

teilhaben
kooperieren
transformieren

revisit

Kunstpädagogische Handlungsfelder



Koehler & Volckmar A.-G. & Co.
Lehrmittel-Werkstätten
Leipzig

Flußkrebse
Astacus fluviatilis

revisit

Kunst Pädagogik Partizipation

herausgegeben von

Andreas Brenne

Sara Burkhardt

Marc Fritzsche

Christine Heil

Gila Kolb

Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Ansgar Schnurr

Ulrike Stutz

Mario Urlaß

Tanja Wetzel

Jutta Zaremba

Andreas Brenne | Andrea Sabisch | Ansgar Schnurr (Hg.)

revisit

Kunstpädagogische Handlungsfelder

teilhaben

kooperieren

transformieren

Buch02

kopaed

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

Dieses Buch erscheint im Rahmen des Projektes
Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012.
www.buko12.de
www.kunst-paedagogik-partizipation.de

Die vorliegende Publikation „Kunst Pädagogik Partizipation“ wird aus
Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förder-
kennzeichen KBKP12 gefördert. Weiterer Förderer ist die Universität zu Köln.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den
Herausgeber/-innen und Autor/-innen.

ISBN 978-3-86736-162-0
© kopaed 2012
Pfälzer-Wald-Straße 64 81539 München
Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Layout: Annemarie Hahn
Koordination und Lektorat: Carina Herring
Redaktion: Andreas Brenne, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr
Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

Die Redaktion dankt:
Annemarie Hahn für das Layout, Konstanze Schütze für die Gestaltung
des Covers und vor allem Carina Herring für die Koordination und das
Lektorat. Zudem danken wir für die Unterstützung der redaktionellen
Arbeit Christina Griebel, Barbara Lutz-Sterzenbach, Rudolf Preuss,
Ulrike Stutz, Mario Uraß und Ernst Wagner sowie allen Autor/-innen
und Kolleg/-innen, die zur Entstehung des Buches beigetragen haben.

Inhaber der Bildrechte, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir,
sich bei den Herausgeber/-innen zu melden. Berechtigte Ansprüche werden im
Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany



Inhalt

Vorwort zur Reihe: Kunst Pädagogik Partizipation – BuKo12 9

Andreas Brenne, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr
revisit. einleiten 11

Sönke Ahrens, Michael Wimmer

Partizipation, Versprechen, Probleme, Paradoxien 19

Expeditionen

Rudolf Preuss, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr

Part02 | Einführung: Expeditionen Ästhetische Bildung 43

Stefan Gutsche

Learning from Kleine Kielstraße and elsewhere

Gedanken und Gespräche zu einem Lernen vom anderen System 45

Evelyn May

„Türen öffnen und bereit sein zum Gespräch“

Ein Bericht zu den Expeditionen Ästhetische Bildung 51

Andrea Sabisch

Über Expeditionen als Kooperationsform in der Lehrerbildung 57

Rudolf C. Preuss

Schule und kulturelle Bildung: Glück und Synergien im Kunstunterricht 65

Ansgar Schnurr

„Surinamische Raupen in allen ihren Verwandlungen [...] wundersame Kröten“ 73

Olaf-Axel Burow

Die „Weisheit der Vielen“ nutzen:

Potenziale und Verfahren partizipativer Schulentwicklung 81

Grundschule

Mario Urlass, Andreas Brenne, Christina Griebel

Part03 | Einführung: Partizipatorische Kunstpädagogik in der Grundschule 93

Leonie Krücken

Partizipatorische Kunstpädagogik in der Grundschule 97

Michael Scheibel

Präsentation: Part03.3 in Heidelberg 103

Andreas Brenne, Christina Griebel, Mario Urlass

Kind, Kunst, Partizipation – Ein Dialog 109

Oliver Reuter, Stephan Wahner, Kristin Westphal, Ariane Garlichs, Hans Brüggelmann, Manfred Kästner, Cornelia Dietrich/ Kristien Griep/ Valerie Tacke, Stephan US, Falko Peschel, Wolfgang Welsch, Thomas Heyl/ Lutz Schäfer, Ruppe Koselleck, Reimar Stielow, Frauke Heß, Katja Helpensteller, Ludwig Duncker, Achim Kessemeier, Kirsten Winderlich, Wilhelm Schmid, Carl-Peter Buschkühle, Susanne Schittler

Auf den Punkt gebracht. Fünf Sätze 113

Susanne Schittler

Sich anstecken (lassen) 121

Andreas Brenne

JULY, IV, MDCCLXXVI

Über die Möglichkeit, die Kunstpädagogik vom Kinde aus zu denken 125

Mario Urlass

Transformationen im Arbeitsspeicher. Künstlerische Projektarbeit in der Grundschule 137

Ruppe Koselleck

Alle Menschen sind Künstler – nur Du nicht. Partizipation als künstlerische Strategie in Kunst und Kommerz 147

Sozialer Raum

Ulrike Stutz

Part05 | Einführung: Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung 159

Kerstin Hübner

Kunstpädagogik – ganztägig und sozialräumlich!? Impulse für die Kulturelle Bildung 161

Susanne Bosch, Kirsten Winderlich und Wolfgang Zacharias

Raumerlebnisse – Ein E-Mail-Dialog 165

Ulrike Stutz

Künstlerische Sozialraumgestaltung in der Ganztagsbildung 173

Daniel Burghardt, Jörg Zirfas

Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit. Pädagogische Reflexionen zur gerechten Partizipation und zur partizipativen Gerechtigkeit 183

Interkultur

Barbara Lutz-Sterzenbach, Ansgar Schnurr, Ernst Wagner

Part08 | Einführung: Zum Remix der Zugehörigkeiten und Teilhabeformen in der Migrationsgesellschaft 203

Jörg Grütjen, Katrin Rickerts

Kunstpädagogik mit Migrationshintergrund: Remix und Interkultur 207

Wiebke Trunk

Räume für transkulturelle Diversität und Dissens in der Kunstvermittlung 213

Nürnberg-Paper

Interkultur – Globalität – Diversity:

Leitlinien und Handlungsempfehlungen zur Kunstpädagogik/Kunstvermittlung
remixed 225

Paul Mecheril

Kritik der Hybridität. Kommentar zum Nürnberg-Paper 231

Hubert Sowa

Notizen zum Nürnberg-Paper 233

Günter Frenzel

Stellungnahme zum Nürnberg-Paper 235

Christine Maerz

Das Nürnberg-Paper – Ein studentischer Blick 239

Eva Sturm

Kommentar zum Nürnberg-Paper 241

Ava Serjouie-Scholz

Kommentar zum Nürnberg-Paper 243

Halit Öztürk

Kommentar zum Nürnberg-Paper 245

Autorinnen und Autoren 247

Vorwort zur Reihe

Kunst Pädagogik Partizipation – BuKo12

Partizipation ist eine Herausforderung – und ein grenzenloser Anspruch. Partizipation betrifft gegenwärtig brisante gesellschaftliche Fragen, neue Formen der Kommunikation, der Medienkultur, aktuelle Forderungen der Pädagogik und Handlungsweisen in der zeitgenössischen Kunst. Partizipation verschiebt disziplinäre Zuständigkeiten, Zugehörigkeiten und Gestaltungsprinzipien. Damit Partizipation stattfinden kann, ist die Weiterentwicklung kunstpädagogischer Fachkultur notwendig: Für die Vernetzung pluraler Positionen und Praktiken sowie kontext-spezifischen Wissens sind produktive Kontaktflächen sowohl zwischen Personen und Institutionen als auch zwischen kunstpädagogischer Theorie und Praxis notwendig.

Die Reihe „Kunst Pädagogik Partizipation“ wird von der Initiativgruppe für den Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012 (BuKo12) herausgegeben. Gemeinsames Anliegen der 12-köpfigen Arbeitsgruppe war es, partizipatorisch und divers orientierte Arbeits- und Kommunikationsformen zu entwickeln, welche die Breite des kunstpädagogischen Feldes in inhaltlicher, struktureller wie personeller Hinsicht aufgreifen und würdigen. Die Buchreihe bietet der Arbeit an aktuellen Diskursen und Praxen innerhalb der Kunstpädagogik ein Forum. Dabei ist die Fach-Community vor dem Hintergrund des spezifischen Verhältnisses von Kunst und Pädagogik, welches das jeweilige kunstpädagogische Selbstverständnis prägt, zur Auseinandersetzung mit der Frage herausgefordert, in welcher Weise die Koppelung von Kunst und Pädagogik zur Teilhabe beiträgt.

Partizipation soll hier insbesondere im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung, veränderten Medienkulturen und strukturell im Hinblick auf Kooperationsmodelle und Schulentwicklung thematisiert werden. Konkret ergeben sich daraus drei Fragen, die den Prozess leiteten und zur Formulierung neuer Fragen provozieren:

Tradition – Wie kann Kunstpädagogik zur Partizipation an kulturellem Erbe und kultureller Übermittlung beitragen?

Aktion – Wie kann Kunstpädagogik zur Interaktion mit einer von Heterogenität, Pluralität und hochgradiger Mediatisierung geprägten (Welt-)Gesellschaft qualifizieren?

Vision – Wie kann Kunstpädagogik auf die Teilhabe an einer zukünftigen Gesellschaft vorbereiten, einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt?

Während der zweijährigen Diskursphase (2010–2012) wurde das Stichwort „Partizipation“ entlang der zentralen Herausforderungen innerhalb von acht Arbeitstagen und einem Abschlusskongress thematisiert und realisiert. Die unterschiedlichen Themenfelder und Schwerpunktsetzungen wurden in unterschiedlichen Organisationsformen (Podiumsdiskussion, Hospitationen, Tagungen, BarCamps, Workshops etc.) behandelt.

- Part01: Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? – Frankfurt, November 2010.
- Part02: Expeditionen Ästhetische Bildung – Hamburg/Dortmund/Bundesweit, April 2011 bis Sommer 2012.
- Part03.01–03.03: Partizipatorische Kunstpädagogik in der Grundschule – Kassel/Heidelberg, Mai 2011 bis Januar 2012.
- Part04: Hedo-Camp meets Global Art – Karlsruhe, Januar 2012.
- Part05: Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung – Erfurt, November 2011.
- Part06: Kunst und aktuelle Medienkultur in der Schule – Dresden, Oktober 2011.
- Part07: ArtEduCamp – Köln, Dezember 2011.
- Part08: Interkultur. Kunstpädagogik remixed – Nürnberg, April 2012.
- Abschlusskongress „Kunst Pädagogik Partizipation“ – Dresden, 19.–21. Oktober 2012.

Trotz der inhaltlichen und strukturellen Heterogenität des Gesamtvorhabens ist eine Vernetzung der einzelnen Teile entstanden, die sich in der thematischen Neustrukturierung der ersten drei Bände der Buchreihe und inhaltlichen Bezugnahme der Parts untereinander in den Bänden abzeichnet. Über die einzelnen Parts stehen unterschiedliche mediale Dokumentationen und Berichte auf der zentralen Netzplattform www.buko12.de zur Verfügung und können dort kommentiert sowie interaktiv weitergedacht und -geschrieben werden.

Die Buchreihe „Kunst Pädagogik Partizipation“ bündelt die bearbeiteten Themen in einzelnen Bänden, die verschiedene Perspektiven fokussieren, offen gebliebene Fragen aufarbeiten, zu weiteren Diskussionen Anlass geben – und so zu einem lebhaften und kritischen Diskurs über Effekte, Wirksamkeiten und Grenzen der Partizipation beitragen sollen.

Die Reihenherausgeber/-innen und Mitglieder der Initiativgruppe BuKo12

Andreas Brenne

Sara Burkhardt

Marc Fritzsche

Christine Heil

Gila Kolb

Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Ansgar Schnurr

Ulrike Stutz

Mario Urlaß

Tanja Wetzel

Jutta Zaremba

revisit. einleiten

revisit bedeutet „jemanden wiederholt besuchen, etwas überdenken, etwas wiederaufgreifen, auf etwas zurückkommen“.¹ In den zurückliegenden drei Jahren haben wir als Vorbereitung auf den Buko12 in vier verschiedenen Arbeitsgruppen, den so genannten „Parts“, verschiedene kunstpädagogische Handlungsfelder aufgesucht, um exemplarisch konkrete Arbeitszusammenhänge, Organisations- und Handlungsweisen zu befragen. Es war eine Reise in vielen Stationen mit dem Ziel, aktuelle Formen und Probleme des Lehrens und Lernens im Brennpunkt sich wandelnder kultureller, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmungen kollegial zu kontextualisieren und zu reflektieren. Im Zentrum stand dabei der gegenwärtig so populäre wie zugleich selten inhaltlich geklärte Begriff der „Partizipation“. Analog zu einem optischen Filter in der Fotografie diente uns dieser Begriff als erkenntnisleitender Reflexionsfilter, der kunstpädagogisches Handeln an den Übergängen zwischen individuellen und kollektiven Prozessen hervorhebt.

Partizipation

Partizipation als einen erkenntnisleitenden Filter zu gebrauchen, ist nur scheinbar selbstverständlich: Zwar sind pädagogische Akte immer schon als partizipatives Geschehen zu denken – kein Lehren und Lernen geschieht ohne Teilhabe –, gleichwohl lassen sich die Relationen und die rahmenden Umstände dieses kollektiven, aber ungleichen Wechselgeschehens nur schwer beschreiben, geschweige denn beobachten. Vergleicht man verschiedene Lehrformen, wie beispielsweise eine universitäre Vorlesung mit einem außerschulischen Zeichenkurs oder eine museale mit einer schulischen Gesprächssituation, wird offensichtlich, dass sich die Möglichkeiten der Mitwirkung mit Blick auf Struktur, Zielsetzung, Adressierung und Organisation unterscheiden. Die Problematik des Beschreibens dieser Unterschiede setzt ein, weil Lehren nicht einfach ein komplementäres Wechselverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ist,² sondern vielmehr als asynchroner, asymmetrischer und multiperspektivischer Vorgang. So bleiben die Prozesse des Lehrens und Lernens bis heute rätselhaft.³

Folgende Fragen werden bei der genaueren, erneuten Betrachtung berührt: Worin genau besteht eine Teilnahme, Teilhabe oder eine Kooperation? Wer bestimmt, organisiert und kontrolliert die Regeln der jeweiligen Zugehörigkeit innerhalb und außerhalb der Institutionen? In welchem Verhältnis steht dies zur Chancengleichheit? Kann man die impliziten Normen und Verhaltensmuster sichtbar machen und verändern? Gibt es einen Ort, von dem aus man verhandeln kann, wer in einer pluralen, interkulturellen Gesellschaft woran teilhaben soll? Worin besteht das Verbindende der Teilhabe? Welche Weisen der Partizipation gibt es überhaupt in der kunstpädagogischen Lehrerbildung? Inwieweit ändern die technologischen, kulturellen und kommunikative Bedingungen die Perspektiven und Möglichkeiten der außerschulischen und schulischen Bildung?

Wann immer der Anspruch zu partizipieren beschworen wird, formuliert sich das Versprechen: Dabeisein! Mitwirken! Mitgestalten! Dazugehören! Dies sind marktgängige Schlagworte, die sicheren Verkaufs- oder Wahlerfolg garantieren. So ist die teilhabende Aktivierung verbreitetes Mittel zur Steigerung des Umsatzes z.B. in TV-Angeboten, die zur Mitgestaltung des Programms durch kostenpflichtigen Anruf verleiten. Aus Konsumenten werden vermeintlich aktiv Mitgestaltende um den Preis des Anrufs, erfasster Daten und der Quotensteigerung.

Auch in politischen Zusammenhängen oder Bildungskontexten scheint das Zulassen oder sogar Einfordern von Partizipation ein universelles Rezept zur Herstellung von Gerechtigkeit, Gleichheit und Transparenz zu sein, ohne damit zugleich inhaltlich eingebunden und auf ein gerechtes Ziel hin orientiert zu sein. Der Begriff „Partizipation“ wird derzeit gerade im Kontext der Schulentwicklung zumeist positiv besetzt. Damit werden jedoch notwendige kritische Fragen wie beispielsweise Formen gleichzeitiger Exklusion, Manipulation, Instrumentalisierung und latenter Ungerechtigkeit verschleiert. Das gegenwärtige Schillern des Begriffs „Partizipation“ macht es anspruchsvoll, einen Schritt hinter das grenzenlose Versprechen zurück zu treten und mit kritischen Blicken wieder neu Formen der Teilhabe zu betrachten und zu überdenken.

Um die gegenwärtige gesellschaftliche Situation überhaupt fassen zu können und mögliche Konsequenzen daraus abzuleiten, ist bereits im ersten Band dieser Reihe von einem grundlegenden *Shift* die Rede, einer aktuellen Verschiebung kunstpädagogischer Rahmenbedingungen durch veränderte Übertragungs- und Entstehungsprozesse von Praxis und Theoriebildung. Während dort der Fokus auf den Themen # Globalisierung # Medienkulturen # Aktuelle Kunst liegt, handelt dieses Buch von Reflexionen kunstpädagogischer Handlungen im Brennpunkt sich wandelnder kultureller, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmungen, die etwa in Fragen der Lehrerbildung oder kooperativer Verfahren in der Grundschule, in der Erweiterung der Ganztagschule auf den sozialen Raum oder in Bezug auf ästhetische Bildung in der Migrationsgesellschaft diskutiert werden.

teilhaben # kooperieren # transformieren konkretisieren hierbei die Diskussionsebene dieses Buches, das sich dezidiert den kunstpädagogischen Handlungen zuwendet. Während der Begriff der kunstpädagogischen „Handlung“ zunächst eine aktive, intentionale und steuerbare Tätigkeit des Lehrens und Lernens unterstellt, akzentuieren die drei Verben indessen das für partizipatorische Prozesse charakteristische Changieren zwischen Aktivität und Passivität. Damit geht die Betonung von performativen Prozessen sowie von temporären und flüchtigen Situationen und Perspektiven einher.

Struktur des Buches

Dieses Buch widmet sich kunstpädagogischen Handlungsfeldern in großer Breite und Vielfalt. Während weite Teile der Fachdiskurse in engem Fokus auf die schulische Kunstpädagogik *oder* auf Bildung und Kommunikation im Museum *oder* auf kulturelle Bildung etc. bezogen sind, werden in den folgenden Kapiteln verschiedene Schnittstellen zwischen den

einzelnen Bereichen des Gesamtfeldes diskutiert: zwischen Schule und kultureller Bildung, zwischen Schulformen oder Berührungen und Reibungen der Kunstpädagogik in der Auseinandersetzung mit ihren gesellschaftlichen Kontexten.

Um der partizipatorischen Dimension gerecht zu werden, haben wir nicht nur in den Vorkonferenzen, sondern auch in der Struktur der Beiträge nach einer adäquaten Übersetzungsmöglichkeit gesucht. Neben unterschiedlichen Textsorten wie Bericht, Interview, Gespräch, E-Mail-Dialog, Statement, Best-Practice Beispiel, Essay, Kommentar, Aufsatz und Kritik, wird das Buch von einem dialogischen Prinzip durchwebt. Dieses enthält Team-Autorschaften, Interviews, kollektive Kommentierungen und Kontroversen und fängt damit möglichst vielfältige Perspektiven und Stimmen der unterschiedlich Partizipierenden ein. Durch das Spektrum der Autor/-innen möchten wir den kunstpädagogischen Dialog mit anderen Disziplinen anregen: So gibt es erziehungswissenschaftliche, schul- und sozialpädagogische, künstlerische, philosophische, musik- und kunstpädagogische, kunstvermittelnde und kuratorische Beiträge.

Im ersten Kapitel werden „Expeditionen ästhetische Bildung“ vorgestellt, die neue Formen der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrerbildung erproben. Mit Blick auf die „Grundschule“ werden im zweiten Absatz Veränderungen des Lehrens und Lernens in kooperierenden Verfahren thematisiert und anhand von konkreten Beispielen diskutiert. Da sich Schulentwicklung gegenwärtig intensiv mit der Ganztagschule auseinandersetzt, konkretisiert das dritte Kapitel dieses Buches die Frage, wie Kunstpädagogik und kulturelle Bildung den „sozialen Raum“ für Bildungsprozesse nutzen können. Wandlungen in kulturell-gesellschaftlichen Kontexten sind schließlich auch Gegenstand des vierten Kapitels „Interkultur“, das Fragen nach einer gerechten Teilhabe in Bildungszusammenhängen in Zeiten hochgradiger Diversität, Globalität und vielfacher kultureller Zugehörigkeiten stellt.

Die Reflexion über sich wandelnde kunstpädagogische Handlungsfelder werden in je unterschiedlicher Form auf Partizipation bezogen. Um Partizipation jedoch als erkenntnisleitenden Filter sinnvoll und jenseits alltagssprachlicher Überhöhungen gebrauchen zu können, muss der Begriff theoretisch geschärft und in kritischer Weise präzisiert werden. Hierzu wurden Autorinnen und Autoren verschiedener Disziplinen gebeten, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, aus der Kunst heraus oder im Kontext konkreter Schulentwicklungsprojekte Zusammenhänge darzustellen. Diese Grundlagentexte geben dem Buch theoretische Impulse für die zwischen ihnen abgebildeten Parts.

Grundlagentexte

Der als grenzenloses Versprechen artikulierte Partizipationsbegriff ist nach den Erziehungswissenschaftlern Sönke Ahrens und Michael Wimmer in seiner Asymmetrie höchst problematisch. In verschiedenen Kontexten untersuchen sie kritisch seine Verwendungsweisen und fordern mit sieben Thesen zur Diskussion. Dabei thematisieren sie nicht nur bildungstheoretisch, sondern auch politisch interessante Relationen von Lernen und Teilhaben, von Individualisierung, Selbstbestimmung und Inklusion, von Double-bind-Situationen in

Entwicklungshilfe- und Lehrkontexten sowie von Partizipation und Demokratie. Am Ende entwickeln sie zudem eine Alternative zum Partizipationsbegriff, die „Momente des Dissenses“ und Weisen der Exklusion fokussiert.

Eine produktive und zukunftsweisende Schulentwicklung kann nur gelingen – so die These des Kasseler Erziehungswissenschaftlers Olaf Burow – wenn Partizipation ernst genommen wird und es gelingt, alle beteiligten Akteure auf Augenhöhe in den Prozess einzubinden. Er bezieht sich dabei auf die aktuelle Aktions- und Handlungsforschung und skizziert das Modell einer „wertschätzenden Schul- bzw. Organisationsentwicklung“, das er an einem Beispiel illustriert. Schulentwicklung als konkrete Utopie wird hier empirisch begründet.

Auch in der Produktion und Rezeption von Kunst ist Partizipation eine entscheidende Größe. Ohne eine angemessene Partizipation und Kommunikation ist weder das Kunstwerk existent noch Kunsterfahrung möglich. Ruppe Koselleck untersucht in seinem Beitrag Potenziale und Grenzen eines partizipativ verschränkten Kunstsystems. Im Zentrum steht dabei die Analyse von Regeln, mit denen Künstler/-innen und Kurator/-innen den Umgang mit dem Werk zu steuern suchen. Davon ausgehend werden parasitäre Strategien betrachtet, in denen Künstler/-innen sich in scheinbar hermetische Institutionen einschleusen, deren Regelwerk imitieren um dadurch Freiheitswerte für den Rezipienten freisetzen. Es werden Fragen aufgeworfen, wer eigentlich von wem, wie und wann partizipiert und ob das Ganze nichts anderes als ein geschlossener Regelkreis ohne Ein- und Ausgang ist.

Teilhabe verspricht oftmals allzu wohlfeil Transparenz, Mitbestimmung, Zugänglichkeit, also Gerechtigkeit. Daniel Burghardt und Jörg Zirfas fragen in ihrem Beitrag hingegen nach den keineswegs eindeutigen Zusammenhängen von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabeerechtigkeit. Ausgehend von der Feststellung „Partizipation ohne Gerechtigkeit ist theoretisch blind, Gerechtigkeit ohne Partizipation praktisch leer“, eröffnen sie in Bezug auf drei ausgewählte Gerechtigkeitstheorien die elementare politische und soziale Dimension von Partizipation anhand konkreter pädagogischer Grundfragen. Da die Gleichung zwischen Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit weder theoretisch noch in kunstpädagogischen Handlungsfeldern ohne Ambivalenzen und Dissens aufgehen kann, formulieren die Autoren die dauerhaften Herausforderungen der Thematik für eine im Wandel begriffene Kunstpädagogik.

Expeditionen

Die Beiträge des ersten Kapitels handeln von dem in Part02 entwickelten Format der „Expeditionen Ästhetische Bildung“, welches Rudolf Preuss (Universität Paderborn), Andrea Sabisch (Universität Hamburg) und Ansgar Schnurr (Techn. Universität Dortmund) gemeinsam entworfen haben. Diese in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt und Hamburg von 2010–2012 durchgeführten Hospitationen hatten das Ziel, einen institutsübergreifenden professionellen Austausch mit üblicherweise isolierten Lehrenden anzustoßen und kollegial über kunstpädagogische Lehre vor Ort nachzudenken. Die dabei entstandene regionale Vernetzung sollte jenseits der üblichen Diskursform, also Kongress-Vorträgen und best-practice-Darstellungen, eine Auseinandersetzung mit veränderten Rahmenbedingungen und Problemen ermöglichen,

an der Studierende, Referendar/-innen, Museumspädagog/-innen und Lehrende an Schule und Hochschule im Dialog teilnahmen.

Während Stefan Gutsche aus der Perspektive eines Gymnasiallehrers zwei Expeditionen an Dortmunder Grundschulen beschreibt und dabei gerade den Blickwechsel auf jeweils andere Schulformen und Schulstrukturen hervorhebt, berichtet Evelyn May aus der Perspektive einer Lehrerin und derzeit wissenschaftlichen Mitarbeiterin von zwei Expeditionen an Hamburger Schulen. Im Zentrum steht dabei, die Interessen und Motivationen der Teilnehmenden an den Expeditionen herauszufiltern.

Wie Expeditionen als spezifische Kooperationsform innerhalb der Lehrerbildung und Schulentwicklung betrachtet, längerfristig durchgeführt und kritisch reflektiert werden können, fragt Andrea Sabisch. Ihr Text geht zusammenfassend auf die Hamburger Expeditionen ein, um strukturelle Momente dieser spezifischen Kooperationsweisen herauszuarbeiten. Im Unterschied dazu stellt Rudolf Preuss exemplarisch eine Expedition an eine Oberhausener Grundschule vor, um daraus Ideen für eine kulturelle Bildung in der Schule und „synergetische Glücksstrategien“ zu entwickeln. Ansgar Schnurr begreift Expeditionen als Bildungsanlass. Er setzt sich mit der zeichnenden Naturforscherin Merian aus dem 17. Jahrhundert auseinander und überträgt Aspekte ihrer Beobachtungen, Fragen und Forschungsreisen, gewissermaßen aus ethnologischer Perspektive, auf die Lehrerbildung.

Grundschule

Das zweite Kapitel berichtet über die zukunftsorientierte Befragung einer partizipatorischen Schulentwicklung im Kontext der Kunstpädagogik der Grundschule. Dabei ging es nicht nur um die Bestandsaufnahme einer meist eindimensionalen und fertigungsorientierten Fachpraxis, sondern um die Entwicklung alternativer Konzepte, die auch inhaltlich gesellschaftliche Teilhabe thematisieren sollte. Initiatoren waren Mario Urlass (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Christina Griebel (Pädagogische Hochschule Heidelberg / Universität der Künste Berlin) und Andreas Brenne (Universität Kassel / Universität Osnabrück). In einem dreiphasigen Prozess wurden bundesweit unter Beteiligung von Lehrkräften, Wissenschaftler/-innen und Künstler/-innen konkrete Unterrichtsversuche durchgeführt, dokumentiert, präsentiert und diskutiert.

Im Anschluss an die Tagungsberichte von Leonie Krücken und Michael Scheibel eröffnen Griebel, Urlass und Brenne das Feld, indem sie zentrale Aspekte einer kunstbezogenen Kunstpädagogik der Grundschule kritisch diskutieren. Als weitere Textsorte wurde die Expertise von Fachleuten aus unterschiedlichen Kontexten eingeholt und in Form von Ideen, Impulse und Gedankensplittern zur Thematik in jeweils fünf Sätzen verdichtend zum Ausdruck gebracht. Im Anschluss konkretisieren zwei Beispiele von Urlass und Brenne die Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis. Der abschließende Beitrag von Susanne Schittler nimmt eine kritische Sichtung des Partizipationsparadigmas im Kontext der Pädagogik der Kindheit vor.

Sozialer Raum

Die vielbeachtete Einführung der Ganztagschule vor dem Horizont der Ergebnisse der großen Bildungsstudien hat nicht nur die Konzeption von Schule maßgeblich verändert, sondern etwas zusammengeführt, was sich ursprünglich diametral gegenüber stand: die „musisch-ästhetischen Unterrichtsfächer“ und die außerschulische kulturelle Bildung in freier Trägerschaft. Erst die synergetische Vernetzung beider Sphären mache die Qualität von Ganztagschule aus; so ein Ergebnis der „STEG-Studie“, welche diese Entwicklung prominent kommentiert.

Das Kapitel „Sozialer Raum“ widmet sich dieser spannungsreichen Thematik und fokussiert die Möglichkeiten einer partizipatorischen Ausgestaltung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine weitere zentrale Fragestellung besteht in der Bestimmung von Chancen und Risiken der Vernetzung schulischer- und außerschulischer Kunstpädagogik im Hinblick auf die fachliche Selbstbestimmung.

Nach den Tagungsberichten dokumentiert ein E-Mail-Gespräch zwischen Vertreter/-innen beider Richtungen (Susanne Bosch, Kirsten Winderlich und Wolfgang Zacharias) einen Diskurs, der zwischen künstlerischer Raumentwicklung und konkreten Bildungschancen oszilliert.

Die Initiatorin von Part 05, Ulrike Stutz (Universität Erfurt), zeichnet abschließend ein Bild der Kunst als soziale Praxis, indem sie auf den erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys rekurriert, diesen aktualisiert und in kunstpädagogische Handlungsfelder transferiert.

Interkultur

Mit Blick auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontexte ist eine gerechte Teilhabe keineswegs selbstverständlich. Tatsächlich durchziehen Formen bestehender sozialer, ökonomischer, politischer und kultureller Nichtpartizipation Bereiche der Gesellschaft und des Bildungssystems. Obwohl hiermit ein zunächst strukturelles und nicht ausschließlich pädagogisches Problem angesprochen ist⁴, sind die Herausforderungen für die Kunstpädagogik erkennbar. Sie konkretisieren sich im Hinblick auf die interkulturelle Diversität der Schülerschaft, die ethnisch, national und kulturell zunehmend von Vielfalt geprägt ist – Zugehörigkeit im Plural – sowie im Hinblick auf die bildlichen Lebenswelten, die durch eine globalisierte Überlagerung verschiedenster Bilder gezeichnet sind. Während die Vielfalt kulturellen Ausdrucks bspw. von der UNESCO als Reichtum und als schutz- und förderungsbedürftig proklamiert wird, herrschen in der kunstpädagogischen Praxis vielfach Vorstellungen vor, die auf die Probleme und Schwierigkeiten verweisen, die durch Migration, Globalisierung und Verschiedenheit entstehen. In diesem Spannungsfeld fand im April 2012 die Konferenz *Interkultur – Kunstpädagogik remixed* in Nürnberg statt, veranstaltet von Barbara Lutz-Sterzenbach (BDK Bayern), Ansgar Schnurr (TU-Dortmund), Ernst Wagner (FAU Erlangen). Der Bericht von Katrin Rickerts und Jörg Grütjen fasst zusammen, wie dort in interdisziplinärer Perspektive Grundfragen zum Zusammenhang von kulturellen Zugehörigkeiten und Teilhabe an ästhetischer Bildung aufgezeigt und anhand praxisbezogener Beispiele diskutiert wurden. Dass der Dissens, welcher durch transkulturelle Diversität notwendigerweise entsteht, keineswegs nachteilig sein muss, sondern viel mehr als elementarer Ausgangspunkt für

eine demokratische Bildung in der Auseinandersetzung mit Kunst begriffen werden kann, legt Wiebke Trunk dar. Ein solcher produktiver Dissens spiegelt sich auch in den Debatten zum Thema. So wurden für dieses Buch sieben Autor/-innen gebeten, aus ihren unterschiedlichen Perspektiven heraus das „Nürnberg-Paper“ zu kommentieren. Das Paper versucht als ein zentrales, partizipativ entwickeltes Ergebnis des Kongresses Leitlinien und Handlungsempfehlungen zu einer Kunstpädagogik im Kontext von Interkultur, Globalität und Diversität zu formulieren. Die Auseinandersetzungen hiermit – Widersprechen, Kritisieren, Weiterdenken – spiegeln das reibungsvolle, produktive und widerständige Potenzial des Anspruches, die Aushandlung solcher Grundfragen in der Breite des Faches in gemeinsamer Diskursarbeit zu vollziehen.

- 1 Vgl. <http://dict.leo.org> [21.09.2012].
- 2 Wimmer, Michael: „Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis“, in: Pazzini, Karl-Josef; Schuller, Marianne; Wimmer, Michael (Hg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld: Transkript 2010, S. 13–38, hier S. 19.
- 3 Vgl. Pazzini, K.-J.; Schuller, M.; Wimmer, M., ebd.
- 4 Vgl. Fuchs, Max: Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung, unter <http://www.fonds-soziokultur.de/shortcut/02/news/kulturelle-teilhabe-und-kulturelle-bildung/> [19.09.2012].

Partizipation, Versprechen, Probleme, Paradoxien

Es ist bemerkenswert in wie vielen unterschiedlichen Zusammenhängen der Begriff der Partizipation gegenwärtig verwendet wird. Ansprüche an Partizipation finden sich in der Entwicklungshilfe, beim Demokratielernen, in der Altersbetreuung und bei der Erstellung von Bebauungsplänen; man findet Artikel über die „Partizipation beim Speisenangebot der Mensa“¹ und solche, bei denen es um das „Wickeln im Dialog“ geht². Erstaunlich ist aber nicht nur die breite Verwendung dieses Begriffes, sondern auch der umfassende Anspruch, der mit ihm verknüpft wird: Partizipation sei die Grundvoraussetzung, die Form und gleichzeitig auch die Verwirklichung von Demokratie, manchmal aber auch, scheinbar pragmatischer, nur die Methode der Wahl, z.B. bei der Umstellung der gesellschaftlichen Grundorientierung auf „Nachhaltigkeit“³ – wie auch immer man sich das vorzustellen hat.

Bevor wir nun den Partizipationsbegriff problematisieren und den Sinn seiner Verwendung befragen wollen, scheint es uns notwendig, einen Hinweis vorzuschicken: Wir wenden uns nicht gegen die jeweils konkreten Bemühungen, die unter diesem Schlagwort verhandelt werden. Ob es nun um Alphabetisierung geht, um den Abbau von Barrieren für Rollstuhlfahrer oder darum, Kinder frühzeitig mit den Tücken und Schwierigkeiten konfliktreicher Aushandlungsprozesse vertraut zu machen: Alles das ist selbstverständlich wichtig. Und es kann auch sinnvoll sein, den Partizipationsbegriff strategisch einzusetzen, um solche wichtigen politischen Bemühungen durchzusetzen.

Die inflationäre Art, in der er verwendet wird, irritiert jedoch. Wir halten den Partizipationsbegriff für problematisch – und zwar nicht nur in analytischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf seine Wirksamkeit. Eine Irritation besteht im Übrigen darin, dass man unter Rechtfertigungszwang gerät, wenn man sich dem Begriff gegenüber kritisch zeigt; man gerät unter Verdacht, etwas gegen Mitbestimmung zu haben. Kritik wird zusätzlich dadurch erschwert, dass oft vage und vieldeutig bleibt, was eigentlich genau gefordert wird, wenn mehr Partizipation gefordert wird. Wir werden deshalb versuchen, das Problematische und Irritierende an diesem Begriff und seiner Verwendungsweisen aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand von sieben Thesen genauer zu fassen, bevor wir im Anschluss eine begriffliche Alternative vorschlagen.

I

Beginnen wir mit dem Zusammenhang zwischen Lernen und Partizipation. Dieser erscheint als evident und intransparent zugleich. Selbst die Reduktion der Bestimmungsversuche auf die bloß „funktionalen“ Relationen zwischen Partizipation und Lernen haben kein eindeutiges Ergebnis. So muss man einerseits lernen, um am gesellschaftlichen Leben überhaupt teilnehmen zu können, z.B. am Arbeitsmarkt, an der Konsumsphäre oder am politischen Geschehen.

Umgekehrt muss man bereits am gesellschaftlichen Leben und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten partizipieren, um Zugang zu den Bildungsinstitutionen zu haben und lernen zu können. Lernen und Partizipation sind aber nicht nur wechselseitig die Voraussetzung füreinander, sondern sie koinzidieren auch miteinander, denn zum einen ist Lernen selbst ein Prozess der Aneignung, d.h. des Nehmens, der Teil-Nahme, indem man als Lernender Anteil nimmt an der Welt. Und zum anderen sind Partizipations-, Mitbestimmungs- und Mitwirkungsprozesse immer auch zugleich Erfahrungs- und Lernprozesse, in denen nicht nur etwas, sondern auch das „mit“ gelernt wird. So fungieren Partizipation und Lernen jeweils sowohl als Voraussetzung oder Mittel des jeweils anderen wie auch als Zweck oder Ziel, und zudem sind beide prozedural amalgamiert und kaum voneinander trennbar.

Die Verhältnisse zwischen den Begriffen sind also keineswegs klar. Man kann davon ausgehen, dass es sich nicht um jeweils gegebene Sachverhalte handelt, die erst nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssten. Daher scheint es auch zu einfach zu sagen, die Partizipationsmöglichkeiten hingen von der Bildung ab, oder die Demokratie könne durch Partizipation der Bürger allein schon verbessert werden, oder die Güte der Demokratie hänge von der Bildung ihrer Bürger ab. Was jedoch einer Verhältnisbestimmung zwischen Partizipation und Lernen größere Schwierigkeiten bereitet als die Problematik einer wie auch immer gear teten Korrelation zweier Variablen, ist die Unbestimmtheit und interne Differentialität der beiden Begriffe, die weniger Tatsachen und Aktivitäten bezeichnen als vielmehr dynamische und differenzielle Prozesse. So „gibt es“ Partizipation und Lernen nur als sprachlich vermittelte Gegenstände, sie sind nicht als solche beobachtbar, sondern verdanken sich diskursiven Artikulationen, durch die sich Strukturen, d.h. Bedeutungsfixierungen und Unterscheidungen überhaupt erst herauskristallisieren, die allerdings labil, brüchig und variabel bleiben.

Dass schon der Lernbegriff höchst umstritten ist, muss nicht noch einmal ausgeführt werden.⁴ Gleiches ließe sich für den Begriff der Partizipation sagen, der höchst diverse und z.T. widerstreitende semantische Felder übergreift, die von Zugehörigkeit, Anteilnahme und Beteiligung über Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung bis hin zu Einbeziehung reichen. Dabei können z.B. zwischen Teilnahme und Teilhabe Welten liegen, da Nehmen und Haben ganz unterschiedliche Verhältnisse bezeichnen. Ob man als Teilhaber an einer Eigentümerversammlung teilnimmt oder nur als Teilnehmer dabei ist, ist ein wesentlicher Unterschied. An einem Essen kann man teilnehmen, ohne teilzuhaben, und man kann Teilhaber von oder an etwas sein, zugleich aber ganz teilnahmslos bleiben. Und wenn man an etwas beteiligt ist, unterscheidet sich auch dies von einer Situation, in der man einbezogen wird, denn ob man mit einer Sache schon befasst und vertraut ist oder sich ihr etwas mehr nähern darf, ist letztlich selbst schon ein Unterschied von drinnen und draußen, der im Wort Partizipation aber ausgelöscht erscheint. Auch die Möglichkeiten der Mitbestimmung implizieren nicht unbedingt schon die Mitwirkung. Dabei werden diese Begriffe nicht nur in einschlägigen Wörterbüchern als Explikationen von „Partizipation“ vorgeschlagen, sondern auch die Partizipations-Diskurse referieren auf diese verschiedenen semantischen Felder, deren Differenzen jedoch fast nie explizit Rechnung getragen wird.

Und da der Signifikant „Partizipation“ auch sein Gegenteil im Gepäck hat, d.h. ein Draußensein als eine Form des Teil-Seins unter sich befasst, ist es kaum verwunderlich, dass dieser

Signifikant wie ein Zauberwort an allen möglichen Stellen in einem Diskurs auftauchen kann, wo er allein durch seine Identität als Wort Gegensätze und Unverträglichkeiten zu überbrücken und in seiner Wiederholung eine Kohärenz und Konsistenz zu suggerieren vermag, die auf der Ebene des explizierten Sinns gerade mangelt. Ob es sich um die *Teilhabe* im Sinne des Besitzes eines „realen“ Anteils des Reichtums der Gesellschaft handelt oder nur um die „symbolische“ *Teilnahme* an einer Stakeholderversammlung oder nur um das Gefühl und die „imaginäre“ Vorstellung der *Dazugehörigkeit*: Diese sinnentscheidenden Differenzen werden nur selten explizit berücksichtigt. Wenn man nun noch bedenkt, dass Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert wird – also ontologisch, sozialphilosophisch, juristisch oder praktisch – und außerdem noch in sehr verschiedenen Diskursen – philosophischen, politischen, verwaltungstechnischen, soziologischen, pädagogischen etc. – dann dürfte klar sein, dass man eigentlich bei jedem Satz Klarstellungen und Abgrenzung mit thematisieren müsste, was kaum möglich ist.

So kann man als erste These zusammenfassend sagen: Der Begriff Partizipation ist polyvalent, er übergreift mehrere z.T. inkompatible semantische Felder und ist in seiner Mehrdeutigkeit kaum begrenzbar. In vielen Diskursen überspielt und verwischt der Begriff Partizipation die relationalen Statusdifferenzen, die in der Semantik der deutschen Wörter immer mit enthalten sind, indem er als Synonym für Begriffe mit z.T. ganz heterogenen Bedeutungen gebraucht wird. Genau darin liegt möglicherweise seine rhetorische Funktionalität in Diskursen, die Partizipation für die Lösung vieler aktueller sozialer und politischer Probleme halten. Die unbestimmte Vieldeutigkeit und Dissemination dieses Begriffs erscheint geradezu als Bedingung dafür, dass mit ihm stets ein Versprechen verbunden ist, dass alles besser wird.

II

Bevor wir auf dieses mit Partizipation verbundene Versprechen und die entsprechende politische Vision eingehen, soll die Forderung nach Partizipation oder nach mehr *Teilhabe* selbst zum Thema werden. Kommen wir also noch einmal zurück auf die Konjunktion von Lernen und *Teilhabe*. Kann man lernen teilzuhaben? Kann man durch Lernen zu einem Teilhaber werden? Setzt nicht die Möglichkeit des Lernens bereits *Teilhabe* voraus, weil es ein auf irreduzible und untrennbare Weise mit dem Nehmen, dem Aneignen, dem Anteil- und Teilnehmen an der Welt verbundener Prozess ist, der folglich ohne das Anteil-Nehmen auch nicht mehr als Lernen bezeichnet werden könnte? „Lernen teilzuhaben“ wäre dann eine ebenso skurrile und tautologische Vorstellung wie diejenige, dass man lernen müsse, bei seinem Leben dabei zu sein oder sich an seinem Trinken und Essen aktiv zu beteiligen.

Das klingt absurd, ist es auch, wird aber dennoch genau so artikuliert, und zwar sowohl als Ziel des Lernens wie auch als sein praktischer Vollzug. So sprechen schon seit geraumer Zeit Pädagogen und Erziehungswissenschaftler/-innen z.B. vom „aktiven Lernen“⁵⁵, dass wir also am „eigenen“ Lernen „aktiv“ beteiligt sein sollen. Helmut Heid mokierte sich mit einigem Recht über solche Rede und zitiert einschlägige Autoren, nach welchen „Kinder [...] dann mit der größten Wahrscheinlichkeit produktiv sind, wenn sie aktiv an ihrem eigenen Lernprozess

beteiligt sind“, oder die wissen, dass „der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses“ stehe, oder nach welchen Lernen „ohne Beteiligung des Selbst nicht vorstellbar“ ist, oder die auch wissen, dass „gelungenes Lernen die aktive Beteiligung des Lernenden voraussetzt“⁶. Solche Aussagen vergleicht Heid mit der folgenden: „Gelungenes Trinken setzt voraus, daß der Trinkende sich an seinem Trinken beteiligt“.⁷ Das Subjekt wird hier behandelt wie ein Täter hinter dem Tun, der selbst diejenigen Existenzvollzüge steuern könne, denen er sein Sein verdankt.

Solche tautologischen Aufforderungen, etwas vermeintlich Selbstverständliches zu tun, sind keineswegs überflüssig oder gar wirkungslos. Weil sie das Selbstverständliche so behandeln, als müsse man und als könne man jemanden dazu explizit auffordern, suggerieren sie die Möglichkeit der Kontrollierbarkeit selbst des Unverfügbaren. Indem die unbedachte Selbstverständlichkeit in ihrer Geltung reflexiv ausgehebelt wird, wird sie zu etwas anderem, etwas, das intentional gesteuert werden muss, wozu man sich aber vor allem entschließen muss und worüber man verfügen kann. Implementiert wird auf diese Weise in den Individuen die Vorstellung eines verantwortlichen Selbst als eine real wirksame Illusion. Statt einfach so dahin zu leben, wird man aufgefordert, sein Leben bewusst zu führen, so dass man nicht mehr einfach sagen kann „ich lebe“, sondern sagen muss, „ich lebe mich“, was an einen Fitness- und Wellness-Slogan nicht nur erinnert, sondern einer ist.

Partizipation von anderen zu fordern ist also in gewisser Weise eine paradoxe Intervention, ähnlich derjenigen von „sei spontan“. Sinnvoll wäre die Forderung nur, wenn die Adressaten eine Alternative dazu hätten, wenn sie sich also von der Welt und sogar von ihrem eigenen Handeln in ein absolut extramundanes reines Für-sich-Sein zurückziehen könnten, d.h. wenn es ihnen real möglich wäre, ein weltjenseitiges Subjekt zu „sein“ und eine dem entsprechend radikal außergesellschaftliche Position einzunehmen.⁸ Abgesehen davon, dass eine solche jenseitige Subjektposition nur als eine transzendente Bestimmung im Sinne Kants denkbar, nicht aber als eine empirische möglich oder gar lebbar wäre, wissen wir spätestens seit Marx, dass zwischen Individuum und Gesellschaft zwar ein Gegensatz besteht, dass die Ungesellschaftlichkeit des Individuums jedoch insofern ein trügerischer Schein ist, als sich in dieser ungesellschaftlichen Individualität der vereinzelt Einzelnen gerade die Form ihrer Gesellschaftlichkeit im Kapitalismus manifestiert.

Es ist also kaum möglich, sich vollständig aus Zugehörigkeiten zu lösen und alle Teilnahmen zu kündigen, weil es Zugehörigkeiten gibt, in die man hineingeboren wurde, die man als Mitgift erhalten, als Gaben zugesprochen und die man als Erbe übereignet bekam. Derrida bringt dies auf den Punkt, wenn er sagt: „Die Tatsache, daß wir erben, ist kein Attribut oder Akzidens, sondern unser Wesen, und dieses Wesen erben wir. Wir erben die Möglichkeit, von der Tatsache zu zeugen, daß wir erben; und diese Möglichkeit ist die Sprache. Wir empfangen als Erbteil die Möglichkeit zu teilen, und diese Möglichkeit ist nichts anderes als die Möglichkeit zu erben.“⁹ Kurz, bevor man „Ich“ oder „Wir“ denken, sagen und sein kann, ist man schon Erbe, Teilhaber, Sprachwesen, welches die Sprache mit anderen teilt, das mit jedem Satz und in jedem Sprechen bezeugt, Erbe zu sein, Teil einer geteilten Welt.

Wenn nun unter diesen Voraussetzungen Partizipation „gefordert“ wird, muss folglich etwas anderes darunter verstanden werden als diese ererbte und unkündbare Zugehörigkeit als solche, wobei allerdings diese Voraussetzung primordialer Sozialität der Individuen in

der Regel vergessen und außer Kraft gesetzt wird. Diese Gefahr besteht allerdings gerade in den verschiedenen Diskursen, die Partizipation nicht nur als Bedingung einer gerechten und demokratisch verfassten Gesellschaft ansehen, sondern die Partizipation auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens als Ziel anstreben und als Mittel für alle möglichen Arten von Problemlösungen in Anschlag bringen. Dabei wird i.d.R. mit einem sehr einfachen Schema von Teil und Ganzem operiert: Das Ganze ist in Teile zerfallen und die Teile haben partiell ihre Zugehörigkeit zum Ganzen verloren, sind ausgeschlossen oder finden keinen Zugang mehr. Helfen kann und soll dabei Partizipation. Durch Partizipation aller ist eine neue Ganzheit, Einheit, Identität und damit auch innerer Frieden möglich. Das ist das Versprechen.

These zwei: Die (nicht nur pädagogische) Forderung nach aktiver Teilhabe der Subjekte an allen sie selbst betreffenden Angelegenheiten ist in ihrer Performativität vergleichbar mit einer paradoxen Intervention, die selbst unterstellt und hervorbringt, was sie zu heilen verspricht: das von seinem Lernen oder das von der Gesellschaft getrennte Subjekt, das seinen Weg zu sich und den Anderen erst finden und Teilnahme und -habe erst lernen muss. Nicht weniger plausibel wäre es, mit der Teilhabe zu beginnen, der Zugehörigkeit zur Totalität, zur Herkunftsgruppe, zu den Höhlenbewohnern, von denen man sich schon bei Platon erst separieren muss, um die Welt als eine geteilte Welt und sich selbst in ihr begreifen und dann auch handeln zu können. Und wie neuere Diskussionen um das Politische nahe legen, setzen nicht nur Bildungsprozesse, sondern auch die Philosophie und die Möglichkeit von Gerechtigkeit wie auch der Politik einen Bruch mit der Partizipation an der Totalität voraus¹⁰, eine Trennung von ursprünglichen Bindungen und Lösung aus unreflektierten Verhaftungen. Was den Partizipationsdiskurs also attraktiv und zugleich problematisch macht, scheint uns dieser verdeckten und ungeklärten Zwiespältigkeit geschuldet zu sein, die die Relation von Zugehörigkeit und Separation zugleich aufruft und verschweigt.

III

Partizipation ist in Bezug auf Fragen sozialer Ungleichheit zu einem demokratietheoretischen Kern- und Kampfbegriff avanciert. Einschlägige Definitionen von Partizipation bestimmen sie daher exklusiv als politischen Grundbegriff, der inhaltlich mit dem Demokratiebegriff als nahezu identisch bestimmt wird: „Wer Demokratie sagt, meint Partizipation.“¹¹ Weniger exklusiv formuliert meint Partizipation „alle Tätigkeiten, die Bürgerinnen und Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen.“¹² Demokratietheoretisch wird sie damit begründet, dass die von politischen Entscheidungen Betroffenen ein Recht darauf haben mit zu entscheiden. Als Grundlage für diesen Anspruch auf Teilhabe an der Entscheidungsmacht im Verhältnis der Bürger zum Staat wird auf die Menschenrechte, das Selbstbestimmungsrecht und die Menschenwürde verwiesen.¹³ Ohne auf die Auffassungen über die Strukturen, Beteiligungsgrade, Strategien und Formen eingehen zu können¹⁴, besteht über die verschiedenen Positionen hinweg Einigkeit darin, dass Partizipation eine Grundlage der Demokratie ist. Für Taylor z.B. ist Partizipation neben Solidarität und gegenseitigem Respekt ein Grundprinzip demokratischer

Zivilgesellschaften, für die soziale „Bewegungen, in denen sich Bürger selbst organisieren, um auf den politischen Prozess einzuwirken“ unverzichtbar seien. „Diese Bewegungen erzeugen einen Sinn für zivile Macht, ein Gemeinschaftsgefühl bei der Verfolgung von Zielen“, wobei die jeweiligen politischen Gruppen „eine Beziehung zu lebendigen Identifikationsgemeinschaften haben [müssen]“.¹⁵

Ähnlich formuliert die Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“: „Die Zivilgesellschaft ist der Nährboden der Demokratie. Sie lebt von bürgerschaftlichem Engagement, vom freiwilligen, gemeinwohlorientierten und unentgeltlichen Einsatz“. Dadurch erneuern die Bürger/-innen „Tag für Tag die Bindekräfte unserer Gesellschaft. Sie sind der soziale Kitt, der unsere Gesellschaft zusammenhält.“¹⁶ Für die Diskurse um die Zivilgesellschaft, um Bürgerbeteiligung und bürgerschaftliches Engagement¹⁷ ist Partizipation der Schlüssel zur sozialen Sicherheit, zur Identität, zum Gemeinwohl in einer individualisierten Gesellschaft. Sie ist zugleich Weg und utopisches Ziel auf der Suche nach einer idealen Polis jenseits von Staat und Markt, und da sie Solidarität, Zugehörigkeit und gegenseitiges Vertrauen fördere, wäre sie die „Seele der Demokratie“.¹⁸

Auch im Diskurs um soziale Ungleichheit ist eine Verschiebung vom Ziel gerechter *Teilhabe* am gesellschaftlichen Reichtum hin zur *Teilnahme* an sozialen, politischen und kulturellen Zusammenhängen, Prozessen und Veranstaltungen festzustellen, d.h. zu Praxen symbolischer Partizipation und Integration. Ungleichheit dürfe nicht länger auf materielle Armut reduziert werden, da es bei den Überflüssigen¹⁹, die die Gesellschaft produziere und zugleich ausgrenze²⁰, doch vornehmlich um Zugehörigkeit und soziale Rechte gehe²¹, d.h. um Inklusion und Anerkennung und weniger um Geld, als wäre Dabeisein schon alles.

Dieser Schwenk von sozialer Gerechtigkeit hin zu partizipativer Inklusion findet sich auch in dem vom Rat für Nachhaltige Entwicklung mit „Meinungsführern unserer Gesellschaft“ veranstalteten „Experiment“: „Visionen 2050. Dialoge Zukunft ‚Made in Germany‘“²². Dort plädiert z.B. Erich Anheim für einen Perspektivwechsel von der Integration zur Partizipation, da insbesondere mit Blick auf die Religionen das Integrationskonzept gescheitert wäre.²³ Im „Verbarium“ des 2. Bandes der Dokumentation liest man denn auch erwartungsgemäß und trotzdem etwas verblüfft, dass der Begriff Integration durch den der Partizipation spätestens 2035 ersetzt würde.²⁴ Und Bernhard von Mutius – um nur noch einen von den Vielen zu nennen, die diese Perspektive teilen – setzt diese Visionen fort mit einem Zukunftsbild, was aus „Deutschland als lernender Nation – auf dem Weg zu einer nachhaltigen Erneuerung“ werden könnte, nämlich „1. Die nachhaltige Gesellschaft – die ökologische und energiepolitische Erneuerung ... 2. Die Bürgergesellschaft – die Erneuerung der Demokratie und der politischen Verkehrsformen über die Parteigrenzen hinweg: Basierend einerseits auf der Komponente der Partizipation und Selbstorganisation (mit einer starken Einbeziehung der Bürger in die Entscheidungen) und andererseits auf neuen Kooperationen zwischen den gesellschaftlichen Sektoren, genannt soziale Kooperationen. 3. Die Wissensgesellschaft ... die Erneuerung der immateriellen, intellektuellen Ressourcen des Landes... die Frucht des Gedankens der ‚lernenden Nation‘. 4. Die neue ‚Wir-Gesellschaft‘ – die kulturelle Erneuerung oder eine neue Art des Zusammenlebens, Zusammenwirkens, fast könnte man sagen: des Zusammenspiels in der Gesellschaft. Mit neuen, intelligenteren Formen der Interaktion, des Zuhörens und des Dialogs,

die nicht zuletzt von den Künsten, insbesondere von Ensembleleistungen der Musik, inspiriert wurden.“²⁵

Dieser Vision widerspricht jedoch die gesellschaftliche Realität von 2010. Da es aufgrund der Zunahme an Komplexität und Pluralität für Politik und Verwaltung schwer wird, allen sozialen Gruppen gerecht zu werden, wobei sich gleichzeitig wegen der finanziellen Engpässe in Ländern, Städten und Kommunen die Handlungsspielräume verringern, geraten Planungen und Entscheidungen zunehmend in Legitimationsschwierigkeiten. Es geht also aus der Perspektive staatlicher Verwaltungsorgane auch darum, das Wissen der Bürger zu nutzen, mögliche Konfliktpotenziale frühzeitig zu erkennen, die Legitimation und Akzeptanz von Planungen und Projekten zu stärken, die Kommunikation zwischen allen Beteiligten zu verbessern, Identifikationsmöglichkeiten zu eröffnen und soziales Kapital aufzubauen. Kurz: Es geht aus Politikerperspektive darum, die Bürger in die Verantwortung einzubinden, „Gelegenheiten für Selbstbestimmung und (politische) Teilhabe zu schaffen, die Schlüssel zur Verantwortungsübernahme und bürgerschaftlichem Engagement sind“²⁶. Es sollen die „schlafenden Kräfte“ und das „ungehobene Potenzial“ der Bürger angezapft werden, mit denen der Abbau staatlicher Infrastrukturen und sozialer Leistungen kompensiert werden kann, da glücklicherweise der „Wunsch nach Selbstverwirklichung im Sozialen“²⁷, der sich im Anspruch auf Teilhabe artikuliert, wie von selbst den Mangel ausbalanciert. So werden „Bürger zu Koproduzenten“ des Systems. Zwar widerspreche dieses Kapital „mit Eigensinn“ der Logik des Verwaltungshandelns, das an Verlässlichkeit, Langfristigkeit, Konstanz und Konsens orientiert wäre, aber die Vorteile der Partizipation von Bürgern würden doch überwiegen. Schon um die Wiederholung des „Traumas Stuttgart 21“ zu verhindern, wie es an anderer Stelle heißt²⁸, sind staatliche und kommunale Verwaltungen daran interessiert, Beteiligungen von Bürgern zu verbessern und gesetzliche Regelungen und Verfahrenstechniken für Partizipationsprozesse zu entwickeln. Dazu gehören nicht nur Klärungen, wer an welchen Projekten mit welchen Befugnissen teilnehmen darf, sondern auch Bemühungen, „dass die Bürger in die Lage versetzt werden, Chancen und Risiken einzuschätzen und kompetente Urteile zu fällen.“²⁹ Man muss die Bürger also für die jeweilige Partizipation erst qualifizieren. Ob man sich dafür auch noch bewerben muss, wird nicht gesagt.

Einen minutiös ausgearbeiteten kleinschrittigen Verfahrensplan hat jüngst das Land Berlin vorgelegt. Das „Handbuch zur Partizipation“ richtet sich an die Mitarbeiter/-innen der Berliner Stadtverwaltung und umfasst nicht nur begriffliche, theoretische, historische und praktische Aspekte und Zusammenhänge, sondern formuliert auch die aktuellen Herausforderungen und Aufgaben der Stadtentwicklung. Vor allem aber strukturiert das Handbuch die Aufgaben der Verwaltung bei der Planung und Organisation von Partizipationsprozessen, wobei allein die Checkliste für die Partizipationsorganisation auf 14 Seiten ca. 150 Items umfasst. Hier wird die freiwillige Partizipation von Bürgern nicht nur reglementiert, vor- und eingeplant, sondern auch begründet. Der Wandel vom direktiv-zentralen Planungsmonopol zu projektorientierten Lösungsansätzen, die sich in ihren Regelungsformen „an der Funktionsweise von Märkten und Netzwerken orientieren“ nehmen zu, die Planung werde „akteur- und prozessorientiert“³⁰, staatliches Handeln werde durch kooperative Handlungsformen, Government durch Governance ersetzt. Die Verwaltung suche bei vielen Aufgaben nach zivilgesellschaftlichen