

RAINER WINTER

KULTUR, REFLEXIVITÄT UND DAS PROJEKT EINER KRITISCHEN PÄDAGOGIK

„Utopie bedeutet, sich nicht in die Dinge zu ergeben, wie sie sind, und für die Dinge zu kämpfen, wie sie sein sollen, dass die Welt es nötig hat, wie ein Vers von Brecht sagt, geändert, das heißt erlöst zu werden“ Claudio Magris (2002: 11).

Einleitung

Die Geschichte von Cultural Studies zeigt, dass dieses intellektuelle und politische Projekt von Anfang an eng verbunden mit Fragen der Erziehung und der Pädagogik war. Denn es entstand im vitalen und intellektuell vielseitigen Milieu der Erwachsenenbildung in den 50er Jahren in Großbritannien (vgl. Grossberg 1997, Steele 1997). Im produktiven Austausch mit reifen Studenten aus der Arbeiterklasse entwickelten Edward P. Thompson, Raymond Williams und Richard Hoggart ihre kreativen Ideen zur Kulturanalyse und schrieben die grundlegenden Werke dieser neuen transdisziplinären Forschungsrichtung, die – wie die Erwachsenenbildung – die Spezialisierung des Wissens überwinden und dessen mögliche praktische Relevanz hervorheben möchte.

*Kommentar:
Norbert Meder*

Die innere Verbindung zwischen Cultural Studies und Pädagogik hängt daran, dass der pädagogische Handlungszusammenhang der soziale Ort ist, an dem Kultur auf doppelte Weise performant wird: Sie wird gelebt und ist zugleich fraglich. Ob in der Familie oder Schule, im Streetworking oder in der Erwachsenenbildung der pädagogische Handlungszusammenhang aktualisiert sich als Auseinandersetzung um die faktische Geltung von kulturellen Phänomenen auf der Basis von kulturellen Selbstverständlichkeiten (Lebensform).

Leitend war dabei ein umfassender Kulturbegriff, der besonders in den Arbeiten von Williams theoretische Kontur gewann, so z.B. in *Culture and Society 1780-1950* (1958) und in *The Long Revolution* (1961). Er arbeitete die Vielschichtigkeit und Komplexität von Kultur heraus, die nicht nur die Hochkultur umfaßt, sondern auch die Populärkultur. Indem er zudem Kultur in einem anthropologischen Sinne als „ganze Lebensweise“ [a whole way of life] begriff, lenkte er die Aufmerksamkeit auf ihre Verbindungen und Vernetzungen mit anderen gesellschaftlichen Praktiken. Wie Thompson hob er die besondere Rolle der „Erfahrung“ in der Kulturanalyse hervor, denn sie ermöglicht ein Wissen über und ein Zugang zu kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, die durch abstrakte Theorien nicht erworben werden können.

Im Kontext der Erwachsenenbildung, wie in der „workers' education“, waren die Rollen von Professoren und Studenten nicht so hierarchisch definiert wie an der Universität. Diese nicht traditionellen Studenten, denen der Zugang zur „higher education“ verwehrt war, akzeptierten nicht zwangsläufig die Autorität des Professors, bezogen das Gelernte auf ihr eigenes Leben und stellten im Unterricht Fragen, die praktische Relevanz für ihre eigene Erfahrung hatten (Williams 1989: 152) und die Grenzen von akademischen Disziplinen nicht akzeptierten. Diese „radikale Herausforderung“ (Grossberg 2000: 12) führte nicht nur dazu, dass neben der Literatur u.a. die Presse, das Radio und der Film zum Thema wurden, sondern dass es auch möglich wurde, die Studenten dazu anzuleiten, ihr eigenes Leben im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse zu

Wie holistisch man auch den Kulturbegriff fasst, so erscheint es sinnvoll andere gesellschaftliche Praktiken außen vor zu lassen, um klare Grenzziehungen machen zu können. Auf der Ebene von Gesellschaftstheorie kann man so eine klare Unterscheidung zwischen dem sozialstrukturellen Ansatz und dem kulturwissenschaftlichen machen, auf der Ebene der Praxis zwischen rechtsstaatlichem und formal institutionellen Handeln einerseits und kultureller Praxis andererseits. Wie immer man solche Grenzen zieht, sie werden nie scharf sein und es wird immer auch um die Überschneidungen, Einbettungen und Vernetzungen gehen.

Wenn man stattdessen von einem alles umfassenden Kulturbegriff ausgeht, was man theoretisch natürlich auch machen kann, dann ergeben sich Fra-

begreifen, und in einem zweiten Schritt Möglichkeiten aufzuzeigen, wie es verändert werden kann, um mehr soziale Gerechtigkeit und Gleichheit herzustellen. Es waren diese zur Universität alternativen Institutionen, die in Großbritannien einen Raum für Cultural Studies eröffneten.

Hierbei ist Kultur, die in neueren Studien als ein „Netzwerk eingebetteter Praktiken und Repräsentationen (Texte, Bilder, Verhaltenscodes und die narrativen Strukturen, die sie organisieren)“ (Frow/Morris 2000: 316) bestimmt wird, der Ort, an dem Machtverhältnisse stabilisiert, aber auch in Frage gestellt und verändert werden können. Cultural Studies analysieren also nicht nur, sondern sie haben auch einen interventionistischen Charakter (Grossberg/Nelson/Treichler 1992). An die Stelle der Arbeiterklasse sind seit den 60er Jahren neue soziale Bewegungen, marginalisierte Minoritäten und unterdrückte Gruppen getreten, deren „agency“ gesteigert werden soll, indem sie lernen, ihre konkrete Lebenssituation gesellschaftlich zu kontextualisieren und Möglichkeiten der Veränderung zu erkennen und zu ergreifen.

Der Zusammenhang von Cultural Studies und einer kritischen Pädagogik soll im folgenden in fünf Schritten analysiert werden. Zunächst möchte ich kurz auf die eher randständige Bedeutung der Pädagogik am *Centre for Contemporary Cultural Studies* in den 60er und 70er Jahren eingehen (1). Anschließend werde ich die (amerikanische) Weiterentwicklung des dort entwickelten „ethnography of reading“-Ansatzes untersuchen und seine pädagogischen Implikationen herausarbeiten (2). Dann werde ich die Verbindungen von Cultural Studies und der in

gestellungen, wie ich sie am Rande des Amos-Textes formuliere.

Wichtig für eine Theorie des pädagogischen Handlungszusammenhangs ist ein differenzierter Kulturbegriff, der nicht nur hochkulturelle Objektivationen des Geistes umfasst, sondern auch die nicht-objektivierten und nie ganz objektivierbaren Lebensweisen, Praktiken, Rituale und Handlungsweisen.

den USA beheimateten kritischen Pädagogik erörtern. Diese radikale Theorie der Erziehung wird von einigen ihrer Vertreter in neueren Arbeiten als die „practical politics of cultural studies“ bestimmt (3). In einem nächsten Schritt werde ich den interventionistischen Ansatz der performativen Ethnographie betrachten, der sich im Kontext von kritischer Pädagogik und qualitativer Sozialforschung in den USA entwickelt hat (4). Eine Schlussbetrachtung, die das zentrale Motiv der Cultural Studies, die Kunst des Eigensinns betrachtet, beendet den Beitrag (5).

Die Arbeit des CCCS und ihre pädagogischen Implikationen

Am Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, das zunächst von Richard Hoggart und später von Stuart Hall geleitet wurde, der auch aus der Erwachsenenbildung kam und zur *New Left* gehörte, wurden „media studies“, die Analyse von Film und Fernsehen, der Presse etc. zu wichtigen Themen. Fragen der Pädagogik wurden explizit allerdings nur am Rande behandelt, auch wenn das Centre für seine Jugendstudien weltberühmt wurde (vgl. Grossberg 1997: 376). Trotzdem lassen die beiden wesentlichen Forschungsrichtungen, die Jugendstudien mit ihrem Modell von Inkorporation und Widerstand auf der einen Seite, die Medienforschungen mit ihrer ideologiekritischen Analyse medialer Texte auf der anderen Seite, Merkmale erkennen, die für eine kritische Pädagogik von Relevanz sind.

So wird sowohl in bezug auf die Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, als auch in bezug auf Fernsehzuschauer gezeigt, dass sie

keine „cultural dopes“ sind, sondern im Umgang mit vorgegebenen Produkten bzw. kulturellen Waren ihre eigenen Kulturen schaffen. Zweifellos liegt in Birmingham der Schwerpunkt auf der „agency“, die immer schon zumindest rudimentär vorhanden ist, aber auch durch soziale Bedingungen eingeschränkt wird. Die Populärkultur wird im Anschluß an Gramscis Hegemoniekonzept zur „zone of contestation“.

„Die Populärkultur ist einer der Bereiche, in denen sich der Kampf für und gegen die Kultur der Mächtigen vollzieht: sie ist der Einsatz, der im Kampf gewonnen oder verloren werden kann. Sie ist die Arena von Zustimmung und Widerstand“ (Hall 1981: 239).

Die interdisziplinären Untersuchungen von Cultural Studies zielen darauf, die „agency“ zu erweitern, indem sie z.B. zeigen, wie Nachrichten im Fernsehen ideologisch strukturiert sind und wie vor dem Hintergrund der eigenen Interessen kritisch mit ihnen umgegangen werden kann.

Da die Forschungen ihren Ausgangspunkt in konkreten Fragestellungen von praktischer Relevanz haben, fällt es nicht schwer, die Verbindungen zu den Lebenswelten der Untersuchten herzustellen. Dabei beschränken Cultural Studies sich nicht auf die Analyse kultureller Objekte oder Institutionen, sondern untersuchen, wie Menschen in unterschiedlichen Kontexten Kultur schaffen und erfahren, wobei sie deren produktive und transformative Kraft ins Zentrum rücken. „Für Cultural Studies wird ‚Wirklichkeit‘ durch kulturelle Praktiken beständig neu geschaffen und erst verfügbar gemacht“ (Grossberg 1997: 379).

Die Fassung der Cultural Studies als zwischen Strukturalismus und Kulturalismus po-

sitioniert, ist theorie-technisch besonders raffiniert. Denn sie erlaubt sowohl eine wechselseitige Grenz-ziehung als auch die Entwicklung einer Dialektik im Gebrauch, die Kultur prozessualisiert. Kulturelle Prozesse werden damit zu aktiven Prozessen der auch politischen Auseinandersetzung und Gestaltung – im übrigen ein Motiv, das auch einem jeden pädagogischen Handlungszusammenhang innewohnt. Das macht die Theorie von diesem Handlungszusammenhang entweder zur Kontrollpädagogik oder zur kritischen Pädagogik.

Der Kampf um Lebensform und symbolische Vernetzungen ist Kritik – in Theorie und Praxis als Kampf um Geltung.

Die Verhältnisbestimmung von Kultur und Politik ist eine weichenstellende Theorieentscheidung. Ist Politik als System formalen Handelns eine „jener anderen gesellschaftlichen Praktiken“ oder ist sie Teil der Kultur – als politische Kultur. Oder ist sie in ihrer Formalität zwar kulturtranszendent aber in den sozialdifferenzierenden Effekten kulturimmanent. Politische

Stuart Hall hat gezeigt, dass sich auf theoretischer Ebene das Projekt von Cultural Studies zwischen den Paradigmen von Kulturalismus und Strukturalismus entfaltet, was sich sowohl an den Jugend- als auch an den Medienstudien sehr gut zeigen lässt (Winter 2001). Sie machen nämlich deutlich, dass Strukturen nicht ahistorisch und stabil sind, sondern sie sind immer „Strukturen-im-Gebrauch“, wobei die Formen des Gebrauchs nicht im voraus bestimmt werden können (Frow/Morris 2000: 326). Zur wissenschaftlichen Untersuchung von aktuellen Fragestellungen, die sich im britischen Kontext ergaben, griffen die Vertreter des CCCS eklektisch und innovativ auf unterschiedliche, dafür geeignete Theorien und Methoden zurück, so dass der Forschungsprozess, wie es bei qualitativer Forschung oft der Fall ist, zu einer Bricolage wurde (Denzin 1994).

Das auf soziale Veränderung zielende interventionistische Motiv von Cultural Studies wird in den rückblickend von Stuart Hall geäußerten Worten deutlich:

„Unsere Fragen zur Kultur [...] richteten sich auf die sich verändernden Lebensformen von Gesellschaften und Gruppen sowie auf die Netzwerke von Bedeutung, mittels derer Individuen und Gruppen sinnhaft die Wirklichkeit konstruieren und miteinander kommunizieren [...] Cultural Studies insistieren auf der Notwendigkeit, die zentralen, drängenden und beunruhigenden Fragen einer Gesellschaft und einer Kultur in der ernsthaftesten intellektuellen Weise, die möglich ist, zu behandeln“ (Hall 1996: 336f.).

Zum einen wird hier klar, warum das Birmingham Projekt eine kritische Pädagogik impliziert, auch wenn sie nicht ausbuchsta-

biert ist, zum anderen wird auch verständlich, warum Vertreter der in den USA beheimateten Varianten kritischer Pädagogik, die in Auseinandersetzung mit der Tradition des westlichen Marxismus, so mit der Frankfurter Schule, entstanden sind, seit den 80er Jahren an die Cultural Studies anknüpfen. Bevor wir uns diesen Ansätzen zuwenden, soll im folgenden an einem Beispiel die Weiterentwicklung der in Birmingham entwickelten „audience ethnography“ in den USA näher betrachtet werden, da auch sie für unsere Fragestellung von besonderer Relevanz ist.

Audience Ethnography: Polysemie und plurale Gebrauchsweisen

Stuart Halls „Encoding-Decoding“ Modell und die an ihn anschließenden Studien von David Morley schufen die Grundlage für einen äußerst fruchtbaren und innovativen Ansatz in der Medienforschung: die „audience ethnography“ (vgl. Hay/Grossberg/Wartella 1996). Wenig diskutiert wurde bisher dessen pädagogisches Potential. Es war vor allem John Fiske (1987, 1989), der in seinen synthetisierenden Arbeiten Ende der 80er Jahre, ausgehend von einer dekonstruktiven Analyse von Fernsehtexten deren polysemen Charakter herausarbeitete, um das heterogene Potential pluraler Aneignungsformen sichtbar zu machen, das je nach sozialer und historischer Situation der Zuschauer von diesen unterschiedlich realisiert werden kann. Die Rezeption und die Aneignung von Texten wird in seiner Lesart zu einer kontextuell verankerten gesellschaftlichen Praxis, in der die Texte als Objekte nicht vorgegeben sind, sondern erst auf der Basis sozialer Er-

Entscheidungen bestimmen zumindest auch Alltagskulturen mit und umgekehrt.

Die gleiche Fragestellung ergibt sich für die moderne Ökonomie, gleichgültig ob sie kapitalistisch oder marxistisch ausgeprägt ist. Der Übergang vom Gebrauchswert zum Tauschwert stellt die entscheidende Formalisierung der Ökonomie ins Monetäre dar. In diesem Schritt transzendiert die Ökonomie das Kulturelle und geht gleichwohl neue Verschränkungen mit ihm ein.

Die Rezeption des Kunstwerkes wie auch des medialen Angebotes ist ein aktiver mitgestaltender Aneignungsprozess. Dem korreliert die Deutungsoffenheit des Kunstwerkes wie auch des medialen Angebotes. Wenn es auf die Schließung deutungsoffener Stellen ankommt, dann kann die natürlich auch widerständig und revoltierend geschehen, muss aber nicht. Deutungsoffenheit ergibt in jedem Fall einen Spiel-

raum der im Sinne des foucaultschen Machtspiels genutzt werden kann. In diesem Umstand steckt das kritische Potenzial von Medien und Kunst. Darin steckt auch die objektive Möglichkeit zu subjektiven Bildungsprozessen im Sinne der Selbstverwirklichung.

fahrungen produziert werden. Dabei knüpft Fiske zum einen an die Arbeiten aus Birmingham an, zum anderen an Michel Foucaults Unterscheidung zwischen Macht und Widerstand und an Michel de Certeaus Analyse kreativer Alltagspraktiken. ‚Widerstand‘ kann in spezifischen historischen Situationen im Verhältnis von diskursiven Strukturen, kultureller Praxis und subjektiven Erfahrungen entstehen. Im eigensinnigen Gebrauch der „Ressourcen“, die das (kapitalistische) System in Form von medialen Texten und anderen Konsumobjekten zur Verfügung stellt, versuchen die alltäglichen Akteure ihre Lebensbedingungen selbst zu definieren und ihre Interessen auszudrücken.

Vor allem in seinen späteren Analysen widmet Fiske (1993; 1994) sich spezifischen Raum-Zeit-Momenten des Mediengebrauchs und bestimmt die Einzigartigkeit und Signifikanz kultureller Praktiken, die an einem besonderen Ort zu einer besonderen Zeit realisiert werden. Damit reagierte er auf Kritiken, die ihm vorwarfen, er würde davon ausgehen, jeder Konsum populärer Medien wäre potentiell subversiv. Sinnvollerweise scheint es zu sein, Widerständigkeit als mögliche Option populärer Texte zu bestimmen, wobei geklärt werden muss, ob die subversive Artikulation von Bedeutungen auf den spezifischen Kontext der Medienrezeption beschränkt bleibt oder auch in anderen Bereichen des Alltags seine Wirkung entfaltet. Allerdings müssen die mobilisierten Gefühle und ausgehandelten Bedeutungen nicht zwangsläufig im Sinne von „empowerment“ organisiert sein. Douglas Kellner (1995: 38f.) hebt in seiner Kritik hervor, dass zwischen verschiedenen Formen des Widerstandes un-

Die medialen Produkte müssen zum einen als Rahmungen, d. h. als äußere Grenzsetzungen für Bedeutungen aufgefasst werden, zum anderen aber sind solche Grenzsetzungen zugleich die Eröffnung von Bedeutungsspielräumen nach Innen. Nur wenn man dieses Wechselspiel im Blick hat ergeben sich die unterschiedlichen Varianten medialer Rezeption. Revolte z. B. ergibt sich als gegen die äußere Begrenzung gesetzte inne-

terschieden werden sollte. Er weist darauf hin, dass Widerstand und Vergnügen bei der Aneignung kultureller Texte nicht per se progressiv einzuschätzen sind. Vielmehr ist es erforderlich, deren spezifische Bedingungen zu analysieren, um ihre jeweiligen Wirkungen bestimmen zu können.

Außerdem legt Grossberg dar, dass untersucht werden sollte, wie das tägliche Leben mit der Politik der Gesellschaftsformation im ganzen artikuliert ist. Verändern die Momente des Widerstands überhaupt gesellschaftliche Strukturen? „Durch die Gleichsetzung von Struktur und Macht wird die Illusion geschaffen, man könne ihnen entkommen“ (Grossberg 1992: 94). Eine solche vereinfachende Gleichsetzung, die Anlass zu polemischen Kritiken von Gegnern der Cultural Studies gibt, hat zur Folge, dass die Analyse des Verhältnisses zwischen den Formen des Vergnügens sowie der Bedeutungsproduktion, mit denen bis zu einem bestimmten Grad eine Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen ausgeübt und die Differenzen zu anderen behauptet werden kann, und den Strukturen der Gesellschaftsformation oft nicht erfolgt. Zudem reduziert sich die Analyseperspektive leicht darauf, Praktiken primär unter den Aspekten von Selbstermächtigung und Widerstand zu begreifen. Dagegen stellt Grossberg fest, dass die lustvolle Aneignung von Texten dominante Vorzugsbedeutungen nicht zum Verschwinden bringen muss. Semiotischer Widerstand muss nicht in politische Praxis münden. „Und Kampf ist nicht immer widerstand, der einen spezifischen Antagonismus voraussetzt. Und Widerstand ist nicht immer Opposition, die bestehende

re Ausfüllung der Leerstelle, die deutungsoffen gegeben ist.

Die rezeptionsästhetischen Überlegungen können in einer Prozesstheorie der Bildung vertieft werden. Bildungsprozesse müssen als Abgleichung bzw. als Kongruenzen innerer Potentialitäten mit äußeren Possibilitäten verstanden werden. Potentialitäten sind innere Möglichkeiten, die der Einzelne als Anlage, als Kraft oder vorgängige kulturelle Prägung be-

sitzt. Possibilitäten sind äußere Möglichkeiten, die durch Rahmung, Konstellationen und Dispositive gegeben sind. Erst wenn es zwischen diesen beiden Möglichkeiten zu einer Art Passung kommt, werden Bildungsprozesse ausgelöst. Wenn beispielsweise ein musikalisch begabtes Arbeiterkind niemals mit Musikinstrumenten in Berührung kommt, wird es seine Potentialitäten nicht entwickeln können.

Die Deutungsoffenheit in der medialen Rezeption erscheint vor diesem Hintergrund als eine notwendige Bedingung dafür, dass Bildungsprozesse überhaupt ausgelöst werden können, denn sie eröffnen einen Spielraum für die Entfaltung innerer Potentialitäten. Die rahmenhafte Begrenzung solcher Spielräume kann bei geeigneter Setzung das hinreichende prozessauslösende Moment sein – etwa, indem es widerständig ist und Revolte auslöst.

Machtstrukturen aktiv und explizit herausfordert“ (Grossberg 1992: 95f.).

Trotz der zum Teil berechtigten Kritik an der „audience ethnography“ führt diese innovative Forschungsrichtung aber anschaulich vor, dass sich die für den Alltag relevante Bedeutung von Texten in deren sozialen Gebrauch realisiert. Freilich, ist die Rezeption und Aneignung in der postmodernen Medienwelt sowie die Subjektivität der Konsumenten unterschiedlichen bestimmenden Einflüssen ausgesetzt. Dabei gilt das pädagogische Interesse von Cultural Studies (Winter 2001) aber primär den Bedeutungen und Vergnügen, die Personen und Gruppen helfen können, ihre Interessen zu artikulieren, Freiräume zu entfalten, Fluchtlinien zu finden und ihre Handlungsmächtigkeit zu erweitern. Auf diese Weise sind Texte in die Zirkulation von Bedeutungen und affektiven Energien innerhalb einer Kultur eingebunden. Das politische Ziel von Cultural Studies ist gerade die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Momenten der Selbstermächtigung und den umfassenderen kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen. Hierzu ist jedoch auch eine Kritik an den bestehenden Herrschaftsverhältnissen erforderlich und eine Analyse der Möglichkeiten zur sozialen Transformation. Wie Douglas Kellner (1995: 96) fordert, müssen die strukturellen Ungleichheiten ins Zentrum der Analyse gerückt werden. Cultural Studies sollen einen Dialog mit den Mitgliedern unterdrückter Gruppen beginnen. Vor allem der in den USA entwickelte Ansatz der kritischen Pädagogik beschäftigt sich explizit mit diesen Zielen und der Schaffung einer radikalen Demokratie.

Kritische Pädagogik als Cultural Studies

Ausgangspunkt der kritischen Pädagogik in den USA zu Beginn der 80er Jahre waren die von Bourdieu/Passeron und anderen durchgeführten Untersuchungen des Bildungswesens, die zeigen, dass es zur sozialen Reproduktion und zur Aufrechterhaltung bestehender Verhältnisse beiträgt. Die Vertreter dieser ideologiekritischen Richtung (Apple 1979, 1982; Aronowitz/Giroux 1985) beschränkten sich jedoch nicht darauf, soziale Reproduktion als strukturellen Effekt zu analysieren. In Auseinandersetzung mit den theoretischen und empirischen Arbeiten aus Birmingham, insbesondere mit der Rezeption von Gramscis Hegemoniekonzept und den Jugendsubkulturstudien, wurden Schulen vielmehr als hegemoniale Orte von Praktiken sowie Ritualen und Ideologien als gelebte Erfahrung und Praxis analysiert, insbesondere in der grundlegenden Arbeit *Schooling as a Ritual Performace* (1986) von Peter McLaren. Wie bereits Paul Willis (1977) zeigte, ist die Erfahrung der sozialen Welt nicht von externen Determinanten ableitbar und bestimmbar, sondern sie ist widersprüchlich, uneinheitlich und veränderbar. Die Kultur ist der Bereich, in dem die Strukturen erfahren und gelebt, reproduziert, jedoch auch transformiert werden. Gerade hier setzt die kritische Pädagogik an, welche die kritische Handlungsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen entwickeln und stützen möchte, um Strategien des kulturellen und politischen Widerstandes zu entwickeln. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen (Carlson/Apple 1998). Im folgenden werde ich primär auf die eingehen, die dem Projekt von Cultural Studies am nächs-

Schule als institutioneller Rahmen und als Setting kultureller Rituale und Praktiken ist der Sozialraum äußerer Possibilitäten, der nur dem eine Chance für Bildungsprozesse liefert, der schon habituell (familiär) vorgeprägt die Potentialitäten mitbringt. Das ist der Reproduktionsmechanismus in Bildungsprozessen. Für diejenigen, die solche Vorprägung nicht mitbringen, zündet nichts, lässt Unverständnis keinen Kontakt zu oder löst möglicherweise nur Aggression aus, die sich nicht in Selbstgestaltungsprozesse kanalisieren lässt. Kritische Pädagogik muss sich einerseits gegen eine solche gesellschaftliche Praxis richten und andererseits erforschen, welche kontaktauslösenden Momente bei den Unterprivilegierten, den Marginalisierten und Unterdrückten zu Bildungsprozessen führen. Im Sauter-Text ist genau das am Ende das Thema.

Die Vermittlung von Kulturalismus und Strukturalismus kann nur eine solche sein, die einer bipolaren dialektischen Logik von *causa materialis* und *causa formalis* folgt. Diese bipolar dialektische Logik ist eine Art Metalogik, die über die Logiken der beiden *causae* ergeht. Wir kennen sie bislang nur als Logik der Passung, d.h. als Logik der Ästhetik. Das Ästhetische penetriert sowohl das Kulturelle wie auch das Strukturelle. Wenn diese Vermittlung als Moment des pädagogischen Handlungszusammenhangs genommen wird, dann wird sie als ästhetische Darstellung der Welt derart in die Zeit potentieller Bildungsprozesse projiziert, dass die *causa formalis* mit der *causa finalis* sowie die *causa materialis* mit der *causa efficiens* je eine Symbiose eingehen. Die Form bestimmt das Ziel einer strukturell gerechten Politik als Wahl der Mittel der nächsten Schritte auf dem Weg dahin, wobei dies an die Materialität des Kulturellen gebunden ist. Der Umstand, dass

ten stehen und es explizit mit der kritischen Pädagogik verbinden.

So vermittelt Henry Giroux, einer der führenden Vertreter dieser Synthese, bereits in einer frühen Arbeit zwischen Kulturalismus und Strukturalismus bei seinem Bemühen, die Ideologiekritik in die Unterrichtspraxis einzubringen. Hierzu sollen die Schüler und Schülerinnen in der Klasse über ihre sozialen Erfahrungen reflektieren und verstehen, wie diese durch die in den schulischen Praktiken verankerten Ideologien verstärkt, in Frage gestellt oder unterdrückt werden (Giroux 1983: 150). In einem Prozess dialogischen Lernens (Freire 1973) sollen sie ihr Selbst dekonstruieren, indem sie es im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse begreifen. Dies ist die Voraussetzung dafür, zum potentiellen Akteur im Geschichtsprozeß zu werden und durch Kampf und Kritik die bestehenden Verhältnisse zu ändern. Giroux' Pädagogik des Widerstandes ist auf die Transformation der Gesellschaft ausgerichtet und so mit Hoffnung, Transzendenz und Utopie verbunden.

Eine intensive Beschäftigung mit poststrukturalistischen, postmodernen und postkolonialen Ansätzen innerhalb der Cultural Studies führte Giroux, wie auch Peter McLaren (1995), allmählich zu einer Transformation seines Ansatzes (Giroux et al. 1984, Giroux 1992, 1993, 1994). Er vertritt heute eine explizit an Cultural Studies orientierte kritische Pädagogik, die eine Politik der Differenz mit einer Forderung nach einer radikalen Demokratisierung der Gesellschaft verbindet (Kellner 2001). Zum einen hebt er die wichtige Bedeutung von Cultural Studies für das Verständnis von Erziehung, Kultur und Politik hervor. Dabei ist es sein Bemühen,

die Pädagogik zu einem wesentlichen Bestandteil von Cultural Studies zu machen. Er plädiert für eine Politik des Performativen, die Theorie, Wissen und politische Praxis eng miteinander verknüpft (Giroux 2000: 135). Andererseits kritisiert Giroux die Selbstgenügsamkeit der „textualist readings“ und der „audience studies“, die sich auf die Analyse des lustvollen, subversiven Gebrauchs von Medien beschränken. So hebt er z.B. in einer Analyse des Disney-Imperiums hervor, dass viele Disney-Texte wohl zu oppositionellen Lesarten einladen, diese jedoch dessen Macht, das Alltagsleben mit seinen Ideologien zu durchdringen (Giroux 1999: 7), nicht zum Verschwinden bringen. Daher können die „audience studies“ von der kritischen Pädagogik lernen, dass kreative und subversive Lesarten während der Rezeption und Aneignung nicht genügen, um mehr Demokratie zu verwirklichen.

Die kritische Pädagogik macht vor allem die Aushandlung [negotiation] und die Produktion von Bedeutungen zwischen Lehrern und Schülern zu ihrem Thema, die sie im Kontext von diskursiven Praktiken und Macht/Wissen Beziehungen kritisch analysiert. Die radikale Pädagogik wird als eine Form kultureller Politik betrachtet, mittels derer die ideologischen Interessen dominanter Gruppen bekämpft werden sollen (Giroux/McLaren 1995: 36). Im Zeitalter des Neoliberalismus und der zunehmenden Privatisierung öffentlicher Räume ist, wie Giroux (2001) und auch Peter McLaren (1995, 1997) zeigen, die Entwicklung einer Ethik erforderlich, die das Verhältnis von Macht, subordinierten Subjektpositionen und gesellschaftlichen Praktiken reflektiert. „Kritische Pädagogik verpflichtet sich zu Formen

man eine politische Form nicht einfach nur überstülpen kann, sondern die Form auch kulturell korrelieren muss, belegt meine These.

Aushandlung ist der Prozess der Passung aller vier *causae*. Da keine gottgewollte Passung auszumachen ist und da sie sich empirisch höchst selten einfach so ereignet, ist Aushandlung die basale Handlungsform im pädagogischen Handlungszusammenhang. Im engeren Sinne einer Prozesstheorie der Bildung hat die Aushandlung das Ziel, jene prozessauslösenden Momente zu erzeugen, dass innere Potentialitäten und äußere Möglichkeiten sich so koppeln können, dass es zu ei-

ner Verbesserung von Selbst und Welt kommt.

des Lernens und des Handelns, die in Solidarität mit subordinierten und marginalisierten Gruppen vollzogen werden“ (Giroux/McLaren 1995: 32). Ausgehend von den aktuellen gesellschaftlichen Konflikten soll der ethische Diskurs nicht nur (ethnische) Differenzen anerkennen, sondern auch zeigen, wie Gerechtigkeit verwirklicht ist. Weiterhin sollen sich die Lernenden mit der Vielfalt von Erzählungen und Traditionen, die die heutigen multikulturellen Gesellschaften kennzeichnen, auseinandersetzen und die Geschichte sowie ihre eigene Subjektivität als Ort von gesellschaftlichen Kämpfen begreifen. So sollen Studierende verstehen lernen, wie sich „conflictual social relations“ ihrem Habitus eingeschrieben haben. Dieses Verständnis soll zu neuen Formen von Subjektivität führen (McLaren 1995: 74), die „agency“ der Studierenden soll erweitert werden. Zum einen ist die kritische Pädagogik eine kulturelle Praxis, zum anderen eine Form des gesellschaftlichen Gedächtnisses. Dies wird besonders in dem Projekt der „postmodern counternarratives“ ersichtlich (Giroux et al. 1996), in dem Cultural Studies selbst als eine „counternarrative“ bestimmt werden, die die technokratische und marktorientierte Rationalität im Lehren und Lernen zugunsten einer demokratischen Aneignung von Wissen und kulturellen Texten zurückweist, was in eine scharfe Kritik an der „corporate university“ mündet (vgl. Giroux/Myrsiades 2001).

Unter verschiedenen politischen Blickwinkeln leitet die kritische Pädagogik auch zu einer Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien an, die neu gelesen und auch reformuliert werden, damit sie der jeweiligen Fragestellung gerecht werden können. Wie

Die kritische Pädagogik muss mithin auch die kulturell bestimmende Basis transzendieren, um die politischen und moralischen Möglich-

in Birmingham sollen auf diese Weise disziplinäre Grenzen durchbrochen werden, um neue Formen des Wissens hervorzubringen, die demokratischere und gerechtere Lebensweisen erlauben. Hierzu muss die kritische Pädagogik eine Sprache der politischen und moralischen Möglichkeiten erforschen, die den ironischen Nihilismus und Zynismus der postmodernen Sensibilität (Grossberg 1992: 224ff.) überwindet und zur politischen Partizipation führt. Cultural Studies mit ihrem Schwerpunkt auf alltäglichen Erfahrungen und Praktiken analysieren die Bedingungen kritischer Handlungsfähigkeit, wie Grossberg (1996) zeigt, und schaffen so ein Fundament für eine praktische kulturelle Politik. So sollen vor allem Kinder und Jugendliche, die zunehmend durch die kommerzielle Konsumkultur sozialisiert werden, eine kritische Handlungsfähigkeit entwickeln, kooperative Beziehungen einüben und sich an demokratischen Werten orientieren. Die Gestaltung des öffentlichen Lebens soll zu einer Form praktischer Politik werden (Giroux 2001: 24f.), wobei die Förderung von „multicultural literacy“ hierbei ein besonderes Anliegen ist.

Ein Schwerpunkt der an Cultural Studies orientierten „critical pedagogy“ ist die „popular culture“, insbesondere die Analyse von populären Filmen. So deckt Giroux in dekonstruktiven und kritischen Analysen die Merkmale der Pädagogik von Hollywood auf. Er untersucht, wie Norman Denzin in seinen Analysen des Hollywood-Kinos (Denzin 1991, 2002), die mediale Politik der Repräsentation, indem er die Diskurse und Bilder von „race, gender, class and sexuality“ analysiert. So zeigt er z.B., wie die medialen Repräsentationen von Schwarzen „a white

keiten sichtbar zu machen. Möglichkeiten sind immer Formen, die Wirklichkeiten werden können, wenn sie sich materialisieren, d.h. inhaltlich füllen. Die formalen Möglichkeiten, die sich kritisch anbieten, sind die demokratische Rechtsstaatlichkeit und die formale Moralität des kategorischen Imperativs. Mehr scheint mir nicht in Sicht, wenn man mal von der ökonomischen Verteilungsgerechtigkeit bei Marx absieht.

Es ist eine Errungenschaft der Cultural Studies, die Korrelation von politisch formaler Kritik einerseits und der Analyse von materiellem Leid andererseits entwickelt zu haben. Dieses diagnostiziert und analysiert man wissenschaftlich auch nur

in den Untersuchungen zu Alltagskulturen. Die Lebensform der Marginalisierten muss Gegenstand der empirischen Forschung sein. Und sie muss interessierte Forschung vor dem Hintergrund der Habermasschen Überlegungen zu „Erkenntnis und Interesse“ sein. Forschung findet nicht im interessefreien Raum statt, sie kann sich natürlich widerständig und revoltierend von (Herrschafts-)Interessen frei machen, aber sie findet niemals in einem interessefreien Raum statt. Wenn dem so ist, dann ist eine Forschung, die sich zu ihren Interessen und Parteinahmen von Anfang an bekennt, zumindest ehrlich und kann diese Ehrlichkeit immer auch als wissenschaftstheoretisches Argument ins Feld führen.

moral panic“ hervorgebracht haben (Giroux 1996). Giroux interessiert sich dafür, wie Filme und andere mediale Texte Bedeutung, Vergnügen und Identifikationen mobilisieren, die soziale Wirklichkeitskonstruktionen und Selbstdefinitionen beeinflussen (vgl. auch Fiske 1994). Auf diese Weise eröffnen populäre Filme aber auch einen pädagogischen Raum in einer Bilder gesättigten Kultur. Sie sind eines der wenigen Medien, die es erlauben, in Gesprächen Politik, persönliche Erfahrungen und das öffentliche Leben mit umfassenderen sozialen Fragestellungen zu verbinden“ (Giroux 2002: 7).

Hier trifft sich Giroux mit der kritischen Medienpädagogik, die Douglas Kellner (1995, 2003; Winter 2005) in seinen Arbeiten zur Medienkultur verfolgt. Auch er knüpft an die British Cultural Studies an, verbindet sie aber vor allem mit der Frankfurter Schule, weil er es zum einen für nötig hält, den Bereich der Produktion und die politische Ökonomie der Kultur zu berücksichtigen. Zum anderen strebt er eine Kulturkritik an, die den gegenwärtigen Moment der Geschichte theoretisch artikuliert und dabei auch seine utopischen Möglichkeiten offen legt (Kellner 1995: 60). Eine kritische Medienpädagogik soll die Zuschauer ermächtigen, die Botschaften, Ideologien und Werte in medialen Texten zu dechiffrieren, um der Manipulation zu entgehen und eigene Identitäten und Widerstandsformen entwickeln zu können. Darüber hinaus soll sie politisch engagierten Medienaktivismus initiieren und unterstützen, um alternative Formen von Kultur und Gegenöffentlichkeiten hervorzubringen, die von entscheidender Bedeutung für eine lebendige Demokratie sind (Kellner 1995: 337). Wie Giroux ist

auch Kellner der Auffassung, dass die Medienkultur zu einer kritischen Erkenntnis der gegenwärtigen neoliberalen Verhältnisse wie der neuen globalen Ökonomie beitragen kann und durch „empowering representations“ informiertere, kritischere und aktivere Formen von Subjektivität anleiten kann.

Hierzu ist vor allem die pädagogische Arbeit von Lehrern, und anderen „cultural workers“ erforderlich, die ihr Wissen und ihre Kompetenz einbringen sollen, um öffentliche Räume zurückzuerobern und eine Kultur der Partizipation und der „active citizenship“ zu schaffen (Giroux 1994). Durch den Erwerb von Medienliterateität in einem dialogisch und auf Zusammenarbeit angelegten Kontext kann auch das Verständnis für andere Kulturen und Subkulturen geweckt und vertieft werden. Freilich, gehört hierzu auch eine Dekonstruktion der sozialen und politischen Konstruktion von „whiteness“, die eine in spezifischen politischen, sozialen und historischen Arrangements artikuliert Ideologie darstellt (McLaren 1997: 8). Es soll gezeigt werden, dass die weißen, kulturellen Praktiken kontingent und historisch produziert sind. Durch individuelles und kollektives Handeln sind sie potentiell transformierbar.

Insbesondere die neuen Medien erfordern die Entwicklung neuer und vielfältiger Formen von „media literacy“, die den interaktiven Bereichen von Computer und Multimedia angemessen sind (Kellner 2002: 96). Kellner ist der Auffassung, dass eine an Cultural Studies orientierte kritische Pädagogik im neuen Millennium gerade im Bereich des Cyberspace Studenten helfen muss, ihre eigenen Räume und Interaktionsformen zu

In den Neuen Medien entstehen urwüchsig neue Öffentlichkeiten, neue Kommunikationsräume und neue Politikulturen, wie man zum Beispiel an der Open-Source- und

Open-Content-Szene erkennen kann. Die Bewegung gegen die Patentierung von Algorithmen oder die sogenannte Urheberrechtsbewegung sind Vernetzungen im Internet.

Die neoliberale globalisierte Herrschaft des Kapitals kann nach wie vor am besten beschrieben werden mit marxistischen Konzepten und Begriffen. Vieles, was wir derzeit beobachten können, kann als empirischer Beweis der Prognosen von Marx gedeutet werden. Insbesondere der Klassenbegriff hat sich nicht zu Gunsten des Begriffs der kulturellen Milieus aufgelöst. Das geht auch nicht, weil er zuvorderst ein formaler Begriff ist, der sich aus der Ausbeutungsrelation ergibt.

entwickeln, um das Projekt einer radikalen Demokratie zu verwirklichen.

Eine andere Richtung schlägt Peter McLaren ein. Als Reaktion auf die postfordistische Ökonomie fordert er neuerdings im Anschluß an die Arbeiten von Paulo Freire, Antonio Gramsci und Karl Marx eine „kritisch-revolutionäre Pädagogik“ (McLaren 2000; Allman 2001). Sie soll die Vielfältigkeit und Kreativität menschlichen Handelns in der Ära der neoliberalen Globalisierung bewahren und fördern. Um deren Marktideologie entgegen treten zu können, hält es McLaren für erforderlich, die marxistische Analyse der Gesellschaft und des Bildungswesens wieder aufzunehmen und zu vertiefen.

Auch im Bereich der qualitativen Sozialforschung in den USA, die die poststrukturalistische Kritik an der Möglichkeit einer mimetischen Repräsentation von Wirklichkeit anders als die deutschsprachige Diskussion zur Kenntnis nimmt, werden im Anschluß an Giroux und McLaren Forschung, Sozialkritik und das Eintreten für soziale Gerechtigkeit und Demokratie eng miteinander verknüpft, was insbesondere in deren „performative turn“ deutlich wird. Wenn die Unterscheidung von Tatsachen und Fiktion Effekt textueller Traditionen ist, dann sind die traditionellen Formen wissenschaftlichen Schreibens nicht mehr die privilegierte Form der Darstellung von Forschungsergebnissen. So wird in der amerikanischen Sozialforschung die Performance zu einer Methode ethnographisch orientierter Forschung, zu einer Weise des Verstehens, in der die Bedeutungen kultureller Erfahrungen gemeinschaftlich bestimmt werden, und zu einer

Form der Repräsentation von Forschungsergebnissen.

Der „performative turn“ in der qualitativen Sozialforschung und seine Bedeutung für die kritische Pädagogik

Die interpretative oder auch „neue“ Ethnographie ist ein relativ junger Ansatz in der qualitativen Sozialforschung. Ihr zentrales Merkmal ist, dass der/die ForscherIn nicht nur die Erfahrungen, Praktiken und Lebensweisen von Anderen beschreibt und darstellt, sondern dass er/sie sich selbst dabei thematisiert. Die Selbstthematisierung bleibt kein Appendix, sondern wird ein wesentliches Element der Forschung und vor allem der Darstellung der Ergebnisse. Im Forschen und vor allem im Schreiben entstehen die Welten, in denen wir leben und in denen wir zurechtkommen müssen. In der „Aufführung“ der Forschungsergebnisse wird diesem konstruktiven Prozess Rechnung getragen, indem er sichtbar gemacht wird und seine Möglichkeiten ausgeschöpft werden. In ethnographischen Performance-Texten wird nicht über oder für Informanten gesprochen, sondern es wird mit Ihnen und dem Publikum interagiert (Conquergood 2003). Daher mündet für Norman Denzin (1999, 2003), dem wichtigsten Vertreter dieses Ansatzes, die interpretative Ethnographie in eine performative Soziologie und kritische Pädagogik: „Die kritische Performance-Autoethnographie [...] bewegt Menschen zu handeln und hilft ihnen ihre Welt und deren Formen von Unterdrückung auf neue Weise zu verstehen [...] Kritische Ethnographen gehen von dichten Beschreibungen lokaler Situationen zu durch Widerstand und Performance geprägten Texten/Ereignissen über,

Eine differenztheoretische qualitativ verfahrenende Kulturtheorie muss die kulturelle Differenz zwischen Forscher und Beforschtem mitsetzen. Im Forschungsprozess wird sie unweigerlich performant und muss deshalb in methodischer Reflexion thematisiert werden.

Wer immer den Vorrang der Performanz vor dem, was sich aus der Performanz ergibt, ansetzt, der verfährt auch korrelationslogisch. In einer Korrelationslogik geht man nicht von dem Alltagsverständnis aus, dass es da zwei Dinge gibt, die dann auch noch – gewissermaßen nachträglich – mit einer Relation verbunden werden. Vielmehr hat die Relation Vorrang vor den Relata. Aus ihr heraus werden die Relata erzeugt. Weil Korrelation ~~ist~~, sind auch Relata. Der Modus der Erzeugung ist Performance.

Diesen Denkstil haben die jüdischen Ver-

treter des Neukantianismus in einer Weise vertreten und vorgebracht, wie dies vermutlich in keiner philosophischen Schule je zuvor geschehen ist. Darin besteht auch die sachliche Nähe zu den Cultural Studies. Simmel, Cassirer, Cohn und Hönigswald sind wohl die Hauptvertreter dieses Denkstils. Hönigswald hat die Korrelation so ausgedrückt: In der Forschung scheiden sich Forscher und Beforschte. In Schreiben scheiden sich Autor und Text (Inhalt). Im Bildungsprozess scheiden sich Einzelner und Gemeinschaft oder Einzelner und Welt oder Einzelner (Ich) und Selbst.

Wo liegt das zentrale Problem der Pädagogik – in Theorie und Praxis? In Praxis: Wir müssen jemanden in einen kulturellen Zusammenhang bringen, mit Wittgenstein: in ein Sprachspiel einführen, von dem er noch nicht einmal die Spielsteine kennt. Wir müssen als

um soziale Transformationen zu bewirken“ (Denzin 2003: 33). Im Anschluss an McLaren (2001) liegt die Bedeutung kritischer Ethnographie darin, dass sie die Welt durch Praxis verändert.

Qualitative Forschung ist im Kontext von Cultural Studies also keine Ware, die gekauft oder verkauft werden kann, sondern eingebunden in die moralische Gemeinschaft von Forschern und Informanten, zwischen denen dialogische Beziehungen hergestellt werden sollen. Zum einen fordern dialogische Beziehungen den Forscher dazu auf, über seine eigenen medialen Erfahrungen und Praktiken, seine Vorlieben und Abneigungen, nachzudenken und sie kritisch zu hinterfragen. Zum anderen werden die Informanten, die z.B. über Formen problematischen Medienkonsums berichten, als Subjekte ernst genommen, die eine eigene Sicht entwickelt haben (vgl. Winter 1995). Zudem werden sie aufgefordert, diese zur Darstellung zu bringen. Der Forscher nimmt nicht die Rolle des unabhängigen Beobachters ein. Er ist eher ein unterstützender Mitspieler. Seine Subjektivität wird wie die der Untersuchten durch die medialen Praktiken der heutigen Gesellschaften, insbesondere durch die Populärkultur, geprägt, worüber er sich im Forschungsprozess klar werden sollte. „Die Populärkultur ist relevant (...), gerade weil ihre Bedeutungen, Effekte, Folgen und Ideologien nicht genau bestimmt werden können. Als Konsumenten und Kritiker setzen wir uns mit dieser Vervielfältigung von Bedeutungen auseinander, wenn wir versuchen, unser soziales Leben und unsere kulturellen Identitäten zu verstehen“ (Jenkins et al. 2002: 11).

Als Teil des Ganzen sind auch seine Forschungsinteressen und -ergebnisse nicht unabhängig. Damit problematisiert die interpretative Ethnographie die ideologischen Annahmen der traditionellen Ethnographie, die einen realistischen Anspruch hat und den „native point of view“ zur Darstellung bringen möchte. Durch direkte Beobachtungen können, so die Auffassung, „wahre“ Aussagen über die Welt gemacht werden. Um ein möglichst differenziertes Verstehen des Anderen geht es aber auch der interpretativen bzw. der Performance-Ethnographie, die eine Perspektive, die von „außen“ kommt, den Untersuchten zum Objekt eines voyeuristischen Blicks macht, zu vermeiden versucht. Hierzu muss sich der Ethnologe auf die Erfahrungswelt des Anderen einlassen. Deshalb spielt die Phänomenologie eine wichtige Rolle (Maso 2001). Sie erschließt die Erfahrungen von Anderen in Bezug auf die Ähnlichkeiten und Differenzen zu unserer eigenen Erfahrung. Dabei gilt jedoch, dass das Leben immer komplexer als jede Sinnexplikation ist (Van Maanen 1990: 18).

In einer dialogischen Auseinandersetzung zwischen dem Selbst des Forschers und der Perspektive des Anderen werden die Grenzen des eigenen Verständnisses zum Thema mit dem Ziel, die eigene Sensibilität für fremde Welten zu steigern (Saukko 2003: 57). Im Zuge der narrativen Wende sollen Forscher hierbei auf die persönlichen Geschichten achten, die Menschen über die wichtigen Ereignisse in ihrem Leben erzählen (Denzin 1989). Diese „gelebten Textualitäten“ (Denzin 1997: 47) sind mögliche Anknüpfungspunkte für einen Dialog, der auch biographische Erlebnisse des Forschers mit

wissenschaftliche Pädagogen erklären können, wie das geht, jemanden in ein Sprachspiel zu bringen, von dem er keine Ahnung hat. Wie kommt man in ein gänzlich unbekanntes Spiel hinein? Das ist die Schlüsselfrage aller Pädagogik. Man hat in der pädagogischen Praxis nur eine Chance, den, der das Spiel überhaupt nicht kennt, irgendwie ins Spiel einzuziehen, d.h. der Performanz des Spieles auszusetzen. In der Performanz werden sich dann die Spielsteine von den Regeln scheiden. Wissenschaftstheoretisch kann dies nur mit dem Vorrang der Korrelation vor den Relata beschrieben werden, d.h. in einer Korrelationslogik. Dasselbe gilt auch für die Erfahrung wirklich fremder Kultur. Auch hier muss ich mich einlassen, d.h. mich der Performanz der Begegnung hingeben und überlassen. In dieser Performanz scheiden sich dann das Eigene und das Fremde der Kultur. Hier liegt auch das systematische Moment des Begriffs vom kulturellen Kontakt. Dieser Begriff fasst diese erste Performanz,

der nichts vorhergeht und die erste Unterscheidungen erzeugt (gut beschrieben bei Alicia De Alba). Auf der wissenschaftstheoretischen Seite heißt dies eben, dass erst die Relation bzw. Korrelation, eben erst die Beziehung, die Relata herausbringt. Der Vorrang der Relation vor den Relata bringt den Vorrang des Performativen vor dem Seienden mit sich und nicht umgekehrt.

Wenn nun aber die Performanz das Erste sowohl im Forschungsprozess als auch in der Logik ist, und dieses Erste als methodisches Moment erscheint, dann muss es nach den Regeln der Wissenschaft auch reflektiert und legitimiert werden. Da die erste inititierende Performanz, das Sich-Einlassen, eine vereinzelt Erfahrung des Forschers ist, wird aus der methodischen Reflexion zugleich eine Art der Selbstreflexion. Die Reflexion gibt sich den Gegenstand, über den nachgedacht werden soll und muss.

einbeziehen kann und ihm hilft, die Schlüsselochperspektive des Voyeurs zu verlassen.

In diesen Prozess werden vermehrt emotionale und verkörperte Formen des Wissens berücksichtigt, die zu persönlichen und literarischen Formen des Schreibens führen können (Richardson 2000). Darüber hinaus wird in Gestalt der Performance-Ethnographie der ethnographische Textualismus in Frage gestellt, der in distanzierter Weise die Kultur als offenes Buch liest. Hier wird nun die Teilnahme, der Dialog, die Kontingenz, die kontextspezifische Artikulation von Praktiken und Texten gefordert (Conquergood 2003). Texte, Kontexte und kulturelle Praktiken lassen sich in einer Performance nicht trennen, die zu einer tiefgehenden emotionalen Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen führen kann.

Ein weiterer hiermit zusammenhängender Aspekt der interpretativen Ethnographie ist die Selbstreflexivität. Da davon ausgegangen wird, dass es keine unvoreingenommene Forschung geben kann, kommt der Reflexivität die Funktion zu, für eigene Vorannahmen zu sensibilisieren, sich der eigenen sozialen Verankerung bewusst zu werden und offen für andere Perspektiven auf die untersuchten Welten zu sein. Das Selbst des Forschers, seine sozialen und moralischen Verpflichtungen, seine Auffassungen werden kritisch reflektiert, um der Perspektive des Anderen gerecht zu werden. Dabei impliziert Selbstreflexivität aber nicht, dass ein „wahreres“ Wissen der Welt möglich ist (Haraway 1997: 16). Eher zeigt sie die Begrenzungen unserer Weltsicht auf und, dass verschiedene Interpretationen unserer eigenen Welt und der der Anderen möglich sind. In den Formen kritischer Autoethnographie

führt die Selbstreflexivität dazu, dass der Forscher untersucht, welche Erlebnisse und sozialen Diskurse seine Erfahrung bestimmt haben.

Ergänzend wird auf Polyvokalität Wert gelegt. Gelebte Erfahrungen sollen von verschiedenen Stimmen wiedergegeben werden, um zu vermeiden, dass eine Stimme für die „Wahrheit“ einer Erfahrung steht und um die Spezifität einzelner Erfahrungen angemessen zu erfassen (Saukko 2003: 64ff.). Auch in den Darstellungen der Forschungsergebnisse kommt es zu einer Interaktion zwischen den Stimmen der Anderen (der Untersuchten), der Stimme des Forschers und der Stimmen der „Zuhörer/Zuschauer“, in dem in einer Koperformanz ein Feld geteilter emotionaler Erfahrung geschaffen werden soll (Denzin 2003: XI). So können die persönlichen Erfahrungen der Beteiligten ein wichtiger Ausgangspunkt für eine Kritik und Veränderung sozialer Kontexte sowie ihrer Formen sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit sein. Die qualitative Sozialforschung mündet in eine kritische Performance-Pädagogik, in der die Hoffnung auf eine radikale Demokratie und gerechte Gesellschaft aufbewahrt bleibt.

Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Interessen von Cultural Studies einer Kritik der Macht und einer Kunst des Eigensinns (Winter 2001) gelten, die sich z. B. in der produktiven und kreativen Auseinandersetzung mit medialen Texten und anderen kulturellen Formen in alltäglichen Kontexten entfalten können. Sie verabschieden nicht das Subjekt, sondern ihr pädagogisches Ziel ist es, seine „Agency“,

Es kann nichts anderes als Narration sein, weil das was thematisiert wird, ein Erstes ist, was sich einfach so ereignet hat. Ein Erstes kann man nicht begründen, sonst wäre es nicht ein Erstes. Es kann also nur beschrieben werden und muss so dicht wie möglich beschrieben werden und die dichteste Beschreibung ist die genaue Erzählung. Ihre Form nennt man das Narrative.

Wir Pädagogen hoffen immer auf das Bildungserlebnis, wir hoffen auf Bildungsanlässe, die zu einer Art Umkehr in der Sicht auf Welt und Gesellschaft führen. Wir hoffen also auf initierende Ereignisse. Solche Ereignisse finden statt – das ist empirisch nicht zu beschreiben. Wenn wir erforschen wollen, wie und unter welchen äußeren Bedingungen sie stattfinden, dann ist die einzige empirische Datenbasis die Erzählung der eigenen Bildungsbiografie.

Der Boom der Biografie-forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft hat sicherlich seine systematischen Wurzeln an dieser Stelle – einer Stelle, die im performanztheoretischen Ansatz der Cultural Studies stark gemacht wurde.

Den Cultural Studies geht es in ihrem Forschungsparadigma immer auch darum, Kultur als einen Prozess der Konstruktion und De-konstruktion von Bedeutung zu begreifen. Die theoretischen Grundlagen für ein solches Begreifen hat Derrida in seiner Philosophie der Zeichendifferenz, der Verschiebung von Bedeutung im Gebrauch der Zeichen dargelegt. Schaut man genau hin ist auch seine Theoriekonstruktion

seine Handlungsfähigkeit, zu steigern. Dabei erweist sich die Kultur als Medium sozialer Konflikte und Auseinandersetzungen. Es geht um alltägliche Veränderungen in Bedeutungen, Einstellungen und Wertorientierungen, um die Entfaltung des produktiven und kreativen Potentials der Lebenswelt, um die Kritik an Machtverhältnissen, um Momente der Selbstermächtigung, die vielleicht schnell vergehen, aber trotzdem prägend und einflussreich sein können. In Form von Filmen, Fernsehserien, Songs oder einer Performance kann Kultur zu „Epiphanien“ oder zu sozialen Konfrontationen führen, die auch die Politik beeinflussen. „Wir können nie vorhersagen, wie Kultur sich überträgt, wie sie einzelne Menschen erreicht. Aber sie tut es ständig. Sie verbreitet sich wie ein Virus. Man weiß nie, wohin dieser Virus geht und was die Symptome sein werden“ (Marcus 2005: 58).

Kultur wird in der Perspektive von Cultural Studies nicht mit Objekten gleichgesetzt oder auf das reduziert, was auf sie spezialisierte Institutionen produzieren und distribuieren. Statt dessen geht es um den Prozess der Entstehung und Hervorbringung von Kultur, um die Zirkulation von Bedeutungen und Energien, um die Mobilitäten und Möglichkeiten im alltäglichen Leben, um die Entfaltung der kreativen Aspekte von Kultur und um die Schaffung einer gemeinsamen Kultur. Diese verallgemeinerte Kreativität zielt auf eine Kritik der Macht, auf eine Transformation des Bestehenden. Deshalb ist ein wesentliches Ziel pädagogischer Praxis im Rahmen von Cultural Studies, die im Alltag oft verborgene Kunst des Eigensinns sichtbar zu machen, sie zu fördern und ihr kritisches Potential zu entfal-

ten. Dazu gehört auch, Menschen dabei zu unterstützen, ihre Erfahrungen anders als im Rahmen der existierenden Kultur zu interpretieren und so zur Schaffung neuer geteilter Bedeutungen beizutragen, die aus der Interaktion von historisch entstandenen geteilten Bedeutungen und individuell kreierte Bedeutungen hervorgehen (Williams 1961).

Wie die Arbeiten von Henry Giroux, Douglas Kellner, Peter McLaren, Norman Denzin und anderen zeigen, sollten Medien- und Kulturanalyse im Rahmen von Cultural Studies immer auch mit einer kritischen Pädagogik verknüpft sein, die der impliziten Pädagogik medialer Texte opponiert und eine produktive Auseinandersetzung mit Texten und gesellschaftlichen Kontexten intensivieren oder erst ermöglichen möchte. Dabei wird der Alltag als „contested terrain“ bestimmt, der auf einen kollektiven Dialog hin geöffnet werden soll, damit viele unterschiedliche Stimmen sich artikulieren können, um eine demokratischere und gerechtere Gesellschaft zu schaffen.

Die kritische Pädagogik und die performative Ethnographie im Rahmen von Cultural Studies begreifen sich nicht nur als wissenschaftliche, sondern auch als moralische Diskurse. Selbstthematisierung, neue Formen des Schreibens und der Aufführung von Forschungsergebnissen sind die Grundelemente einer performativen qualitativen Forschung, die die realistische Agenda des Positivismus subvertiert und nach neuen Wegen für eine kritische Theorie und Praxis in interventionistischer Absicht sucht. „Diese Sozialwissenschaft bringt sich in die Welt in einer ermächtigenden Weise ein. Sie benützt die Worte und Geschichten, die Menschen einander erzählen, um Performance-Texte zu

eine Theorie der Performanz und theorie-technisch geht auch er im Rahmen einer Korrelationslogik vor.

Anmerkung am Rande: Auch Derrida ist Jude. Vielleicht ist die Theorietechnik des Korrelativen ein jüdischer Denkstil, vielleicht sogar ein Denkstil, der der semitischen Sprache inhärent ist, die ja neben Aktiv und Passiv die grammatische Form des Ereignisses hat, was in unserer Sprache nur in Formen wie „es regnet“ vorkommt, im Griechischen immerhin aber noch als Form des Medialen grammatikalisch zu fassen ist.

Die kritische Pädagogik als kritische Wissenschaft lässt sich ein, gebibt sich in Performanzen, die sowohl den pädagogischen Gegenstand konstituieren als auch beforschen. Kritische Pädagogik als Wissenschaft erzeugt damit auch Differenzen, die es gilt in die Pädagogik als Praxis hineinzutragen.

Insofern diese Praxis eine revolutionäre

Praxis sein soll (McLaren), müsste eigentlich die Praxis in die Forschung „Involviert“, „hineingezogen“ werden, damit sie der Performanz ausgesetzt ist wie die Forschung. Dies ist im übrigen ein Gedanke von Hartmut von Hentig, der für die Professionalität des Lehrers gefordert hat, dass er nicht nur lehrt, sondern sein Lehren reflexiv auch beforcht. gestalten, in denen neue Welten imaginiert werden, Welten, in denen Menschen werden können, was sie zu sein wünschen, frei von Vorurteilen, Unterdrückung und Diskriminierung“ (Denzin 2003: 105). Cultural Studies werden durch eine Ethnographie, die sich der Performance und der Interpretation verpflichtet fühlt, bereichert und bewahren die Hoffnung auf Veränderung. „Die Hoffnung gleicht dem Geist der Utopie, wie Bloch lehrt, sie bedeutet, dass hinter jeder Wirklichkeit andere Möglichkeiten stehen, die aus dem Kerker des Existierenden befreit werden müssen“ (Magris 2002: 15f.).

Literatur

- Allman, Paula (2001) *Revolutionary Social Transformation. Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Co.: Bergin & Garvey.
- Apple, Michael W. (1979) *Ideology and Curriculum*. New York/London: Routledge.
- Apple, Michael W. (1982) *Education and Power*. New York/London: Routledge.
- Aronowitz, Stanley/Giroux, Henry A. (1985) *Education Under Siege*. New York: Bergin & Garvey.
- Atkinson, Paul/Coffey, Amanda/Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn (Hg.) (2001) *Handbook of Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Carlson, Dennis/Apple, Michael W. (Hrsg.) (1998) *Power/Knowledge/Pedagogy. The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times*. Boulder: Westview Press.
- Conquergood, Dwight (2003) *Rethinking Ethnography. Towards a Critical Cultural Politics*. In: Lincoln, Yvonna S./Norman K. Denzin (Hg.) (2003) *Turning Points in Qualitative Research*. Walnut Creek: Altamira Press, S. 351-374.
- Denzin, Norman K. (1989) *Interpretive Biography*. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Denzin, Norman K. (1991) *Images of postmodern society. Social theory and contemporary cinema*. London: Sage.
- Denzin, Norman K. (1994) *The Art and Politics of Interpretation*. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.) *Handbook of Qualitative Research*. London/ New Delhi/Thousand Oaks: Sage, S. 500-515.
- Denzin, Norman K. (1997) *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. London/ New Delhi/ Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, Norman K. (1999) *Ein Schritt voran mit den Cultural Studies*. In: Hörning, Karl H./Winter Rainer (Hrsg.) *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 116-145.
- Denzin, Norman K. (2002) *Reading Race. Hollywood and the Cinema of Racial Violence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, Norman K. (2003) *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.) (2000): *Handbook of Qualitative Research (2. Auflage)*. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Fiske, John. (1987) *Television Culture*. London/New York: Methuen.
- Fiske, John. (1989) *Reading the Popular*. Boston: Uniwin Hyman.

- Fiske, John. (1993) *Power Plays – Power Works*. London/New York: Verso.
- Fiske, John. (1994) *Media Matters. Everyday Culture and Political Change*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- Freire, Paulo. (1973) *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Frow, John/Morris, Meaghan (2000) *Cultural Studies*. In: Denzin, Norman/Yvonna S. Lincoln (Hrsg.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, S. 315–346.
- Giroux, Henry A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (1992) *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (1993) *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang.
- Giroux, Henry A. (1994) *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (1996) *Fugitive Cultures*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (1999) *The Mouse That Roared. Disney and the End of Innocence*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
- Giroux, Henry A. (2000) *Impure Acts. The Practical Politics of Cultural Studies*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (2001) *Public Spaces, Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
- Giroux, Henry A. (2002) *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics*. Oxford: Blackwell.
- Giroux, Henry A./Shumway, D./Smith, P./Sosnoski, J. (1984) *The Need for Cultural Studies. Resisting Intellectuals and Oppositional Public Spheres*. *Dalhousie Review* 64 (2), S. 472-486.
- Giroux, Henry A./McLaren, Peter (1995) *Radical Pedagogy as Cultural Politics. Beyond the Discourse of Critique and Anti-utopianism*. In: McLaren, Peter: *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London/New York: Routledge, S. 29-57.
- Giroux, Henry A./Lankshear, Colin/McLaren, Peter/Peters, Michael (1996) *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A./Myrsiades, Kostas (Hg.) (2001) *Beyond the Corporate University. Culture and Pedagogy in the New Milenium*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
- Grossberg, Lawrence (1992) *We Gotta Get Out of This Place. Popular Conservatism and Popular Culture*. New York/London: Routledge.
- Grossberg, Lawrence (1996) *Identity and Cultural Studies-Is That All There*

- Is? In: DuGay, Paul/Hall, Stuart (Hg.) *Questions of Cultural Identity*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 87-107.
- Grossberg, Lawrence (1997) *Bringing It All Back Home. Pedagogy and Cultural Studies*. In: ders., *Bringing It All Back Home. Essays on Cultural Studies*. Durham/London: Duke University Press, S. 374-390.
- Grossberg, Lawrence (2000) *History, imagination, and the politics of Belonging. Between the death and the fear of history*. In: Grossberg, Lawrence/Gilroy, Paul/McRobbie, Angela (Hrsg.). *Without Guarantees*. In honour of Stuart Hall. New York/London: Verso Books, S. 148–164.
- Grossberg, Lawrence/Nelson, Cary/Treichler, Paula (Hrsg.) (1992) *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Hall, Stuart (1981) *Notes on Deconstructing the Popular*. In: Samuel, R. (Hg.). *People's History and Social Theory*. London: Routledge & Kegan, S. 227–240.
- Hall, Stuart (1996) *Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies*. In: Storey, John (Hrsg.) *What is Cultural Studies? A Reader*. London u.a.: Arnold, S. 336-343.
- Haraway, Donna (1997): *Modest_Witnesses@Second_Millennium. Feminism and Technoscience*. London: Routledge.
- Hay, James/Grossberg, Lawrence/Wartella, Ellen (Hg.) (1996) *The Audience and Its Landscape*. Boulder: Westview Press.
- Jenkins, Henry/McPherson, Tara/Shattuc, Jane (2002) (Hrsg.) *Hop on Pop. The Politics and Pleasures of Popular Culture*. Durham: Duke University Press.
- Jenkins, Henry/McPherson, Tara/Shattuc, Jane (2002) *The culture that sticks to your skin. A manifesto for a new cultural studies*. In: Jenkins et. al. (2002), S. 3-26.
- Kellner, Douglas (1995) *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. London/New York: Routledge.
- Kellner, Douglas (2001) *Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millenium. Reflections on the Work of Henry Giroux*. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 1 (2), S. 220-239.
- Kellner, Douglas (2002) *New Media and New Literacies. Reconstructing Education for the New Millenium*. In: Lievrouw, Leah H./Livingstone, Sonia (Hg.) *Handbook of New Media. Social Shaping and Consequences of ICTs*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 90-104.
- Kellner Douglas (2003) *Media Spectacle*. London: Routledge.
- Magris, Claudio (2002) *Utopie und Entzauberung. Geschichten, Hoffnungen und Illusionen der Moderne*. München: Hanser.
- Marcus, Greil (2005) *Ich habe einen Traum*, in: *DIE ZEIT* Nr. 32, 4. August, S. 58.

- Maso, Ilja (2001) Phenomenology and Ethnography. In: Atkinson et. al. (2001) Handbook of Ethnography. London: Sage, S. 136-144.
- McLaren, Peter (1986) Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. London/New York: Routledge.
- McLaren, Peter (1995) Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era. London/New York: Routledge.
- McLaren, Peter (1997) Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millenium. Boulder: Westview Press.
- McLaren, Peter (2000) Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, Peter (2001) Che Guevara, Paulo Freire, and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy. In: Cultural Studies – Critical Methodologies 1 (1), S. 108-131.
- Richardson, Laurel (2000) Writing. A Method of Inquiry. In: Denzin et. al. (Hg.) (2000) Handbook of Qualitative Research (2. Auflage). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 923-948.
- Saukko, Paula (2003) Doing Research in Cultural Studies. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Steele, Tom (1997) The Emergence of Cultural Studies 1945-65. Cultural Politics, Adult Education and the English Question. London: Lawrence & Wishart.
- Van Manen, Michael (1990) Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London: State University of New York Press.
- Williams, Raymond (1958) Culture and Society 1780-1950. London: Chatto & Windus.
- Williams, Raymond (1961) The Long Revolution. London: Pelican Books.
- Williams, Raymond (1989) The Future of Cultural Studies. In: Williams, Raymond: The Politics of Modernism. Against the new-Conformists. London: Verso, S.151-162.
- Willis, Paul (1977) Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House.
- Winter, Rainer (1995) Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. Köln: Herbert von Halem.
- Winter, Rainer (2001) Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Winter, Rainer (Hg) (2005) Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader. Köln: Herbert von Halem.

ANDREAS HEPP

CULTURAL STUDIES, DIE GLOBALISIERUNG DER MEDIEN UND TRANSKULTURELLE MEDIENPÄDAGOGIK

Cultural Studies, transkulturelle Kommunikationsforschung und Medienpädagogik

*Kommentar:
Norbert Meder*

Die deutschsprachige Medienforschung war in den letzten Jahren dadurch gekennzeichnet, dass sie – gerade im Vergleich zu der anglo-amerikanischen – Fragen der Globalisierung von Medien eher am Rande behandelte. Zwar gibt es seit längerem im deutschsprachigen Raum den Versuch, die Perspektive einer internationalen bzw. interkulturellen Kommunikation zu etablieren. Hierfür stehen schon früh Publikationen wie die von Gerhard Maletzke (1966; 1981), später die Veröffentlichungen von Miriam Meckel (1996; 2001). Doch vergleicht man diese mit dem Stand der internationalen Diskussion, so fallen diese deutlich – einzelne Arbeiten wie beispielsweise die von Friedrich Krotz (2001) und Hans J. Kleinsteuber (1995) explizit ausgenommen – hinter den internationalen Standard zurück: Während insbesondere im britischen Raum auch vermittelt durch die Cultural Studies kulturtheoretisch differenzierte Arbeiten vorgelegt wurden und man sich mit dem mit der Globalisierung der Medien verbundenen kulturellen

Auch in den deutschen medienpädagogischen Arbeiten zu den Neuen Medien – insbesondere zu den Communities – wird Globalisierung als Unabhängigkeit von Raum und relativ auch von der Zeit zumindest implizit stets mitgedacht.

PAUL MECHERIL, MONIKA WITSCH (HG.)

Cultural Studies und Pädagogik

Kritische Artikulationen

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2006 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat: Paul Mecheril, Monika Witsch
Satz: Hannes Meder-Wernicke
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
ISBN 3-89942-366-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

INHALT

PAUL MECHERIL / MONIKA WITSCH Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang	7
RAINER WINTER Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik.	21
ANDREAS HEPP Cultural Studies, die Globalisierung der Medien und transkulturelle Medienpädagogik.	51
S. KARIN AMOS Zur Imagination der komplementären pädagogischen Praktiken des „Rettens“ und „Jätens“: Überlegungen im Anschluss an Cultural Studies und Gouvernementalität.	77
SVEN SAUTER Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies.	111
ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ Das mexikanische Erziehungssystem. Historische und systematische Anmerkungen zum Problem „Interkulturalität“	149
ALICIA DE ALBA Der Kulturelle Kontakt. Anknüpfung an die Concheros, den Jazz, die Mariachis und an Mozart	189

KIEN NGHI HA / MARKUS SCHMITZ Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik	225
VALERIE SCATAMBURLO-D'ANNIBALE / PETER MCLAREN Class dismissed? Historical Materialism and the Politics of "Difference"	267
HARM PASCHEN Öffnen, aber auch Schließen. Ein Kommentar zu „Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen“ ..	295
Autorenverzeichnis	319

PAUL MECHERIL / MONIKA WITSCH

**CULTURAL STUDIES, PÄDAGOGIK,
ARTIKULATIONEN. EINFÜHRUNG IN EINEN
ZUSAMMENHANG**

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts befinden wir uns in einer akademischen Situation, in der innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften der Hinweis auf die prinzipielle Bedeutung der kulturellen Dimension gesellschaftlicher Realität weithin akzeptiert ist. Zu dieser kulturellen und kulturalisierenden Auffassung von Gesellschaft und ihren Teilbereichen, von sozialen Beziehungen und Interaktionen, von Organisationen und Institutionen wie beispielsweise Bildungsinstitutionen haben im angloamerikanischen Bereich die *Cultural Studies* (CS) nicht nur einen wesentlichen Beitrag geleistet, der Prozess ihrer akademisch-universitären Institutionalisierung und ihr hoher Bekanntheitsgrad sind Indiz dieser zuweilen *cultural turn* genannten Entwicklung. Hierbei ist es insgesamt so, dass CS nicht als spezifische wissenschaftliche Disziplin zu verstehen noch einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet sind, sie werden auch nicht primär über vorgegebene Gegenstandsbereiche definiert, sondern durch eine bestimmte Herangehensweise. Diese Herangehensweise möchten wir – so wie sie sich uns im Rahmen unseres Versuchs, über Zusammenhänge zwischen CS und Pädagogik nachzudenken, darstellt und dienlich ist – einleitend skizzieren, um daran anschließend die Idee, Anliegen und „Machart“ dieses Buches zu erläutern.

Mit der Gründung des *Centre for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham Mitte der 1960er Jahre setzte zunächst im britischen, später auch im nordamerikanischen Raum die Entwicklung, Konsolidierung und Differenzierung einer Forschungstradition ein, die durchaus auf eine „Erfolgsgeschichte“ zurückblicken kann. So kennzeichnet Lawrence Grossberg CS als „weltumspannende[s] Feld intellektueller Praxis“ (1999: 47). Mit der Expansion der CS ging die Intensivierung einer in der Praxis dieser Tradition von jeher