildung“ von intendierten Erziehungsprozessen ebenso unterscheidet wie von der in der Alltagswelt verorteten Sozialisation, der arbeitsplatzbezogenen Qualifikation oder der aufgabenbezogenen Kompetenzentwicklung. Unter Bildung sollte die Möglichkeit des Menschen – als Individuum und als Gattung – verstanden werden, sich aus der eigenen Unbestimmtheit eine humane Bestimmung zu erarbeiten.⁴ Dieses „Versprechen der Bildung“ (Schäfer 2011, S. 42 ff.) wird vor dem Hintergrund einer post-strukturalistischen und dekonstruktiven Subjekt- und Identitätskritik gegenwärtig allerdings selbst „grundlos“. An der in unserem Projektzusammenhang bedeutsamen Figur der „Begegnung mit dem Fremden“ soll diese Grundlosigkeit eingeführt und zugleich die Bedeutung „unmöglicher Erfahrungen“ in aller Kürze ausgeführt werden.

Das Versprechen, wonach sich in der „Begegnung mit dem Fremden“ bildende, d. h. sich selbst und das eigene Verhältnis zur Welt verändernde Erfahrungen einstellen können, gehört zu einer traditionellen Bildungsmetaphorik ebenso wie zu einem bis ins alltägliche Verständnis abgesunkenen Bildungsverständnis. Als Unbekanntes

scheint gerade das Fremde, das Unvertraute und Sich-Entziehende besonders geeignet, den Möglichkeitsraum einer „bildenden Erfahrung“ zu eröffnen, in dem es dazu provoziert, vertraute Sichtweisen, die üblichen Orientierungsmuster sowie die gängigen Bewältigungsstrategien einer bereits verstandenen Welt zu verlassen und sich von sich selbst zu entfremden (vgl. Humboldt 1969, S. 237).

Mit diesem Versprechen ging die pädagogische Tradition bislang noch wie selbstverständlich davon aus, dass sich in einer intersubjektiven Anerkennungsdiagnostik sowohl Eigenes wie auch Fremdes wechselseitig identifizieren und sich deren gegenseitige Anerkennung als eine erweiternde Erfahrung beschreiben ließe, kurz: die Fremdheit des Anderen könnte das Eigene derart befremden, dass sich in der Folge eine Transformation von Selbst, Fremd- und Weltverhältnissen einstellen und sich die Begegnung damit als bildungswirksam erweisen könnte (vgl. Wimmer 2014, S. 690).

Bildungsphilosophisch wird demgegenüber und im Anschluss an die Konzeption einer radikalen Alteritätsphilosophie (vgl. Lévinas 1983) argumentiert, dass eine derartige Form von Anerkennung die Differenz von Eigenem und Anderen performativ erst hervorbringt, während sie vorgibt, diese lediglich zu bestätigen (vgl. Balzer 2007). Anders ausgedrückt: In der alltäglichen Praxis erscheint es uns vielleicht so, als gäbe es „natürliche“ oder institutionalisierte Grenzen, die Eigenes und Fremdes klar voneinander unterscheiden lassen. Fremdheit wird sprachlich zuweilen als Attribut spezifischer Objekte oder anderer Menschen verwendet, wohingegen das „Eigene“ mit dem ursprünglichen Wesenskern des Individuums oder einer Gruppe identifiziert wird. Wenn „Fremdheit“ hierin allerdings nur als Zuschreibung und Etikettierung auffindbar ist, die nach Maßgabe subjektiver, gesellschaftlicher oder kultureller Kriterien getroffen wird, dann erscheint das „Andere“ wie das „Eigene“ als folgenreiches Resultat einer wechselseitigen Projektion und Abgrenzung. Diese machtvolle Konstruktion von Unterscheidungen und binären Oppositionen privilegiert in der Regel die eine Seite. Das „konstitutive Außen“ wird als „Exteriorität“ (Derrida) damit nicht nur zur Bedingung der Möglichkeit der „eigenen Identität“, sondern ist zugleich immer Teil derselben. Wenn man über das Eigene oder das Andere aber nur im Horizont eines relativen Verhältnisses, also ohne „substantiellen“ Grund sprechen kann, wird die „Begegnung mit dem Fremden“ als bildsame Erfahrung des mit sich selbst „authentischen“ Eigenen grundlos (vgl. Schäfer 2011, S. 32).

Eine solche Perspektive hat Konsequenzen für die bildungstheoretische Bestimmung von „Critical Diversity Literacy“. Um trotz dieser fundamentalen Subjektkritik einen bildsamen Möglichkeitsraum offen zu halten, müsste eine derart informierte Bildungskonzeption sich an einer grundsätzlich „zugänglichen Unzugänglichkeit“ (Waldenfels 1997, S. 73) entfalten. Dabei müsste sie einem Paradox begegnen, das für die zu entwickelnde Weiterbildungskonzeption bedeutsam scheint: Auch wenn am Beginn jedes Bildungsprozesses, jedes Lernens und jeder Erfahrung, die diesen Namen verdient, die „unzugängliche Andersheit“ des Anderen steht, wird doch ein „Anderes“ behauptet und dabei zugleich vereinnahmt, wodurch es in derselben Bewegung in seiner eigentümlichen „Fremdheit“ angenommen und zugleich ausge-

geschlossen bzw. „vergessen“ wird. Die „Begegnung mit dem Fremden“ fällt mit der Enthüllung des „Anderen“ zusammen.

Diese Praxis trägt gewalttätige Züge, weil sie die irreduzible Unverfügbarkeit des „Anderen“ unterschlägt und die Fremdheit des „Anderen“ zum Verschwinden bringt, leugnet und „vergisst“ bzw. durch vermeintliches Wissen ersetzt. Der Anspruch des Fremden bleibt allerdings bestehen und damit die ethische Frage, wie man in einer Bildungspraxis, die auf die „Begegnung mit dem Fremden“ zielt, der Fremdheit des Anderen gerecht werden kann.

Eine erwachsenenpädagogisch belangvolle „Begegnung mit dem Anderen“ wird aus dieser Perspektive nicht länger in einer Begegnung verortet, die den „unzugänglichen Anderen“ nur nutzt, um an der eigenen „Identitätskonstruktion“ im Sinne einer authentischen Selbstentfaltung zu arbeiten. Demgegenüber zielt das Weiterbildungssetting auf eine Begegnung mit dem Anderen, in der sich eine „ästhetischen Haltung“ (Schäfer 2011, S. 34) entwickeln kann. Diese würde sich als reflexive Perspektive auf die Logik kultureller Unterscheidungen ausdrücken. „Reflexivität“ bedeutete dabei nicht die Einnahme eines souveränen Standpunkts, der über unverfälschte Kriterien verfügte (vgl. Klingovsky 2010, S. 116 ff.). Die Reflexivität einer „ästhetischen Haltung“ ist eher durch einen sorgsamsten Umgang mit der Befangenheit in die „eigene“ Logik dieser Unterscheidungen gekennzeichnet. In der „Begegnung mit dem Anderen“ würde es darum gehen, sich „ästhetisch“ und „rhetorisch“ in dieser Logik zu bewegen, ohne ihren Bestimmungseffekten allzu sehr zu vertrauen.

3. Künstlerische Prozesse und Kontaktzonen

Kunstprozesse und Bildungspraxis miteinander zu verbinden, eröffnet die Möglichkeit, „Kontaktzonen“⁵ als Kristallisationspunkt von Vermittlungspraxen vorzustellen, in denen die Entwicklung analytisch und ästhetisch informierter „kritischer Lesarten“⁶ ermöglicht wird. Mit ihrer Hilfe können die machtvoll normierenden und identitätsstiftenden, d. h. subjektivierenden Unterscheidungen sowie deren Effekte als differentielle Verteilung von materiellen und symbolischen Anrechten und Privilegien auf individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Ebene sichtbar gemacht werden. Hierzu werden künstlerische Ausdrucksformen als Arbeitsprinzip der Weiterbildungspraxis verstanden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch „Kunst“ keine einheitliche Substanz unterstellt werden kann, da die Grenzen und Übergänge ihrer sog. „Domänen“ unscharf geworden und ihr *Sein* nicht länger bestimmbar scheint (vgl. Deleuze/Guattari 1996). Ein in dieser Weise verstandener Zugang zu Kunst akzentuiert, dass weder *die* „Kunst“ noch *die* „Kontaktzonen“ als existent vorausgesetzt werden können. Im Anschluss an Foucault sollen deshalb über „Kunst“ und „Kontaktzonen“ Heterotopien als „dritte Räume“ situativ erstellt werden. Wird eine fluide, vorübergehende, nomadische Kontaktzone durch künstlerische Intervention erstellt, können die in künstlerische Prozesse Involvierten zu einer „ästhetischen Komposition“ gelangen, „die sich abgelöst hat vom Ereignis“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 228) und „Fluchtlinien“ (Deleuze 1996) eröffnet, um dorthin zu gelangen, wo man bislang noch nicht war.

Vor diesem Hintergrund wird das Potential künstlerischer Prozesse für die Konzeption von Weiterbildungsarrangements insbesondere darin gesehen, dass sie in ihrer Kontingenz und Veränderlichkeit Ein- und Ausgeschlossenes erkundbar machen und Spiegelbilder des „Anderen“ und des „Eigenen“ als kontingentes, im Werden befindliches Zusammenspiel lesbar und sichtbar machen können. Dank dieser Eigenschaften könnten uns die Künste in der Weiterbildung Wege aufzeigen, das komplexe Zusammenspiel des Eigenen, des Fremden und des Anderen als Identitätspolitik zu dechiffrieren und eine kollektive Bewegung hin zu neuen sozialen Imaginationen zu eröffnen.

4. Weiterbildungsarrangement für eine „Critical Diversity Literacy“

Die im Kontext des Projektzusammenhangs zu konstellierenden Weiterbildungsformate zielen darauf, Bedingung von Unterscheidbarkeiten und der sie stabilisierenden Macht- und Herrschaftsstrukturen zu erkunden. Auch wenn sich die (un-)mögliche Erfahrung im Sinne einer „Versöhnung“ mit sich selbst und dem „Anderen“ schließlich niemals identifizieren lässt, so soll davon ausgegangen werden, dass sie sich als situative Möglichkeit im Kontext von „Kontaktzonen“ inszenieren bzw. in einer ästhetisierenden Rhetorik zur Erscheinung bringen und damit ggf. neu verhandeln ließe.

Weiterbildungsarrangements als ästhetische Räume zu konstellieren, bedeutet den Teilnehmenden – unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen – „Ortsveränderungen“ zu ermöglichen und die eigenen sozialen Einbindungen zu verlassen. Werden ästhetische Produktionen in Form von Performances, Kunstaktionen oder Installationen in soziale Räume gebracht, wird es möglich, subjektive Erfahrungen zu überschreiten und etwas „Anderes“ ins Spiel zu bringen (vgl. Sturm 2005, S. 35). Sie erlauben „Begegnungen mit dem Anderen“ als Bewegung, die auf eine Grenze zuläuft und dabei auf ein ausgeschlossenes, widersprechendes „Anderes“ stößt. Diese „Exteriorität“ kann als sprechendes „Anderes“ exploriert und kartiert werden, als Anderer und Anderes, das im Sprechen als unendlich anders und als Grenze des subjektiven Sein-Könnens wahrnehmbar wird.

In den so erstellten Kontaktzonen kann – im idealen Fall – eine Bewegung des „un-learning our privilege as our loss“ (Spivak 1990, S. 9) stattfinden. Dem Konzept des Verlernens ist nicht nur die Aufforderung inhärent, zu schweigen, wenn das „Andere“ sich ausdrückt, das die Gefahr des Verlustes der eigenen Privilegien in sich birgt, sondern auch die Notwendigkeit, andere Formen des Wissens zu lernen, die durch die eigene privilegierte Position bislang nicht zugänglich sind. Die Praxis des Un-learning zielt darauf, „unsere Privilegien des Sprechens und Gehört-werdens zu verlernen“ (Castro Varela/Dhawan 2003, S. 279). „Un-learning“ wird in diesem Sinne als eine Art „Übung“ verstanden, um langsam mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten der machtvollen Unterscheidungen zwischen „Eigenem“ und „Anderen“, die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen (vgl. Sternfeld 2014, S. 19).

Die letztliche Unmöglichkeit, den Anderen auch in diesen „ästhetischen“ Räumen einzuordnen und zu vermessen, seine Bedeutung für das eigene Leben sowie das ei-

gene Handeln in seiner Wirkung auf Andere zu berechnen, ist hierin kein Mangel oder gar Scheitern, sondern die Bedingung der Möglichkeit einer „ästhetischen Haltung“, zu der man sich selbst inmitten der eigenen Befangenheit noch einmal in ein Verhältnis setzen muss. Der Übergang von der Übernahme vorgeformter Selbst- und Fremdbilder hin zu ihrer „Erfindung“ markiert dabei nicht nur eine Veränderung in der Realität, sondern auch eine Wandlung im Verhältnis zur Realität. Wirklichkeit wird selbst zunehmend als ein historisch entstandener Konsens und dann, nach dem Vergessen seiner Genese, als kontingente Selbstverständlichkeit sichtbar und die gesellschaftliche Realität damit als Gestaltungsaufgabe erkennbar.

5. Schlussbemerkung

Die intensive Auseinandersetzung mit den beschriebenen paradoxen Ausgangslagen im Zeichen von „Interkulturalität“, „kultureller Differenz“ und „Diversity“ bildet die Grundlage des gemeinsam mit südafrikanischen Kooperationspartnerinnen und -partnern entwickelten Projekts Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Zugleich sind die hier entwickelten Weiterbildungsarrangements auf die beschriebene Weise bildungstheoretisch fundiert und von den Theorien und Praxen der Künste informiert. Die vielfach vorgetragene Kritik an einem unproblematischen Zugang zu *interkulturellem Dialog* evoziert aber auch ein anderes Nachdenken über die (Un-)Möglichkeiten dieser transkulturellen Begegnung. Das Konzept der „Kontaktzone“ wird deshalb nicht nur als Bezugspunkt der zu entwickelnden Weiterbildungsarrangements bestimmt, sondern zugleich als Leitprinzip der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In dieser soll die Arbeit an einer kritischen diversitätsorientierten Bildungskonzeption im Horizont der Überschreitung von Grenzen und Eröffnung neuer (Denk-)Räume konzipiert werden.

Anmerkungen

- 1 Die gemeinsam mit M. Steyn und ihrem Team initiierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit begann im Herbst 2016. In den Workshops und Online-Konferenzen wird nicht unkritisch ein Austausch unter gleichberechtigten Partnerinnen und Partnern unterstellt. Die Machtungleichgewichte, die sich unter den gegebenen hegemonial strukturierten, institutionalisierten und in historisch kolonialen bzw. aktuell neokolonialen Verhältnissen etablierten und sich gegenwärtig permanent reproduzieren sollen in der Zusammenarbeit stets vergegenwärtigt und thematisiert bleiben. Im Hinblick auf die Fragen von Diversität bleibt die ungleiche Verteilung von Ressourcen, wie Geld, Definitionsmacht bzw. die unterschiedlich gute Kapitalisierbarkeit verschiedener Wissensbestände nicht unbenannt. Für die gemeinsame Suchbewegung scheint der Begriff der „Kontaktzone“ (Pratt 1996, 6 ff.) besonders geeignet, denn es geht zunächst darum, die historisch und kontextuell je unterschiedlich gewordenen Vorstellungen davon, was wichtige und im Sinne einer „Critical Diversity Literacy“ geeignete theoretische Verhältnisbestimmungen und konzeptionelle Bearbeitungsmodi wären, „auf den Tisch“ zu bringen.
- 2 In Anlehnung an die von Michael Wimmer und Jan Masschelein publizierten „Überlegungen zu Einsätzen der Dekonstruktion in der Pädagogik“ verfolgt unser Einsatz drei Ziele: Einsatz meint zunächst einen Beginn, in dem sich eine grundlegende Skepsis ausdrückt;

- zweitens gleicht der Einsatz einem Wagnis, denn es ist offen, was sich aus ihm entwickeln wird; drittens handelt es sich um einen Einsatz für etwas, hier ein Einsatz für Gerechtigkeit (vgl. Masschelein/Wimmer 1996, S. 21).
- 3 Das „Vergessen“ historischer Kontexte führt zur Fortführung dominanter Selbstbeschreibungen in der Gegenwart. Dabei wird verhindert, dass in dieser Geschichte begründete Privilegien fragwürdig werden (z. B. die Tatsache, dass bestimmte Gruppen in Südafrika keine Möglichkeit haben und hatten, den Ort ihrer konflikthaften Existenz zu verlassen). Für die Sozialanthropologien Mary Douglas ist das Bedürfnis den eigenen konzeptionellen und strukturellen Status quo zu erhalten, ein konstitutives Merkmal von Personen und Institutionen (vgl. Douglas 1987).
 - 4 Als Selbstformung sollte Bildung keinem anderen Zweck untergeordnet werden als der Möglichkeit, sich zu den im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse als selbstverständlich erscheinenden Lebensweisen und Gewohnheiten, in ein freies Verhältnis zu setzen, weshalb sich Bildungsprozesse jedweder pädagogischer Steuerungsabsicht entziehen.
 - 5 Kontaktzonen sind Formen kollektiv erstellter Räume, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und eine räumliche Ordnung unter gegebenen Machtverhältnissen performativ immer wieder neu hervorgebracht wird (Pratt 1996, S. 6 ff.). Das Konzept „Contact Zone“ wird in der feministischen Theorie, der Critical Race Theory und den Postcolonial Studies verwendet (vgl. Sternfeld 2013).
 - 6 Zur Bedeutung des Konzepts der „Lesart“ im Rahmen einer poststrukturalistischen Lerntheorie vgl. Klingovsky/Kossack (2007) und Wrana (2008).

Literatur

- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Pongratz, Ludwig/Reichenbach Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit, Paderborn: Schöningh, S. 49-75.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Gutiérrez Rodriguez, Encarnación/Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270-290.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Mörsch, Carmen das Forschungsteam der documenta 12: Kunstvermittlung. Zwischen Dienstleistung und Kritischer Praxis auf der documenta 12. Berlin, Zürich: Diaphanes, S. 348
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., & Thomas, K. (1995). Critical Race Theory: the key writings that formed the movement. New York: The New Press.
- Deleuze, Gilles (1996): Fluchtlinien der Philosophie. In: Balke, Friedrich/Vogl, Joseph (Hrsg.): Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie. München: Fink, S. 243-251
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt: Suhrkamp.
- Douglas, Mary (1987): How Institutions Think. London: Routledge and L. Kegan Paul.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: Bertelsmann.
- hooks, bell (1990): Schwesterlichkeit: Politische Solidarität unter Frauen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 13. Jg., Heft 27, 1990, S. 77-92
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Werke in 5 Bänden, Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: hep Verlag

- Klingovsky, Ulla (2010): Selbstsorgendes Lernen und Performativität. Didaktisch-methodische Praktiken zur Strukturierung der Innenarchitektur von Lernräumen. In: Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter/Wrana, Daniel (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: hep Verlag, S. 110-120.
- Lévinas, Emmanuel (1983): Die Spur des Anderen. Freiburg: Karl Alber Verlag.
- Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hrsg.) (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia.
- Mills, Charles W. (1997): The Racial Contract. Ithaca/New York: Cornell University Press.
- Pratt, M. L. (1996): Apocalypse in the Andes: Contact Zones and the Struggle for Interpretive Power. Encuentros 15. Washington: IDB Cultural Center. Online verfügbar: idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1774431.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. New York/London: Routledge.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen. Band 30. Hamburg: Repro Lüdke.
- Steyn, Melissa (2012): The ignorance contract: recollections of apartheid childhoods and the construction of epistemologies of ignorance. In: Identities: Global Studies in Culture and Power, 19:1, S. 8-25.
- Steyn, Melissa (2015): Critical diversity literacy: essentials for the twenty-first century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): Routledge International Handbook of Diversity Studies. London/New York: Routledge, S. 379-389.
- Sturm, Eva (2005): Vom Schiessen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung „von Kunst aus“. Kunstpädagogische Positionen, Band 7. Hamburg: University Press.
- Thornten, Robert (1994): The potentials of boundaries: steps toward a theory of the social edge. Paper presented at the Wits History Workshop: Democracy, Popular Precedents, Practice and Culture. Online verfügbar: hdl.handle.net/10539/8100.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2014): Eigenes und Fremdes. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 687-698.
- Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane/Wrana, Daniel (Hrsg.). Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich UniPress, S. 31-102.