

The State of Culture. Ist Kulturelle Bildung klassistisch? Eine kleine Übung in »negativer Befähigung«

von Jan Niggemann

Erscheinungsjahr: 2023

Peer Reviewed

Stichwörter:

Klassismus | relationale Ästhetik | Affekte | Körperwissen | Ungleichheit | negative Befähigung | Dossier: Klassismus und Kulturelle Bildung

Abstract

Der Text thematisiert die erkenntnisleitende Bedeutung von Affekten, wie sie durch Selbstbeschreibungen und Funktionen der Kulturellen Bildung ausgelöst werden. Vor dem Hintergrund der *negativen Befähigung* argumentiert der Text für eine Haltung in und gegenüber der Kultur, die am Körperlichen ansetzt und versucht, die Verinnerlichung von Gewalt, Exklusion und Maßstäben der Dominanz zu erkennen und zu verändern. Aus Perspektive der Cultural Studies wird das Konzept *Kulturelle Bildung* als ein Widerspruch in sich selbst kritisiert – ein Oxymoron, das ein (macht-)politisches Regieren durch Bildung ermöglicht. Über ein klassistisch informiertes Verstehen und Aus_Halten von sozialen und kulturellen Ausschlüssen stellt der Artikel Alternativen zu dem traditionell bürgerlichen Kulturbegriff vor und legt dabei das Fundament für eine theoretische Kritik an der Kulturellen Bildung an. Der Artikel ist Teil des Dossiers „Klassismus und Kulturelle Bildung“.

Intro

Kultur ist nicht nur das Gute und Schöne, sondern auch das Gewöhnliche. Und Kultur ist ein ausgehandelter Prozess, an dem Gruppen ungleich beteiligt sind. Über den guten Geschmack und die feinen Unterscheidungen wird in erster Linie nicht nachgedacht, sie werden als alltägliches Vergleichen, Bewerten, Ordnen und Identifizieren verkörpert und gelebt – mit und gegeneinander. Kultur wird inkorporiert, also erlernt und als praktisches Wissen in den Körper eingeschrieben. Sie ist vor allem eine körperliche Praxis

des An-/Erkennens und Bewertens von konventionellen Unterscheidungen, von Geschmack, von sinnlicher Wahrnehmung und Affekten, die wiederum an Milieus und Räume gebunden sind (vgl. [Buchner/Köpfner 2022](#)) – selbst, wenn sich die Räume stetig verändern (vgl. auch Gikandi 2011). Anders gesagt: Was aussieht wie eine natürliche, gewöhnliche körperliche Praxis von Bewegen, Erkennen und Bewerten ist hochgradig kulturell, ein Ausdruck von gesellschaftlichen Konventionen, das heißt, sozialen Bedingungen (vgl. Bourdieu 1990:79 und 2004:165; Audehm 2006; Niggemann 2022:252ff). Sie stellen Nähe und Abgrenzung her, provozieren Scham, Ekel oder Aggressionen (vgl. Ernaux 2019; Louis 2016; Lippmann 2022) und andere Affekte wie Zugehörigkeit oder Freude. Kultur ist damit nicht nur als kontemplative Praxis, sondern als alltägliches Einüben und -leben in relationale Praktiken des Unterscheidens, Klassifizierens und Bewertens zu verstehen. Solche Praktiken werden mittlerweile in einer ganzen Reihe autofiktionaler und theoretischer Schriften ausgearbeitet (vgl. z.B. Ahmed 2019; Ernaux 2019; Eribon 2017, Sonderegger 2019).

Im Folgenden wird hier ein Kultur- und Bildungsbegriff analysiert, der von Zugängen und Zugangsbeschränkungen her gedacht wird: von intellektuellen Zugängen bis physisch hinein in die Orte, die offiziell als Kulturstätten angesehen werden und zu den Positionen, Gegenständen und Perspektiven, die aus diesen ein-/ oder ausgeschlossen werden.

Dazu gehe ich von mir und meinen eigenen Affekten aus, die ich erkenntnisleitend deute. Ich thematisiere, wie sich sowohl Kultur als auch Bildung als paradoxe Praktiken der Artikulation von Selbst- und Weltverhältnis verstehen lassen, das über alle Gruppen vermittelt ist, denen ich gleichzeitig angehöre. Ob ich teilhaben kann oder ausgeschlossen werde, lässt sich nur auf dieser Ebene der Gruppenmehrfachzugehörigkeit verstehen (vgl. Niggemann 2022: 258). Ich bin selbst auf widersprüchliche Weise aufseiten bevorteilter oder benachteiligter Gruppen positioniert, oft sogar gleichzeitig. Insofern orientieren mich kulturelle Bilder, Imaginationen und Vorstellungen sowie der Bezug zu allen Anderen. Schwierig ist, dass ich auch zu mir selbst in so einer widersprüchlichen Beziehung stehe und mir selbst nicht transparent bin, sondern mich über den Umweg der Anderen, ihrer Sicht, ihrer Projektionen, ihrer Adressierungen etc. auseinandersetzen muss. Wohin ich mich alltäglich mit wem im sozialen Raum bewegen will, nicht will oder muss, ist eine alltägliche Auseinandersetzung und Einübung (vgl. Sonderegger 2019) um die Lebbarkeit des Vielfachen.

Wenn ein vernünftiger Umgang mit der sozialen Dimension eigener Affekte möglich ist, dann nur in Zusammenarbeit von Verstand und Imaginationsfähigkeit und nicht, wenn Emotionen und Affekte als Hindernis für Erkenntnis geleugnet, unterdrückt oder abgespalten werden. In der Tradition der British Romantic Poets kursiert eine Idee des Dichters John Keats, die eine solche verbindende Haltung mit dem Begriff „negative capability“ [1817] (2019) umschreibt.

„Mehrere Dinge verzahnten sich in meinem Geist, sofort fiel mir auf, welche Qualität einen Mann [sic!] von Leistung besonders in der Literatur ausmacht und die Shakespeare so enorm besaß – ich meine die *negative Befähigung*, d.h. wenn ein Mann [sic!] in der Lage ist, in Ungewissheiten, Mysterien, Zweifeln zu sein, ohne reizbar nach Fakten und Vernunft zu greifen [...]“ (Keats 2019:333; Hervorhebungen im Original).

Eine solche poetische Haltung gegenüber den Ambivalenzen ist nicht auf Genies wie Shakespeare begrenzt, sondern vielmehr eine des Zugangs zu Bildung und der Zeit für Übung. Die Reflexion der eigenen Körperlichkeit innerhalb einer von Differenz und Dominanz strukturierten Kultur könnte sich als Möglichkeit erweisen, Affekte als Interpretationsanlässe zum Vernunftgebrauch zu deuten. Eine solche Haltung der

negativen Befähigung / negative capability könnte auch an Traditionen wie den „feminist killjoy“ (vgl. Aidoo 1977; Ahmed 2023) anschließen: Affekthaft zu empfinden, sollte unsere Vernunft herausfordern, selbst wenn Gerechtigkeit fordern und durchsetzen bedeuten kann, ein:e Spaßverderber:in zu sein, weil Ungerechtigkeit nur für diejenigen lustig ist, die von ihr profitieren.

Classifying Cultures

Wem welche gesellschaftlichen und kulturellen Zugänge offen stehen und wem sie verwehrt bleiben, darüber entscheiden Herkunft und Zugehörigkeit, Geld, Prestige, Macht und Bildung. Also kulturelle und politische, ökonomische oder symbolische Ressourcen – wobei dem ökonomischen Kapital der Vorteil zu eigen ist, in alle anderen Kapitalsorten getauscht werden zu können (vgl. Bourdieu 1992).

Kultur hat ökonomische, politische und ideologische Dimensionen: sie reichen von der globalen Dominanz industriell produzierter Waren und Fantasien der Traumfabriken bis hin zu den nationalen, regionalen oder subkulturellen Gewohnheiten, die eine Position von Zugehörigkeit oder Differenz beanspruchen (vgl. Hall 2001; Skeggs 1997). Mit anderen Worten: Kultur ist mehrdimensional und bezieht sich nicht nur auf Hochkulturelles oder (imaginierte) Nationalkultur, sondern ist global und lokal – wobei die Fähigkeit zur Mobilität das Privileg des Globalen Nordens bleibt.

Der britische Kulturtheoretiker Raymond Williams bezeichnete in den 1950er Jahren bereits Kultur als „ordinary“, als „a whole way of living“ (vgl. Williams 1958), da sie in einem weiten Sinn zwischen Eigenem und Fremdem ebenso unterscheidet, wie sie intern Gruppen anhand kultureller Merkmale und Praktiken hierarchisiert und naturalisiert und neben der sogenannten Hochkultur auch Alltagskultur(en) umfasst. Die Nation bleibt weiterhin ein zentrales Terrain, um regionale, lokale und internationale globale Aspekte der Kultur zur Form des Alltäglichen zusammenzubinden (ebd.). Häufig wird Kultur jedoch nach wie vor sehr klassisch als das *Wahre, Schöne und Gute* definiert. Sozial benachteiligten Gruppen wird darin nur ein symbolischer Platz der exotisierten *Anderen* angeboten – als Klischee, als schlechter Witz oder als Karikatur, als *Trash*, als *Unterschicht*. Aufstiegs geschichten funktionieren hier als Bestätigung einer klassisch-bürgerlichen Ästhetik und bezeugen meritokratische Ideologien eines (individuellen) Erfolgs durch Kampf und Durchbeißen, die sich zu dem verdichten können, was Henrike Kohpeiß (2023) zuletzt als „bürgerliche Kälte“ und der Soziologe Wilhelm Heitmeyer (2011) als „rohe Bürgerlichkeit“ und „Extremismus der Mitte“ umschrieben haben. Dabei kündigen gerade die mittleren und höheren Gruppen eine solidarische kulturelle Gemeinschaft auf und ersetzen gruppenübergreifende Beteiligung und Demokratisierung durch eine „rohe Bürgerlichkeit“, die ihr Fundament in Ideologien der Ungleichwertigkeit hat (vgl. Heitmeyer 2011; Hofmann 2017). Zentraler Mechanismus dieser Ideologien ist die Leugnung der Gewalt, die von jenen ausgeht, die im Namen des Schutzes vor Gewalt von der Wirkung der Ungleichheit profitieren (vgl. Kohpeiß 2023).

Diese Umriss sind nur ein erster Schritt, um sich mit meinem eigenen Unbehagen an der Kultur(ellen Bildung) in ihr zu verorten. Ich nähere mich dem Thema in diesem Text nicht nur argumentativ, sondern indem ich versuche, meine affektiven Einwände zur Sprache zu bringen.

Disclaimer

Das Konzept Kulturelle Bildung ruft in mir Aversionen hervor. Es nervt, weil es irritiert, denn es scheint wie eine Verdopplung von etwas, was nicht zusammenpasst: ein Widerspruch in sich, eine enorme Ausweitung und falsche Eingrenzung zugleich. Bildung ist in meinem Verständnis eine Praxis des lernenden

Weltzuganges, der Bezüge zu sich selbst und allen Anderen. Kultur ist für mich das Terrain, auf dem mit Worten, Gesten, Imaginationen, Symbolen, Ritualen usw. Sinn und Bedeutung produziert, zirkuliert und tradiert werden – obgleich unter ungleichen Bedingungen, was Zugänge und Verbreitungsmacht angeht.

Kulturelle Bildung weicht sowohl von meinem Verständnis von Kultur als auch von Bildung ab. Sie riecht für mich nach einer tradierten und traditionellen Auffassung bürgerlicher Kultur und damit verdächtig nach Missionierung, besonders in der Art und Weise, wie sie *Othering* und *Dämonisierung* wiederholt (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016:8). Der Trick ist einfach: Als *Andere* markierte Gruppen werden in relativer Entfernung zum Zentrum als *fern* bezeichnet. So kann die Ungleichbehandlung als Gerechtigkeitsarbeit umgedeutet werden, indem den *Bildungsfernen* [sic!] etwas gebracht werden kann –oder muss – was sie nicht haben, nämlich Bildung. Das Problem ist also nicht, dass Andere in der Kulturellen Bildung fehlen. Im Gegenteil, sie stehen im Fokus, werden adressiert und angerufen. Entscheidend ist vielmehr, *wie* sie auftauchen: als Objekte, als Defizitäre, als Adressierte, als Zuhörende; vielleicht als Kompliz:innen und Mitmachende, als Expert:innen oder authentische Stimmen des Unbekannten. Als Zielgruppe werden dabei fast ausschließlich nichtweiße und /oder ökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche gedacht (siehe: Marion Gerards/Norbert Frieters-Reermann (2022) „[Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung](#)“).

Ich kritisiere das u.a. mit der queerfeministischen Kunstvermittlerin Carmen Mörsch, die eine solche bildungsbeflissene Großzügigkeit als Fortschreibung einer patriarchalen und kolonialen Ästhetik beschreibt (Mörsch 2016:181; 2017:20): Während Kolonial- und Globalisierungsprojekte in erster Linie ein bürgerlich-männliches Eroberungs- oder Entdeckungsprojekt sind (vgl. auch Balibar/Wallerstein 1998), gehen Bildungsprojekte Hand in Hand mit einer perfiden Ästhetik: zivilisierend im Außen der Kolonien, erzieherisch innerhalb der eigenen Nation. Es entsteht die Funktion einer „social motherhood“ (Yeo 1992:76) für die jeweiligen Adressat:innen, indem bestehende und vorherrschende soziale Formen auf eine mütterliche Weise als richtungsweisend und Erziehung als Mitwirkung an Herrschaft etabliert werden. Yeo weist hier auf die „klasseninterne“ vergeschlechtlichte Arbeitsteilung zwischen bürgerlichen Männern und Frauen hin, deren gemeinsames Ziel die vorerst gewaltlose Harmonisierung sozialer Konflikte ist (ebd.).

Mörsch (2016; 2017), die mit Yeo argumentiert, weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Formen von Charity und philanthropischer Bildungsarbeit kein spezifisches Phänomen der US-amerikanischen Kultur oder des britischen Empires sind, sondern weit verbreitet: Sie dienen im Wesentlichen dazu, ein bürgerliches Verständnis von Kultur und Bildung als Norm zu installieren. Speziell Frauen aus dem Bürgertum war/ist es damit möglich, eine untergeordnete Position innerhalb der herrschenden Gruppen zu erfüllen und sich gleichzeitig gegenüber nichtweißen oder proletarischen oder kleinbürgerlichen Gruppen als *philanthropisch* – und damit scheinbar gewaltfrei sorgend und überlegen – zu positionieren. Die direkte physische, politische und ökonomische Gewalt bleibt patriarchal organisiert und strukturiert – wobei sowohl Gewalt wie Philanthropie stets eng an eine als überlegen empfundene nationale Zugehörigkeit geknüpft sind. Diese Zugehörigkeit wiederum schreibt sich als selbstverständlich und kultiviert in Körper, Wissen, Riten und Codes ein: Die Männer erobern und herrschen, während die Frauen zu Protagonist:innen werden, die das Schöne und Gute nach Außen und nach Innen weitergeben (ebd.) – und dies insbesondere mit und durch Pädagogik.

Eine solche selbstreferenzielle, affirmative Ästhetik lässt sich gut beobachten, wenn das Bürgertum sich selbst gefällt: in Museen oder Galerien; mit einer gemäßigt ruhigen Stimme im Radio; mit seufzendem Augenrollen oder wissendem Lächeln beim Konsum kultureller Exotisierungen oder gesellschaftlicher Faux

Pas; beim nüchternen Ratschlag gegenüber gewiss *übertriebenen* affektiven Äußerungen. Daraus folgt oft ein ebenso relationaler wie klassenspezifischer Affekt: Scham (vgl. Blumenthal 2023; Loveday 2016:1150f; Skeggs 1997:74ff).

Relationale Affekte

Nun sind die Affekte selbst weder über- noch untertrieben, sondern werden gemessen an den Maßstäben des richtigen Maßes. Dieses muss ich nicht erst reflexiv einholen, mein Körper erkennt es bereits vor dem ersten Gedanken. Mit meinem eigenen Körper und seiner Geschichte, mit meinen Gesten, meiner Stimme, meinen Wahrnehmungen und Äußerungen bin ich Teil der Verhandlungen von Maßstäben und Maßeinheiten allgemeiner Wertigkeiten, also irgendwie Teil der Kultur (vgl. Bourdieu 1985; 2001): gut und schön und damit passend – oder eben schlecht und damit anders.

Wer zu einer anderen Kultur oder einem anderen Bereich der Kultur gehört, ist sowohl Teil als auch Nicht-Teil von ihr. Pierre Bourdieu nennt sie die „intern Ausgegrenzten“ (Bourdieu 1979:533ff). Zu dieser räumlichen, sprachlichen und körperlichen Relation gehören Bezeichnungen, die durch ein Sprechen *zu* ihnen, *mit* ihnen und *über* sie erkennbar werden – ihnen, den *Bildungsfernen [sic!]*, den *Unkultivierten*, den *Groben*, zu *Lauten* und zu *Emotionalen* oder allen, die im doppelten Sinne eben *Darunter* subsumiert und als *die Anderen* identifiziert werden. Das Abweichende, Minderwertige, Anrühige, Laute und Schmutzige wird zwar auch genossen – jedoch nur, wenn es in Maßen, mit Bedacht, mit Zurückhaltung, sublimierend und sublimiert wird und die Ausnahme von der Regel bleibt.

Mission(ierung)en

Kulturelle Bildung verspricht, die Barrieren abzubauen bzw. die Abstände zu reduzieren, die die Kultur errichtet (hat) und jenen Kultur zu bringen, die nicht selbstverständlich zu ihr gezählt werden (siehe BMBF 2023; vgl. Bourdieu 2001:14ff und 162ff). Mein Vorschlag wäre es, den Kultur- und Bildungsbegriff mittels Vertreter:innen der Cultural Studies zu öffnen (vgl. auch Stefanie Kiwi Menrath „[Klassismuskritische Kulturelle Bildung vor dem Horizont der Cultural Studies](#)“ in diesem Dossier).

Im Sinne der Cultural Studies ist Kultur stets ein Terrain der Auseinandersetzungen um Sinn, Bedeutung, Rituale, Codes, ästhetische Praktiken; des Unterlaufens von Erwartungen und der Zurückweisung machtvoller Identifizierungen (vgl. Hall 2004; Barfuss 2002). Der britische Kulturtheoretiker Stuart Hall betont in seinem berühmten Aufsatz „Das Spektakel des Anderen“ (2004), dass das Ziehen symbolischer Grenzen zentral für jede Kultur sei: „Differenz kenntlich zu machen, führt uns symbolisch gesehen dazu, die Reihen zu schließen, die Kultur abzuschotten und alles, was als unrein oder anormal definiert wird, zu stigmatisieren und auszugrenzen“ (Hall 2004:170). Dies führe aber paradoxerweise dazu, Differenz mit Macht auszustatten: „Sie ist seltsam attraktiv, gerade weil sie verboten, tabu und gefährlich für die kulturelle Ordnung ist. Daher ist das, was sozial peripher ist, häufig symbolisch zentral“ (Hall 2004:120).

Wenn Kultur als umkämpfter Bereich der Bedeutungen und Lebensweisen verstanden wird, lässt sich untersuchen, welche Gruppen mit welchen Einsätzen an ihrer Gestaltung beteiligt sind: wo Grenzen gezogen werden, von wem und wie und welche (Macht-)Asymmetrien vorliegen. Klassismus basiert auf solch einer (Macht-)Asymmetrie. Diese ermöglicht es, soziale Positionen kulturell zu bewerten und soziale Ungleichheit in ein Kultur- und Bildungsproblem einzelner Individuen umzudeuten.

Was ist Klassismus?

Klassismus war zunächst im englischsprachigen Raum, vor allem in der Schwarzen Frauenbewegung, bei Gruppen wie den „Furies“ oder den „Prololesben und Arbeiterintöchtern“, ein Begriff der selbstkritischen Auseinandersetzung innerhalb politischer Bewegungen, um zu fragen: Wer führt, wer bestimmt? Wer definiert? Wer macht die politischen Strategien? Wer die Analysen und die Theorien? Wessen Wissen ist relevant? Und wessen Erfahrungen wären für eine andere Gesellschaft wichtig? Vor allem in feministischen und antirassistischen Gruppen gab und gibt es eine starke *middleclass*-Dominanz, sodass Klassismuskritik seit Ende der 1970er darauf abzielt(e), die Mehrfachzugehörigkeit zu Gruppen sowie die Ungleichheiten in Bezug auf Ressourcen und Möglichkeiten zu befragen und damit Intersektionalität zum Thema zu machen (vgl. Rosshart 2016; Abou 2017; Bilge/Hill Collins 2020).

Diskriminierung und blinde Flecken

Klassismus ist eine Form der Diskriminierung aufgrund der sozialen Lage/Position oder Herkunft. So sieht Julia Rosshart (2016) Klassismus gekennzeichnet von „Unterdrückung, Abwertungen, Ausgrenzungen, Marginalisierung entlang von Klasse“ (ebd:33) ebenso wie Tanja Abou Klassismus als eine „ideologisch gestützte Herrschaftsform [und] Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft“ (Abou 2017:1) bezeichnet. Abou betont dabei das strukturelle Ausgeschlossen-Sein von Ressourcen wie „Bildung, Geld, Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe“ (ebd.).

Klassismus diskriminiert, indem er der Stigmatisierung, der Abwertung von bestimmten Personen(-gruppen), dient. Klassismus kann ein politisches, kulturelles oder pädagogisches Mittel in der sozialen Konkurrenz von Gruppen werden. Wenn bspw. Massenmedien vom *faulen Arbeitslosen* sprechen oder Schulpolitik rund um die Existenz von sogenannten Problemvierteln gestaltet wird usw. Eine Strategie ist entsprechend die Stereotypisierung. Dabei werden soziale Unterschiede als binäre Gegensätze von Eigenschaften von Gruppen definiert und in eine Hierarchie gefasst. So werden ideologisch vermeintlich *natürliche*, also unveränderbare Merkmale von Gruppen festgelegt, um die bezeichnete Gruppe zu naturalisieren, zu personalisieren und zu enthistorisieren. Diese Strategien wirken massiv innerhalb kultureller Distinktionskämpfe, wie am prominentesten wohl von Pierre Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ (1979) beschrieben. Dabei funktioniert Klassismus nach der Logik des negativen Vorurteils: Strukturen sozialer Ungleichheiten werden in persönliche Eigenschaften verwandelt. Wo es also Verhältnisse und Strukturen gibt, wird von Eigenschaften, Wesen und Identität gesprochen, die dann wiederum rechtfertigen, warum wer was bekommt oder lernen darf und wer nicht. Ursache und Wirkung sozialer Ungleichheit können so als Ergebnis mangelnder persönlicher Initiative beschrieben werden: Einzelne können als bemüht oder faul, engagiert oder träge unterschieden und dann – legitim – selektiv ausgeschlossen, bestraft, erzogen oder eingesperrt werden. Ohne dass man sich der Struktur dahinter widmen müsste.

Risikant bei einer Fokussierung auf Diskriminierung durch Klassismus ist jedoch, dass zwar auf *Klasse* Bezug genommen wird, sich dieser Klassenbegriff aber nicht von Schichtmodellen der bürgerlichen Soziologie unterscheidet. Sebastian Friedrich (2021) gibt zu bedenken, dass der „strukturelle und notwendige Zusammenhang von Armut und Reichtum hier der bloßen Zuschreibung von Eigenschaften von Gruppen [weicht].“ Friedrich plädiert demgegenüber für eine engere Definition: „Klassismus als Ideologie zur Aufrechterhaltung der Klassenherrschaft. Ein solcher eng gefasster Klassismus-Begriff hat zum Ziel, die

Spaltungen innerhalb der Fraktionen der Klasse der Lohnabhängigen zu überwinden, anstatt sie zu vertiefen“ (Friedrich 2021). Die soziale Funktion des Erhalts von Herrschaft muss mindestens Bestandteil klassismuskritischer Analyse oder der Verwendung der Begrifflichkeit Klassismus sein. Gleichzeitig muss sie die Analyse feiner sozialer Unterschiede leisten und den Blick auf die Unterscheidung von Gruppen durch Gegensätze und Stereotypen – gut/schlecht, oben/unten, gesund/krank – lenken, welche die Ideologien der Ungleichheit zur politischen und kulturellen Hierarchisierung nutzt.

Klassifizierte Körper

Körper werden anhand verschiedener Zuschreibungen klassistisch rassifiziert, vergeschlechtlicht und anhand weiterer Normen identifiziert und somit markiert. Diese Markierungen geschehen im Klassismus durch Abwerten, Beschämen oder Delegitimieren. Sie funktionieren vor allem über Sprache und nonverbale Kommunikation wie Blicke, Gesten, Platz- und Raumpolitiken und damit zentral über ein *identifizierendes Denken*, d.h. die Klassifizierung, Einordnung und Bewertung anhand konventioneller (also bürgerlicher) Maßstäbe des *einzig Guten, Wahren und Schönen*. Ihr Zweck ist nicht die Einhaltung dieser Maßstäbe. Vielmehr machen die Maßstäbe selbst ungleiche Voraussetzungen in der Konkurrenz um Privilegien, Teilhabe und Zugänge unsichtbar. Differenzen werden praktisch genutzt, um Hierarchien an Merkmale zu knüpfen und ihnen so den Anschein natürlicher Unterschiede zu geben (vgl. Niggemann 2023:411ff).

Körper sind auf sehr verschiedene Weise in die Abgrenzung von und die Zuordnung zu Gruppen eingewoben. Nun sind Körper weder nur Orte des Widerstandes noch der Zurichtung allein: Dass ich körperlich im sozialen Raum positioniert bin und werde, eröffnet ein relationales Geflecht an Zuschreibungen, Deutungen, Blicken, Interpretationen, Gesten und allen möglichen Gaps, Glitches, Fehlern, Missverständnissen und (phantasmatischen) Bezügen und Beziehungen. Für die Regulation der Nähe zu Gruppen von *Anderen*, d.h. als anders Markierten (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016; Mörsch 2016; Aktaş et al. 2018) spielt Scham eine besondere Rolle. Es ist immer eine (anwesende oder imaginierte) übergeordnete Position vertreten, die sie auslöst: die Norm, das Gesetz; eine Person, für die man zu wenig gebildet, zu dumm, zu arm, zu mangelhaft ist oder, oder, oder ... Jemand kann beschämt werden, weil er:sie beispielsweise Marx nicht verstanden oder Goethe nicht gelesen hat; die falsche Kleidung trägt; nicht weiß, wie man das Besteck *ordentlich* benutzt; wann man den Mund zu halten hat – oder eben nicht. Sich schämen, schweigen, zurückziehen etc. wird zu einem Schutzmechanismus, um die Beschämung von außen vorwegzunehmen und auf sich selbst zu übertragen. Beschämen und Scham funktionieren so als klassenspezifische Stigmatisierung.

Dabei werden – analog zu sexueller, rassistischer, abelistischer Stigmatisierung – soziale Wertvorstellungen internalisiert und Maßstäbe dessen, was als gut und schön, hochwertig und wertvoll gilt, übernommen. So schreibt die ideologische Form des Klassismus die Verantwortung denjenigen zu, die ihm unterliegen. Diese Form des sozialen *victim blaming*, der Opferbeschämung, ist zugleich ein Ablenken davon, wer von großen und kleinen Formen von Ausbeutung profitiert und wer Macht ausüben kann. Ökonomische Herrschaft kann so kulturell und symbolisch abgesichert, gestützt oder gerechtfertigt werden.

Welche Klasse?

Obwohl Klassismuskritik den Bezug im Namen trägt, wird der Begriff der Klasse selten konkret ausgearbeitet. Die Definition von *Klasse* ist mitunter schwammig. Klasse wird zwar als politischer Analysebegriff genutzt und als Strategie von Gegenmachtbildung diskutiert (vgl. Candeias 2021), dies vor

allem in sozialen Bewegungen und außerparlamentarischen Gruppen sowie von kritischen Wissenschaftler:innen (vgl. Forum Wissenschaft 2021). Klassismuskritik kommt jedoch häufig ohne einen solchen politischen Analysebegriff von Klasse aus. Ein Phänomen, das ich „Klassismus ohne Klassen“ nenne, richtet sich zum Beispiel auf die Abwertung von Gruppen, die heute nicht mehr die Merkmale einer aktiven politischen Arbeiter*innenklasse zeigen. So gibt es z.B. im deutschsprachigen Raum zahlreiche negative, abwertende Begriffe wie *Proll*, *asozial* oder *Unterschicht*, die ohne den Begriff der Klasse auskommen.

Problematisch wird eine Klassismuskritik, die Klassismus in Verbindung mit Ausbeutung benennt, aber nicht erklärt, warum Ausbeutung eine strukturelle globale Praxis ist, gegen die es früher organisierte Klassenkämpfe gegeben hat. So wird das, was in Klassismusdebatten mit *Klasse* gemeint ist, häufig selbst ein Unsichtbarmachen der antikolonialen, proletarischen und feministischen Versuche, Klasse als plural zu verstehen. Dies gipfelt mitunter darin, Klassismus als Label zu verwenden, ohne eine Analyse oder Theorie bilden zu müssen. Hier geht der Vorteil der Niedrigschwelligkeit einher mit dem Nachteil der Beliebigkeit. Dies gesagt: So wichtig eine Selbstkritik politischer Formen als *bürgerlich* ist (vgl. Demirović 2007:31), so wenig deutlich wird damit, wie Klasse als Prozess der permanenten Klassenbildung von ungleichen Bündnissen verschiedener Gruppen gedacht werden kann und ggf. auch muss.

The State of the Art

Kulturelle Bildung findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in dem, was Antonio Gramsci (1991ff) als Gewebe der bürgerlichen Gesellschaft bezeichnet und mit dem Begriff „integraler Staat“ (ebd.) beschrieben hat. Darin verquicken sich Staat und Bürokratie mit Zivilgesellschaft und wirken als eine dynamische Kombination aus Zwang und Konsens (vgl. Niggemann 2022:139ff). Kulturelle Hegemonie bedeutet, dass auch beherrschte Gruppen sich der Führung, Maßstäbe und Perspektive der sozial, ökonomisch, politisch, ideologisch und ethisch führenden Gruppen entweder unterordnen oder zu ihren Vorhaben, Ideen, Perspektiven und Politiken verhalten *müssen*, da sie den stärksten Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung haben. Gleichzeitig sorgt der Innovationsdruck durch Konkurrenz und politische Widerstände dafür, dass auch minoritäre Interessen und starke Kritik berücksichtigt werden, um sie zu befrieden oder – was für Hegemonie spezifisch ist – zur Modernisierung der eigenen Politik und zur Festigung der kulturellen Vorherrschaft zu nutzen (vgl. Niggemann 2022:150ff).

Der Begriff *Kulturelle Bildung* suggeriert eine bestimmte Form von Bildung, die auf Kultur oder das Kulturelle abzielt. Kulturelle Bildung mit einem Verständnis von *Bildung zur Kultur* unterscheidet produktiv mit Blick auf Bildungsmängel: *bildungsfern* liegt neben *unkultiviert* oder *kulturlos*, *primitiv* und nicht weit von *barbarisch* (also, per definitionem, die die außerhalb wohnen). Hier wird eine (koloniale) Abgrenzung gegenüber allem aktiviert, was nicht einer hochtechnologisch-industriellen kapitalistischen westlichen, *weißen* Demokratie entspricht.

Wo liegt nun die „broader educational force of culture“ (Giroux 2004:60)? Die allgemeine Formulierung verdeckt, wie von Mörsch (2017) formuliert, dass hier bestimmte Gruppen bestimmte andere Gruppen erziehen wollen, was beispielsweise eine Leitlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) abbildet:

„Kulturelle Bildung befähigt zum schöpferischen Arbeiten und ebenso zur aktiven Rezeption von Kunst und Kultur. Sie ist sowohl Teil der Persönlichkeitsbildung wie auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie verbindet neben kognitiven auch emotionale und gestalterische Handlungsprozesse. Zugleich wird der

gesellschaftliche Zusammenhalt ganz wesentlich durch ein gemeinsames kulturelles Verständnis gefestigt. Daher ist es von besonderer Bedeutung, den Zugang zu und die Partizipation an kulturellen Angeboten für alle – und insbesondere für die benachteiligten – Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sicherzustellen.“ (BMBF 2023)

Hier zeigt sich ein Transformismus, der zum Ziel hat, Andere zu verändern und weniger das Eigene anders zu machen (vgl. Aktaş/Haghighat u.a. (2018) „[Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie\(selbst\)kritik als ästhetisches Prinzip](#)“). Die Anderen bleiben aber wichtig: um sich von ihnen abgrenzend selbst als kultiviert, fortschrittlich und demokratisch zu identifizieren, nicht ohne zuweilen selektiv auf die Kritik der Anderen an dieser Vorherrschaft einzugehen. Erziehung und Bildung sind hier Ansätze, um soziale Ungleichheiten in persönliches Unvermögen umzuwandeln und eine „Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. Bourdieu/Passeron 1972) zu erzeugen (vgl. Audehm 2006; 2007; Bourdieu 1997).

Mögliche kulturelle Praktiken wie Lernen, Malen, Schreiben, Zeichnen, Dichten, Lesen, Singen etc. sind zwar prinzipiell allen allgemein zugänglich, aber konkret an die soziale Herkunft gebunden (vgl. McElvany et al. 2021). Sie bleiben jenen verwehrt, die die Zeit, das Geld, das Wissen, das Können und Sich-Wünschen-Dürfen nicht geerbt haben. Wie können Kultur und Bildung als Terrains verstanden werden, auf denen Kultur mehr sein kann als ihre engführende Instrumentalisierung im Namen des bestehenden Kanons oder des *guten Geschmacks*?

Kultur ist – was Begehren, Ausdrucksformen, massenhafte Produktion von Konsumgütern, ihre Warenästhetik und ihre weiten Verzweigungen angeht – von vielfältigen Ambivalenzen und Gegenbewegungen durchzogen. Während im Zitat des BMBF (s.o.) eine recht gewöhnliche, kanonische Auffassung von Kultur zu beobachten ist, ist Kultur u.a. mit Gramsci betrachtet, immer auch ein Absatzmarkt, in dem die Dominanzkultur, inklusive Tradition und Kanon, als symbolische Ordnung verwertet wird: Nicht nur werden alltägliche Gegenstände, Dienstleistungen, Artefakte und Formate bewertet und damit der Verwertbarkeit untergeordnet (vgl. Castro Varela 2023; Spivak 2012; 2023) – dort, wo politische oder ökonomische Dominanz allein nicht ausreicht, können (Ziel-)Gruppen der Kulturellen Bildung sowohl konstruiert als auch ideologisch *erobert* werden (vgl. Gramsci 1991ff; Aktaş et al. 2018). Dabei erscheinen neben jenen, die als *verloren*, *unbekehrbar* oder *unzivilisierbar* gelten, lernwillige Objekte, denen das Bildungsversprechen gegeben wird, Subjekt werden zu können. Wann sie es werden, wird offengelassen. Auch weil insgeheim gilt: Kultur hat man nicht, man ist kultiviert oder wird dies – vielleicht – durch entsprechende Anstrengungen. Wem die bürgerliche Kultur zur *zweiten Natur* geworden ist, weiß um die sozialen Kosten dieser Anstrengungen, welche die Untergeordneten oder Ausgeschlossenen selbst zu leisten haben – es ist Schwerstarbeit und der Rückweg häufig versperrt (vgl. Knop/Macioszek 2022).

Playing in the dirt? Zusammenhänge von Kultur, class_ism und Bildung

Grenzen von Kultur und Bildung sind nicht nur ästhetischer Natur, sondern immer auch sozial-politisch. Wenn Kultur als umkämpfter Bereich der Bedeutungen und Lebensweisen verstanden wird (vgl. Becker et al. 2019:161ff und 274f), lässt sich untersuchen, welche Gruppen mit welchen Einsätzen an ihrer Gestaltung beteiligt sind und wie. Auch wenn Kultur als widersprüchliches Terrain des Ringens um Bedeutung und Sinn, um Modi des *In-der-Welt-Seins* fungieren kann, enthält sie unlösbare Spannungen: im Denken, Probieren, Aneignen möglicher Freiheiten, sich in ihr und gegen sie zu bewegen. Konfliktfreiheit birgt dieser Ansatz nicht, jedoch Transparenz und die Möglichkeit, als Subjekt(e) aktiv zu werden. Auch ist eine *gute Pädagogik*

professionstheoretisch eine Lüge, wenn sie die Ambivalenz jeden pädagogischen Handelns leugnet. Carmen Mörsch (2016; 2017) führt aus, welche klassen-, milieu- bzw. kulturspezifische Bedürfnisse eine *gute Pädagogik* bündelt und was sie als, wie ich es nennen möchte, *freundliches Oxymoron politischer Führung* so interessant macht: Im Namen von Bildung werden all jene erzogen, die als *bildungsfern* und damit als *unkultiviert* definiert werden. *Bildungsferne* dient als Legitimitätsformel und Verschleierungstaktik zugleich (siehe BMBF 2023).

Kulturelle Bildung mit einer kanonischen Auffassung von Kultur kann als eine Chiffre für die Erziehung nach klassistischen, bürgerlichen Maßstäben gelesen werden – eben weil sie im Namen des Allgemeinen auftritt. Sie steht konträr zu einem Kulturbegriff, der ein lebendiges Projekt fasst, das stets an vielen Orten und mit vielen Beteiligten ausgehandelt wird – nicht zuletzt auch zwischen den Absichten oder Beziehungen der Professionellen und ihrer Adressat:innen. Wo Bildungsferne zur Legitimitätsformel und Erziehungsabsichten zum Bildungsauftrag umgedeutet werden, zeigt sich, was das eigentliche Programm ist: Die guten Erzieher:innen nehmen sich der edlen Sache an, die Kultur zum Migrant, das Alphabet den Eingewanderten und die ausgewählte Hochkultur an die Konsumierenden zu bringen.

„Learn to learn from below“

Ansätze Kultureller Bildung müssen kritisch daraufhin befragt werden, für wen sie welche pädagogische Praxis ermöglichen und für wen nicht (vgl. Mörsch 2016; 2017; Aktaş et al. 2018); wer sie als Berufung und Beruf wahrnimmt und wer sich ihrer Begriffe, Praktiken und Konventionen wie bedient und wer überhaupt beteiligt ist. Die Frage nach dem „Wozu?“ und „Für wen?“ ist wegweisend. Sie rückt die Maßstäbe und die Adressierung in den Fokus der Kritik und verweist damit auf die Subjekte und Objekte Kultureller Bildung. Wenn Kritik Bedingung und Ergebnis von Bildung und von kultureller Praxis selbst ist, wird es eine inhärente Aufgabe des Felds, sich selbst zu befragen, wer sich dem von wo aus und mit welchen Mitteln annimmt, mit welchem Zweck und zu welchem Preis.

Ein offener, aber lernfähiger Kulturbegriff, der den Blick auf sozio-politische Kämpfe lenkt, wäre hier ein erster Schritt hin zu einem anderen Bildungsverständnis. Einem Bildungsverständnis, das jene, die Kulturelle Bildung ausmachen, aus der Objektposition holt und eine dekoloniale, post-imperiale Bildung in der Perspektive globaler Solidarität ermöglichen könnte.

Negative Befähigung funktioniert hier als Übung, mit und gegen eigene Affekte und Wertungen zu denken; Reaktionen, auch körperliche, als erlernt und umkämpft zu verstehen und in einen Dialog zu treten, der in der Ungleichheit beginnt und (poetische) Offenheit walten lässt, in dem weder die luxuriösen Häuser der Einen noch die Luftschlösser der Anderen als Trost oder Ersatz bewertet werden.

Verwendete Literatur

Abou, Tanja (2017): Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. Online: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida_klassismus_endgltige_version_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2023).

Ahmed, Sara (2023): The Feminist Killjoy Handbook. London: Penguin Books.

Ahmed, Sara (2019): What's the Use? On the Uses of Use. Durham: Duke University Press.

Aidoo, Ama Ata (1977): Our Sister Killjoy: Or, Reflections from a Black-Eyed Squint. Harlow: Longman.

- Aktaş, Ulaş/Haghighat, Leila/Simon, Nina/Stafe, Timm (2018):** Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip. Online unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellen-bildung-hegemonieselbstkritik> (letzter Zugriff am 15.05.2023).
- Audehm, Kathrin (2007):** Der Tanz ums goldene Kalb. Anmerkungen zum Umgang mit kulturellen Grenzen. In: Wulf, Christoph / Brandstetter, Gabriele (Hrsg.): Tanz als Anthropologie (277–287). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Audehm, Kathrin (2006):** Autorität und Erziehung. Zum Konzept der sozialen Magie bei Pierre Bourdieu. In: Hillebrand, Mark et al. (Hrsg.): Willkürliche Grenzen. Das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung (130–154). Bielefeld: transcript.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1998):** Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.
- Barfuss, Thomas (2002):** Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts. Hamburg: Argument.
- Becker, Lia/Candeias, Mario/Niggemann, Jan/Steckner, Anne (2019):** Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023):** Kulturelle Bildung. Online unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung_node.html (letzter Zugriff am 15.05.2023).
- Blumenthal, Sara (2023):** Scham. In: Döll, Marion/Huber, Matthias (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen (517-524). Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_64.
- Bilge, Sirma/Hill Collins, Patricia (2020):** Intersectionality. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971):** Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (2001):** Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt: suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1985):** Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt: suhrkamp.
- Buchner, Tobias / Köpfer, Andreas (2022):** Mapping the field. Spatial relations in research on inclusion and exclusion in education. In International Journal of Inclusive Education. Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2073058> (letzter Zugriff am 15.05.2023).
- Candeias, Mario (Hrsg.) (2021):** Klassentheorien. Vom Making und Re-Making. Hamburg: Argument.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2016):** Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar (2023):** Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (2023, i.E.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci (95-111). Weinheim: Beltz.
- Demirović, Alex (2007):** Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis (19–43). Baden-Baden: Nomos.
- Ernaux, Annie (2019):** Die Scham. Berlin: Suhrkamp.
- Forum Wissenschaft (2021):** (Anti-)Klassismus. Beiträge zur Debatte. Hrsg. von Bund demokratischer Wissenschaftler:innen. Heft 4/2021. Marburg: BdWi-Verlag.
- Gikandi, Simon (2011):** Slavery and the Culture of taste? Princeton: Princeton University Press.
- Giroux, Henry A. (2004):** Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. In: Communication and Critical Cultural Studies Vol. 1(1), March 2004:59–79. London/New York: Routledge.
- Gramsci, Antonio (1991ff.):** Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang-Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2020):** Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (2004): Das Spektal der Anderen. In: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4 (85-115) Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument.

Hofmann, Julia (2017): Die Verrohung in der Mitte der Gesellschaft. Online unter: <https://www.falter.at/zeitung/20171004/die-verrohung-in-der-mitte-der-gesellschaft/585bb6b990> (letzter Zugriff am 15.05.2023).

McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2021): IGLU-Studie – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700> (letzter Zugriff am 15.05.2023).

Keats, John (2019): Werke und Briefe. Stuttgart: Reclam.

Knop, Julian/Macioczek, Frede (Hrsg.) (2022): Klassenfahrt. 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden. Münster: edition assemblage.

Kohpeiß, Henrike (2023): Bürgerliche Kälte. Affekt und koloniale Subjektivität. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

Lippmann, Alexander(2022): Innere Gewalt. Wien: Bahoe Books.

Louis, Édouard (2017): Im Herzen der Gewalt. Frankfurt/Main: Fischer.

Loveday, Vik (2016): Embodying Deficiency Through 'Affective Practice': Shame, Relationality, and the Lived Experience of Social Class and Gender in Higher Education. In: Sociology, 50(6): 1140–1155. <https://doi.org/10.1177/0038038515589301> (letzter Zugriff am 15.05.2023).

Mörsch, Carmen (2017): Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In: Kunstpädagogische Positionen Band 35/2017. Herausgegeben von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm. Online unter: https://kunst.uni-koeln.de/kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2023).

Mörsch, Carmen (2016): »Stop slumming!«. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart (173 – 184). Bielefeld, transcript.

Niggemann, Jan (2023): Pädagogische Autorität. In: Huber, Matthias, Döll, Marion (Hrsg.) Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen (411-418). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_51.

Niggemann, Jan (2022): Der diskrete Charme der Autorität? Elemente (pädagogischer) Autorität und Autorisierungen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.

Skeggs, Beverly (1997): Formations of Class & Gender: Becoming Respectable. London: Sage.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Rosshart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsallday. Berlin: w_orten & meer.

Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik: kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung. Wien: zaglossus.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge / London: Harvard Univ. Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2023, i.E.): Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya. In: Castro Varela, María do Mar/Khakhpour, Natascha/Niggemann, Jan: Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci (36-49). Weinheim: Beltz.

Williams, Raymond (1958): Culture and Society. New York: Anchor Books.

Yeo, Eileen Janes (1992): Social motherhood and the sexual communion of labour in British Social Science, 1850-1950. Women's History Review, 1(1): 63-87. DOI: [10.1080/09612029200200003](https://doi.org/10.1080/09612029200200003).

Anmerkungen

Danke an die Redaktion des Dossiers „Klassismus und Kulturelle Bildung“ für den konstruktiven Austausch zu diesem Text!

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Jan Niggemann (2023): The State of Culture. Ist Kulturelle Bildung klassistisch? Eine kleine Übung in »negativer Befähigung« . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/the-state-of-culture-kulturelle-bildung-klassistisch-kleine-uebung-negativer-befaeigung>

(letzter Zugriff am 19.09.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>