

Interkulturelle Bildungsprozesse im Breakdance

ARND-MICHAEL NOHL

Dass am Breakdance »fast immer ausländische Jugendliche«, zumal solche türkischer Herkunft, beteiligt sind, war bereits ein Jahr nach seiner Einführung in Deutschland innerhalb der Forschung bekannt (Mehler/Wartenberg 1984: 546). Dass damit Migrant*innenjugendliche nicht nur »zum ersten Mal [...] aktiv an einer subkulturellen Strömung« (ebd.) teilhaben, sondern dort auch interkulturelle Bildungsprozesse durchlaufen können, möchte ich in meinem Beitrag darlegen.

Auch wenn es (jugend-)soziologisch überzeugend ist, Breakdance als Ausdruck einer »subkulturellen Strömung« zu verstehen,¹ so muss dieser Begriff aus bildungstheoretischer und ästhetischer Perspektive problematisch erscheinen, grenzt er doch den Breakdance von vorneherein aus jenem Bereich legitimer Kultur und Kunst aus, der so eng mit dem Bildungsbegriff verbunden ist. Eine solche Abwertung ›populärer Kultur‹ unterläuft selbst deren akademischen Sympathisant*innen, die ihr zwar eine Bedeutung für ›ungebildete‹ bzw. ›bildungsferne‹ Bevölkerungsgruppen, nicht aber einen ästhetischen Wert zugestehen. Dem soll in diesem Beitrag zum einen der Ansatz einer »pragmatistischen Ästhetik« (Shusterman 1992) entgegen gesetzt werden. Zum anderen wird es darum gehen, eine ebenfalls im Pragmatismus verwurzelte interkulturelle Bildungstheorie zu skizzieren, die empirisch rekonstruierte interkulturelle Bildungsprozesse im Breakdance theoretisch zu reflektieren vermag.

Sowohl der ästhetische als auch der bildungstheoretische Ansatz fußen auf dem Pragmatismus des Philosophen und Pädagogen John Dewey. In seiner Kunsttheorie ging es Dewey darum, die Kunst aus dem ›Gefängnis‹ des Museums zu befreien und die »Kontinuität« zwischen Kunst und Alltag wiederherzustellen (vgl. 1987: 9). Im Mittelpunkt seines Werkes steht der Begriff der »experience«, die sich auf einer synchronen Ebene in der »Interaktion von Organismus und Umwelt« (1987: 28), z. B. von Produzent und ästhetischem Produkt,

konstituiert und in der diachronen Ebene in eine sinnhafte Kette vorangegangener und nachfolgender experiences (vgl. 1986a: 19) eingebunden ist. Diese temporale Kontinuität der experience lässt sich empirisch u. a. in der Lebensgeschichte eines Breakdancers fassen. An dieser Lebensgeschichte und deren Einbettung in das adoleszenz- und migrationsspezifische Milieu der Tänzer setzt dann auch die bildungstheoretische Betrachtung an, deren Hauptaugenmerk auf den Wandlungen in der Biographie liegt.

Meine Untersuchung lebt von den Brüchen und Blickwechseln zwischen theoretischer Reflexion und empirischer Rekonstruktion, die zueinander nicht in einem Verhältnis der Ableitung, sondern der Reflexivität stehen. Dies spiegelt sich auch im Duktus des Beitrags wider: Zunächst gehe ich auf die Lebensgeschichte eines jungen Breakdancers namens Deniz ein (1), unterscheide dann systematisch zwischen praktischer Erfahrung und theoretischem Wissen (2), um danach das Milieu von Deniz und seinen Freunden einer genaueren Analyse zu unterziehen. Dabei stehen die spontanen Handlungspraktiken bzw. Aktionismen im Zuge der Adoleszenzkrise und der interkulturellen, migrationsspezifischen Differenzerfahrungen, die die Jugendlichen zwischen familialer und gesellschaftlicher Sphäre machen, im Zentrum (3). Die interkulturelle Differenzerfahrung dieser Jugendlichen aus Familien, die aus der Türkei eingewandert sind, lassen sich in theoretischer Perspektive genauer durchleuchten (4), um dann empirisch zu rekonstruieren, wie Deniz und seine Freunde im Breakdance ästhetische experiences machen (5) und eine Möglichkeit finden, die interkulturellen Differenzerfahrungen zu bewältigen (6). Dass es sich hierbei um einen interkulturellen Bildungsprozess im Breakdance handelt, wird in einer erneuten – pragmatistisch inspirierten – theoretischen Reflexion deutlich (7), mit der ein abschließendes Licht auf den empirisch rekonstruierten Bildungsprozess von Deniz (8) geworfen werden kann.

1. DIE LEBENSGESCHICHTE EINES JUNGEN BREAKDANCERS

Deniz, ein knapp 20-jähriger semiprofessioneller Breakdancer, arbeitet die lebensgeschichtliche Kontinuität seiner experience gleich zu Beginn des narrativen Interviews heraus, das ich im Sommer 1998 mit ihm geführt habe. In der sehr knappen Eingangserzählung heißt es (Transkriptionsregeln s. Anhang):

Deniz: Und (1) naja damals wenn ich jetzt so überlege, damals hatt ich schon (.) für meine jetzige Zeit immer *Erfahrungen* gesammelt. Schon als K- kleiner Junge. Jeden Morgen so, (1) ich hatte mir

immer diese Kinderriegel gekauft so //mhm// von Milka, und dadrinne stand immer so Zaubertricks. Was man vorführen konnte. Und manchmal wenn ich Lust hatte halt (ich) bei der Lehrerin damit ich gute Punkte sammle, hab ich immer vor der Klasse ein (.) *Zaubertrick* vorgeführt. (2) //mhm// @Ja.@ "(.)@" Und danach, von der sechsten Klasse an, (.) hab ich ehm meinen ((schluckt)) also Empfehlung zum Real- eh Schulabschluss bekommen, (1) dann war ich (.) auf ner Gesamtschule, //mhm// (.) hab mein Realschulabschluss da auch gemacht, (1) und hab dann von allem natürlich immer weiter noch getanzt und so. (4) keine Ahnung @(.)@

Interv.:

@(.)@ Ja erzähl ru-hig weiter. (1)

Deniz: "Ja". (.) Ja und auf der Gesamtschule; wo ich dann war, da war ich auch im (.) *Theaterunterricht* so. Aber ich hatte nie Bock weil die ham da komische Sachen gemacht. Ich war immer der (.) Tänzer sozusagen "da". //mhm// Theater und Tanz. (3) "Was gibts noch so," (4) Dann hab ich noch einen kleineren *Bruder*, (.) und noch ein älteren und (.) durch mein älteren Bruder bin ich so eigentlich in die Szene reingekommen so. //mhm// Der hat mich immer als kleiner Junge so mitgenommen auf HipHop-Partys und so, //mhm// und da hab ich gemerkt so (.) dass ich irgendwas andres machen will als eh (1) andre Ausländer vielleicht in Berlin. //mmh// Oder als *andre* Jugendliche, hat vielleicht mit Ausländer nichts zu tun, //mmh// keine Ahnung. (.) dann wollt ich irgendwas eh so anders ausdrücken als andere Leute. //mhm// (1) Schon früher (.) auch damals. (.) Aber wusste nicht wie also (.) ich hatte mich auch immer gefragt so (2) ehm was für ein Lebenssinn wir ham überhaupt so. Ganz oft, jetzt stell ich mir nicht mehr solche Fragen aber (.) früher. (2) Naja. (1) @(.)@ (3) Und da hab ich so gemerkt so, (.) dass ich das auf eine (.) Art und Weise machen kann, in dem ich mich selbst benutze; also mein Körper und (.) halt wie ich so bin. (1)

Deniz orientiert sich nicht an den (berufs-)biographischen Erwartungen und Ablaufmustern der Schule, sondern beantwortet die Frage nach dem »Lebenssinn ... überhaupt«, indem er die biographische Kontinuität seiner Lebensgeschichte selbstreflexiv herausarbeitet und in der Identität des Tänzers findet (»Ich war immer der Tänzer sozusagen«). Die Kontinuität seiner Lebensgeschichte stellt Deniz her, indem er die »Zaubertricks«, mit denen er – jenseits der institutionell festgelegten Wege – in der Schule »gute Punkte« gesammelt hatte, als eine jener »Erfahrungen« benennt, die auf die »jetzige Zeit« verweisen.

Die hier von Deniz eingenommene Ebene einer theoretisch-reflexiven Herstellung biographischer Kontinuität lässt sich unter-

scheiden von einer Ebene der praktischen Erfahrung, auf der sich bei Deniz ein Bildungs- und Wandlungsprozess andeutet: Deniz entdeckt auf den »HipHop-Partys«, dass er »irgendwas anderes machen will« – auf die damit implizierte Abgrenzung gegenüber anderen »Jugendlichen« bzw. »Ausländern« gehe ich weiter unten ein – und findet diese »andere« Orientierung im Gebrauch seines »Körpers« und seines eigenen Wesens (»wie ich so bin«). Dass Deniz dies erst auf den »HipHop-Partys«, also nachdem er bereits in den HipHop involviert war, »gemerkt« hat, verweist auf einen Bildungsprozess, der nicht von einem antizipatorischen biographischen Entwurf, sondern von der Praxis des Breakdance und HipHop selbst ausgeht, und dem die theoretisch-retrospektive Reflexion nachgeordnet ist.

2. BREAKDANCE ZWISCHEN PRAKTISCHER ERFAHRUNG UND THEORETISCHEM WISSEN

Was Mehler/Wartenberg in Bezug auf den Rap schreiben, gilt hier ebenso für den Breakdance: »aus zielloser ›Action‹ kann sich sinnvolles Handeln nach und nach entwickeln, keinesfalls ist ›sinnvolle Praxis‹ nur instrumentelle Umsetzung von richtigen Gedanken in Aktion« (1984: 548). Dass es jenseits bzw. unterhalb der Gedanken oder des sprachlichen Diskurses eine Erfahrungsebene gibt, wird allerdings von jenen Philosophen bestritten, die »die Sprache als kognitiven Türsteher« (Prawat 2003) betrachten und einem »hermeneutischen Universalismus« (Shusterman 1992: 128) anhängen. Richard Shusterman (1992: 128) besteht in seiner »pragmatistischen Ästhetik« demgegenüber darauf, dass es – neben der Interpretation – »sowohl uninterpretiertes sprachliches Verstehen als auch bedeutungsvolle experience gibt, die nicht-sprachlich ist«. Eine empirische Rekonstruktion des Breakdance hat dieser Unterscheidung zwischen »Interpretieren« und »Verstehen« Rechnung zu tragen, um »die Rolle des unformulierbaren, prä-reflexiven und nicht-diskursiven Hintergrundes, aus dem heraus der Vordergrund des bewussten Denkens auftaucht und ohne den es niemals entstehen würde« (ebd.: 132), zu respektieren.

Obleich Shustermans Unterscheidung zwischen nicht-diskursivem Hintergrund und theoretisch-diskursivem Denken auf den Pragmatismus zurückgeht und von John Dewey methodologisch ausgearbeitet wurde (vgl. 1986c), fehlt der pragmatistischen Tradition der empirisch-rekonstruktiven Sozialforschung doch ein Ansatz, der diese Differenz sowohl forschungspraktisch als auch methodologisch berücksichtigt.² Demgegenüber wird der wissenssoziologische Ansatz der dokumentarischen Methode (vgl. Mannheim 1964; Bohnsack 1999; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001), auf dem auch der

Forschungszusammenhang³ basiert, in dem das Interview mit Deniz erhoben wurde, durch die Unterscheidung zwischen einem reflexiv-theoretischen Interpretieren und einem vor- oder atheoretischen, praktischen Verstehen strukturiert. Während letzteres das vortheorietische Erfassen kultureller Phänomene meint und auf »gemeinsamen stillschweigenden, habitualisierten oder inkorporierten Wissensbeständen« zwischen den involvierten Menschen beruht (Bohnsack 1999: 199), verweist der Begriff der Interpretation auf »die stets auf diesen Erfassungen beruhende, aber sie niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen« (Mannheim 1980: 272).⁴ Verstehen vollzieht sich auch jenseits der Versprachlichung in Texten, z. B. durch Bilder⁵ und durch die Handlungspraxis etwa des Breakdance.

Ein Zugriff auf die der Lebensgeschichte von Deniz unterliegende Handlungspraxis des Breakdance in ihrem Wandel wird durch die viereinhalbjährige Erhebungszeit (1994-1999) möglich, in der ich mit seiner Clique drei Gruppendiskussionen und mehrere narrative Interviews durchgeführt, sie aber auch teilnehmend beobachtet habe. Doch entstanden die folgenden Interpretationen nicht nur innerhalb eines fallinternen, diachronen Vergleichs, sondern beruhen auch auf der intensiven komparativen Analyse mehrerer Gruppen von Jugendlichen aus einheimischen und migrationsgeprägten Kontexten (vgl. dazu Nohl 2001a), auf die hier gleichwohl nicht eingegangen werden kann.

3. ADOLESCENZ UND MIGRATION ALS ERFAHRUNGEN JUGENDLICHER BREAKDANCER

Als wir das erste Mal in den Tanzsaal des Berliner Jugendzentrums kamen, zog sich gerade ein Jugendlicher die Hosen und einen dicken Pullover aus. Dabei kommen zwei Messer, eines an der Hose, das andere am Unterarm befestigt, zum Vorschein. Als der Jugendliche uns bemerkt, versteckt er die Messer schnell. Dann beginnt das Breakdance-Training. Die Jugendlichen tanzen einzeln. Scheinbar ohne Absprachen wechseln sie einander in einer Art Reißverschlussprinzip ab. Drei der Tänzer machen jeweils Felgen und kreisende Kopfstände am Boden. Wer am Rande steht, holt erneut Luft und ruht sich so ein wenig aus. Dann fängt er wieder mit den einleitenden tänzelnden Schritten nach rechts und links einen neuen Break an. Die meisten sind mit Jogginghosen und Kapuzen-Sweatshirts bekleidet. Auf den Kopf ziehen sie riesige Wollmützen auf, deren obere Flächen mit einer Art Plastik oder Leder überzogen sind. Dies schützt sie offenbar vor Hautabschürfungen bei den kreisenden Kopfständen, den »Headspins«.⁶

Hatte der Breakdance für Deniz noch mit der weitgehend unstrukturierten und unorganisierten Zusammenkunft Gleichaltriger und Gleichgesinnter auf den »HipHop-Partys« begonnen, so fand er mit

beginnender Adoleszenz eine Gruppe Jugendlicher, deren Mitglieder Breakdance begeistert sind. In dieser Clique, der ich den Namen »Wildcats« gebe, finden sich hauptsächlich männliche Jugendliche aus Familien zusammen, die aus der Türkei eingewandert sind.

Die Wildcats begegneten uns Forschenden sehr misstrauisch, wie sich dies auch im schnellen Verstecken der Messer andeutet. Diese Distanz wurde während der Gruppendiskussion, die der obigen Beobachtung folgte, und über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg aufrechterhalten.

Gleich zu Beginn der Gruppendiskussion beantwortet ein Freund von Deniz die Frage, ob er in die Schule gehe oder eine Berufsausbildung mache, mit den Worten: »Ich mach 'ne Ausbildung als Dieb.« Jenseits des diskursiven, thematischen Gehalts, mit dem auf eine zentrale Aktivität der Jugendlichen hingewiesen wird, lässt sich dieser Satz in seiner Performativität auch als Provokation und Abgrenzung gegenüber den der Frage inhärenten Normalitätserwartungen (>ein Jugendlicher muss einer Schul- oder Berufsausbildung nachgehen<) interpretieren. Der Jugendliche testet auf diese Weise, ob der Interviewer sie auf seine Normalitätserwartungen verpflichten oder ihnen Freiraum gewähren wird.

Im Verlauf der Gruppendiskussion gehen die Wildcats ausführlicher auf jene Aktivitäten ein, mit denen sie gesellschaftliche Normalitätserwartungen negieren. Diese zumeist kriminalisierungsfähige Handlungspraxis begann im Rahmen einer in der ganzen Stadt als »Crazy Tigers« bekannten peer group und wurde später durch das Tanzen abgelöst:

Cengiz: ich hab mit elf Jahren angefangen zu klauen weil damals wurde so Crazy Tigers gegründet vielleicht (.) Crazy Tigers wurde vor acht so neun Jahren gegründet aber, ich war mit elf Jahren dabei bei den Kleinen und damals hab ich (...) Ich hab bis (.) so vierzehn Jahren nur geklaut, mit fünfzehn hab ich dann angefangen also HipHop war da Mode da hab ich angefangen zu tanzen. Dann hab ich en bisschen aufgehört zu klauen wurde immer weniger, dann hab ich (.) bin ich richtig auskommen aufs eh Tanzen konzentriert,

Bilgin: Und danach fing es an wieder richtig große Sachen zu klauen.

Deniz: Echt, danach hat der nur Einbrüche in Baustellen gemacht, Bohrmaschinen geklaut verkauft

Das »Tanzen« löst eine Phase im Leben des Jugendlichen ab, in der er »nur geklaut« hat. Allerdings ist damit keine negative Bewertung der kriminalisierungsfähigen Aktivitäten verbunden. Vielmehr stellt der Breakdance in dieser Zeit ein funktionales Äquivalent der »Einbrüche« dar, insofern sich in beiden eine zentrale Orientierung der

Gruppe realisieren lässt, nämlich die Abgrenzung von Normalitätserwartungen und die Suspendierung bzw. Negation des (Arbeits-)Alltags. Die Wildcats haben ein halbes Jahr vor der Gruppendiskussion die Schule verlassen und absolvieren nun eine Ausbildung oder suchen Arbeit. Die ersten Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt sind für sie enttäuschend, der Arbeitsalltag erweist sich als monoton und erniedrigend. In der Gruppendiskussion wird das Thema Arbeit und Beruf folgendermaßen bearbeitet:

Bilgin: das Berufsleben is völlig scheiße.

Cengiz: L wir wolln jetzt nicht immer nur über
Beruf reden also,

Während Bilgin die Negativität der ersten Berufserfahrungen markiert, negiert Cengiz das gesamte Thema, indem er es aus dem Diskurs entfernt. Neben den kriminalisierungsfähigen Aktivitäten dient auch der Breakdance den Jugendlichen zur Negation der (berufsbezogenen) Alltagsexistenz. Deniz etwa kann, wie sich im folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion dokumentiert, beim Tanzen »alles« >vergessen<:

Deniz: Abitur, nein also ich bin z-Zeit arbeitslos,
weil ich keinen Job gefunden habe, also ich war auch zu
faul Bewerbungen zu schreiben, (1) und (.) beim Tanzen
vergisst man halt alles so. Man konzentriert sich auf
das Tanzen, ist einer in einer anderen Dimension
irgendwie, und durch dieses eh verdient man auch sein
Geld ab und zu.

Zusätzlich zur Negation der beruflichen Probleme kommt dem Breakdance aber auch eine eigene Qualität zu, insofern man beim Tanzen »in einer *anderen* Dimension« ist und finanziell entlohnt wird. Allerdings bewegt sich diese Entlohnung, wie wir bei einem unserer Besuche im Übungsraum der Tänzer beobachten konnten, im Rahmen von geringen Geldbeträgen, Verköstigung und Freikarten. Um letztere mussten die Wildcats bei einem Auftritt auf einer Wahlparty 1994 der Berliner Jusos noch kämpfen.

Es zeigen sich hier erste Suchbewegungen, in denen der Breakdance als biographisch relevante Handlungspraxis erscheint, die möglicherweise für die Zukunft wichtig sein könnte. Gleichwohl ist die (berufs-)biographische Bedeutung des Breakdance zu jenem Zeitpunkt, an dem Deniz und seine Freunde etwa 17 Jahre alt sind, noch nicht klar. Die Wildcats sprechen zudem neben einer Karriere als Tänzer auch von der Überlegung, später einmal professionelle Dealer zu werden. Kriminalisierungsfähiges Handeln und Breakdance sind gleichermaßen fern einer biographischen Perspektive und in dieser

Hinsicht ungeplante, eher spontane experimentelle Handlungspraktiken bzw. »Aktionismen«, wie wir es nennen (Bohnsack/Nohl 2001).

Die Abgrenzungen, die diesen Aktionismen unterliegen, beziehen sich nicht nur auf gesellschaftliche Normalitätserwartungen; die Jugendlichen geraten angesichts ihrer kriminalisierungsfähigen Aktionismen auch in Konflikt mit ihren Eltern. Deren Orientierungen erscheinen den Jugendlichen nicht nur als andersartig, sie können mit ihnen auch nicht über derartige Orientierungsunterschiede kommunizieren. Dies ist gerade deshalb brisant, weil die Wildcats seitens ihrer Eltern auch Eingriffe in ihre eigene Handlungspraxis erfahren. Dort, wo die Eltern kriminalisierungsfähige Aktivitäten sanktionieren, kommt der Konflikt – auch in der metaphorischen Darstellung – zu einem Höhepunkt:

Bilgin: die- dein Vater is sowieso Kripo. (.)
 Cengiz: und mein Vater ist von Beruf eh Bürgermeister vom
 Ahrplatz @(.)@
 Deniz: L
 bah sein Vater is selbst (.) Bastard
 Bilgin: L ja Bürgermeister vom Ahr, das kann man sagen, sein
 Vater is wien Kripo eyh der erwischt jeden, beim Klauen
 beim Raub
 Armin: L beim Autoklauen @(.)@
 (...)
 Deniz: sein Vater is Muhtar @(.)@

In den Häuserzeilen um den Ahrplatz, wo die Wildcats ansässig sind, herrscht eine informelle Kontrollstruktur, die durch den Vater personalisiert wird, und innerhalb derer die jugendlichen Aktivitäten ausgegrenzt und sanktioniert werden. Die Rolle des Vaters wird zugleich karikiert, indem ihm die Jugendlichen Berufe zuschreiben, die er als Nichtdeutscher nicht ergreifen kann (»Kripo«; »Bürgermeister«). Dies findet dort seine Fortsetzung, wo der Vater – auf Türkisch – als »Muhtar« (deutsch: Ortsvorsteher) bezeichnet wird. Die Lebensweise des Vaters, die einseitig an Lebensgewohnheiten und Verwaltungsstruktur der Türkei ausgerichtet erscheint, ist für die Jugendlichen obsolet und in ihren Augen für die hiesige Gesellschaft unangemessen, wie sich dies auch im Lachen der Wildcats dokumentiert.

In diesem Bezug auf das Herkunftsland der Eltern wird deutlich, dass es sich bei den geschilderten Erfahrungen der Wildcats nicht bloß um solche Konflikte zwischen Eltern und Kindern handelt, wie sie auf dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise auch in einheimischen Familien zu beobachten sind. Vielmehr überlagern sich hier adoleszenzspezifische Familienkonflikte mit einer interkulturellen Differenzenerfahrung, die die Wildcats durchleben: Auf dem Höhepunkt

ihrer Adoleszenzkrise erfahren diese Jugendlichen – wie auch andere Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 2001a) – eine tief greifende, praktische Differenz zwischen der inneren Sphäre des Elternhauses und der Einwanderungscommunity einerseits und der äußeren Sphäre der Gesellschaft und ihrer Institutionen andererseits.

Diese Sphärendifferenz erstreckt sich nicht nur auf die diskrepanten Normalitätserwartungen, sondern umfasst auch die unterschiedlichen Sozialitätsformen, die in innerer und äußerer Sphäre herrschen. Die äußere Sphäre ist durch gesellschaftlich-abstrahierte Beziehungsformen geprägt, wie sie vor allem in Form von institutionalisierten Ablaufmustern (Schule, Ausbildung), aber auch in ethnischer Diskriminierung Niederschlag in den jugendlichen Erfahrungen finden. Die innere Sphäre umfasst einen – bisweilen unvermittelt – aus dem Herkunftsland der Eltern tradierten Sozialitätsmodus, auf den die Jugendlichen oben mit der Metapher des »Mutar« hingewiesen haben. Eine solche interkulturelle Differenz Erfahrung steht am Ausgangspunkt des Bildungsprozesses, den Deniz durchmacht.

4. INTERKULTURELLE DIFFERENZERFAHRUNG

Die hier in Rede stehende interkulturelle Differenz Erfahrung zwischen den beiden Sphären kann theoretisch durchleuchtet werden:⁷ Sie ist nicht in eine übergreifende »Gesamtordnung« (Waldenfeld 1994: 8) eingebettet, auf deren Ebene die Differenz quasi aufgehoben wäre. Die Sphärendifferenz stellt insofern einen unversöhnlichen »Widerstreit« zweier inkommensurabler »Sprachspiele« dar (dazu Koller 2002).

Allerdings lässt sich die Sphärendifferenz nicht auf den Widerstreit unterschiedlicher Diskurse reduzieren, sondern muss als Erfahrung mit ihren vorsprachlichen, vortheoretischen und leiblichen Elementen betrachtet werden. Erst dann wird, wie Jürgen Wittpoth u. a. im Anschluss an den Pragmatisten George Herbert Mead, einem Freund und einer Inspirationsquelle John Deweys, ausführt, die ganze »Dramatik des Problems, Fremdheit als produktive Verunsicherung anzunehmen« (1994: 122), deutlich.⁸

Zweifelsohne wird eine Verunsicherung nicht schon durch jene alltäglichen Differenzen ausgelöst, denen man auch im gewohnheitsmäßigen Handeln von Situation zu Situation begegnet, insofern keine Situation der anderen gleicht. Erst wo differente »Erfahrungsstrukturen und Erfahrungsordnungen« (ebd.: 127) zu Tage treten (wie etwa in der Sphärendifferenz der Breakdancer), wird Fremdheit zur Verunsicherung eingespielter Handlungsrounuten. Dann nämlich ist das Fremde in die eigene Handlungspraxis (etwa in das Leben in innerer

und äußerer Sphäre) inkorporiert; es lässt sich somit von jener Fremdheit unterscheiden, die im Alltag multikultureller Gesellschaften so häufig auftritt, aber in der Äußerlichkeit des distanten Aneinander-Vorbeilebens verbleibt. Nur das inkorporierte Fremde kann zum Differenten, zum Anderen in einem selbst werden (vgl. Wulf 1999).

Der Übergang von der distanziert-äußerlichen Fremdheit zur handlungspraktischen Fremdheits- und Differenzenerfahrung markiert einen Kipppunkt, der das interkulturelle Geschehen bildungstheoretisch relevant werden lässt.⁹ Denn in diesem Moment laufen die Handlungsroutrinen (»habits« im Sinne Deweys) ins Leere und die eingespielte Dialektik von sozialen Perspektiven und persönlicher Spontaneität (von »me« und »I« im Sinne Meads) bricht auseinander (vgl. auch Wittpoth 1994: 130). Damit (z.B. mit der Erfahrung der Sphärendifferenz, die letztlich unterschiedliche soziale Perspektiven in einen Gegensatz zueinander bringt) entsteht ein Raum für die Spontaneität der Akteure, wie sie Mead mit dem Begriff des »I« (Mead 1980: 239) und Dewey mit dem Begriff der »Impulsion« (1987: 64) gefasst hat.

Diese Spontaneität des Handelns bringt »eine experience in Gang ..., die nicht weiß, wohin sie geht« (ebd.: 66). Im Unterschied zu einer theoretisch-diskursiven Bewältigung der Differenzenerfahrung müssen die spontanen Handlungen und Aktionismen – wie dies unten am Beispiel des Breakdance deutlich werden wird – nicht einmal unmittelbar an der Problematik der Fremdheits- und Differenzenerfahrung ansetzen. Wird (dennoch) mit den Aktionismen die (Sphären-)Differenz bewältigt, so kommt es zur Erfüllung einer »abgerundeten Erfahrung« (Joas 1996: 205), die Dewey als »ästhetische experience« (1987: 56) bezeichnet. In einer solchen ästhetischen experience sind Handeln und Wahrnehmung unmittelbar miteinander verknüpft, »jedes aufeinander folgende Element fließt frei, nahtlos und ohne Leerstellen in das was folgt« (1987: 43).¹⁰

5. DIE ÄSTHETISCHE EXPERIENCE DES BREAKDANCE

Der Aktionismus des Breakdance setzt zwar nicht unmittelbar an der interkulturellen Differenzenerfahrung, d.h. an der Problematik der Sphärendifferenz an, entfaltet sich jedoch in dem Raum zwischen innerer und äußerer Sphäre und gewinnt allmählich – wie Deniz dies mit der Metapher der »anderen Dimension« andeutet (s.o.) – eine eigenständige Qualität im Sinne einer dritten Sphäre (siehe Abschnitt 6). Zugleich kommt dem Breakdance eine Qualität des Fließens und der ästhetischen experience zu. Besonders deutlich wird dies dort, wo

die Jugendlichen zwischen dem technischen Erlernen eines »Powermoves« und der Entfaltung eines »Style« unterscheiden, wie im folgenden Ausschnitt einer Gruppendiskussion mit den Tänzern:

- Tim: ... Powermoves kann jeder machen (...) die kann jeder lernen so Kopfdrehen (1) das is nur ne Frage der Zeit wenn man sich darein hängt aber so zum Beispiel Style das is so (1) da (...) kannst richtig erkennen oah das is dein Style das is sein Style oder hat der abgeklaut so, von den andern Tänzern sowatt.
- Jim: da kannst den da
- Tim: Den Style den kann man nicht so einfach lernen das is das schwierigste würd ich sagen beim Tanzen. Richtig geilen Style zu kriegen.
- Jim: Style is schwer.
- Tim: Ja
- Jim: Style is die is die- der Charakter des Menschen weißte, nämlich wenn de aggressiv bist gehste aggressiv rein in die Schritte dumm-dumm-kre-de-kre. Aber wenn de en Softy bist gehste softy rein so, scht-da-da machste so einen so, da, wenn du dir einen Tänzer anguckst so, und seine Styles so dann merkst du schon, dreißich vierzich Prozent wie der drauf is.
- Tim: Ja. Das stimmt.
- Jim: Da is so. Wie er drauf, aha er is gut drauf. So wenn Deniz jetzt reingeht mit Schritte würd ich sagen hey ho @(.)@ ne Alter da da bin ick vorsichtig so.

Die ästhetische experience entfaltet sich nur dort vollständig, wo ein eigener »style« entwickelt wird. Der »style« lässt sich – im Gegensatz zum »Powermove« – »nicht einfach so lernen« (insofern er eben nicht innerhalb fest gefügter Muster entwickelbar ist, falls er nicht »abgeklaut« sein soll), sondern bedarf einer Fundierung im persönlichen Selbst, im »Charakter« des Tänzers, wie dies dann in einer lautmalerischen Beschreibung (»dumm-dumm-kre-de-kre«) am Beispiel von Deniz exemplifiziert wird.

Deniz, der am zitierten Teil der Gruppendiskussion nicht teilgenommen hat, zieht eine unmittelbare Verbindung des »Tanzstils« zur »Lebensgeschichte« des jeweiligen Tänzers, welche in den gesellschaftlich anerkannten Tanzformen (»Jazz«, »Ballett«) so nicht gegeben sei:

- Deniz: ... es ist hundert Prozent (.) s- genauso schwer, wenn nich noch schwerer; den Tanz den wir machen. //mhm// Weil der ist ja nicht nur ein Tanz, er ist eine Lebensphilosophie; oder eine (.) eh Lebensausdrucksweise. //mhm// Von jedem Tänzer persönlich. Das sieht man auch an den Tänzer persönlich,

zum Beispiel (.) jeder hat einen anderen Tanzstil;
 //mhm// daraus könnte man auch eh schließen was eh für
 eine Lebensgeschichte er hat.

Als Beispiel verweist er auf seinen eigenen Tanzstil, mit dem er – ähnlich seinen Freunden – »Hardcore oder den ausgeflippteren Typ« verbindet. Die Bedeutung der »Lebensgeschichte« im Breakdance hatte Deniz ja schon zu Beginn des narrativen Interviews – in einer retrospektiven Reflexion – anhand der »Zaubertricks« herausgearbeitet (s.o.).¹¹

Die ästhetische experience im Breakdance beschränkt sich jedoch nicht auf den einzelnen Tänzer, sondern vermag auch die Gruppe der Tänzer und ihre Zuschauer zu integrieren. Dies dokumentiert sich etwa in der Beobachtung einer »Show«, die drei Mitglieder der von Deniz und seinen Freunden aus der Clique der Wildcats heraus gegründeten Tanzgruppe »White Waves« 1998 in einer Disco gaben, die vornehmlich von Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien besucht wird:

Wir suchen uns Stehplätze zwischen der Theke und der Ballustrade zur Tanzfläche, auf welche wir von hier oben schauen können. Doch zunächst ist weit und breit nichts von den White Waves zu sehen. Die Tanzfläche ist brechend voll, die jungen Leute bewegen sich zu den Rhythmen des türkischen Pop. Als die Musik ins Arabeske übergeht, hoffe ich auf ein Ende. Doch die Menge ist außer sich vor Begeisterung, viele singen die altbekannten Lieder von Orhan Gencebay und İbrahim Tatlıses mit. Es ist bereits 1.30 Uhr, da erwähnt der DJ in der Ansage des nächsten Liedes die White Waves. Nach zwei weiteren Liedern höre ich Rufe im Publikum: »White Waves, White Waves«, tönt es da.

Nach einigen weiteren Liedern unterschiedlicher Musikrichtung kündigt der DJ in einem Mischmasch aus Türkisch und Deutsch die White Waves an. Er nimmt ein drahtloses Mikrofon, rennt damit auf die Bühne und treibt dabei das Publikum auf die höheren Stufen des Raumes. Die drei Mitglieder der White Waves springen auf die zur Bühne gewordene Tanzfläche und machen erste tänzelnde Schritte in alle Richtungen. Dabei winken sie dem Publikum zu. Der sonore Technik-Sound ihrer CD ertönt.

Alle im Publikum suchen sich günstige Positionen zum Zuschauen. Mehrere junge Frauen und Männer klettern vor mir auf die Bänke und Tische. Zwei junge Männer wippen im Takt der Musik. Plötzlich sehe ich, wie die beiden langsam vor mir herunter auf den Boden sinken. Der Tisch ist unter der Last der jungen Männer und ihrer rhythmischen Bewegungen abgebrochen.

Die White Waves tanzen die Schritte einer Choreographie. Dabei gehen immer nur zwei auf die Fläche, ein dritter wird jeweils neu eingewechselt. Immer wenn die beiden synchron und schwungvoll agieren, klatscht das Publikum. Dann beginnen zu einem zweiten Musikstück die Powerbreaks. Die Tänzer treten einzeln hervor, umkreisen einen imaginären Punkt auf der Tanzfläche. Einer macht einen Helikopter, d. h. er kreiselt auf seinem Rücken. Der zweite wagt den Headspin, das Kopfkreiseln, findet am Ende aber keinen ge-

glückten Schluss und verlässt mit entschuldigenden Gesten die Tanzfläche. Nach zirka sieben Soloeinlagen springt der DJ erneut auf die Tanzfläche, schreit etwas völlig Unverständliches ins Mikrofon und ruft: »Das waren die White Waves! Applaus!« Das Publikum applaudiert heftig, zusammen mit einigen Pfiffen.

Ausschlaggebend für das Gelingen dieser Show, die durch den DJ und die Tänzer inszeniert wird, ist gerade nicht die technische Perfektion im Breakdance, die angesichts der kleinen Tanzfläche und des harten Bodens von den Jugendlichen auch nicht gewährleistet werden kann. Von zentraler Bedeutung ist vielmehr, dass hier eine gemeinsame Handlungspraxis, des tanzenden und mitwippenden Publikums und der Breakdancer, zumindest rudimentär entfaltet werden kann. Der hier beobachtete Moment wird in der pragmatistischen Ästhetik als Höhepunkt der ästhetischen experience konzeptualisiert. Dewey spricht hier von dem »Gefühl einer Gemeinschaft, das durch ein Werk der Kunst generiert wird« (1987: 275), wenn – wie es bei Mead, auf den sich Dewey bezieht, heißt – »Sinn für Zusammenspiel, wenn Korpsgeist die untereinander verknüpften Handlungen belebend beherrscht« (Mead 1987: 352).

6. BIOGRAPHISCHE PERSPEKTIVEN AUF DIE ENTSTEHUNG EINER DRITTEN SPHÄRE IM BREAKDANCE

Die Signifikanz des Breakdance und damit die Bedeutung dieser ästhetischen experience wird für Deniz und seine Freunde erst allmählich deutlich. Während, wie weiter oben dargestellt, auf dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise der Breakdance noch einer neben anderen (kriminalisierungsfähigen) Aktionismen war, wird den Jugendlichen später klar, dass kriminalisierungsfähiges Handeln ihnen nur eine »Akte« bei der Polizei, aber keine biographische Zukunft bringt. Im Unterschied hierzu erfahren die Jugendlichen im Breakdance die positive Reaktion ihrer näheren und weiteren Umgebung: Sie werden nicht nur von den Jugendlichen ihres Stadtviertels bewundert, sondern man lädt sie auch zu (bezahlten) Auftritten im In- und Ausland ein. Unter anderem anhand dieser signifikanten Reaktion ihrer Interaktionspartner (vgl. Mead 1980) gewinnt der Breakdance über den Aktionismus hinaus eine reflexive Relevanz, verstetigt sich und wird zum Medium neuer berufsbiographischer Perspektiven.

In dem Maße, in dem der Breakdance zum Medium einer biographischen Orientierung wird, entfernen sich Deniz und seine Freunde allerdings auch von ihrem Herkunftsmilieu. Dies deutete sich bereits in der Eingangserzählung des narrativen Interviews (s.o.) an, in dem Deniz sich von den »anderen Ausländern« bzw. den »anderen Jugend-

lichen« abgrenzt. Zugleich wird ihm und seinen Freunden vorgeworfen, im Breakdance »kommerziell« geworden zu sein, wie dies in der Gruppendiskussion mit den Tänzern verhandelt wird:¹²

Deniz: Hier und das mit dem kommerziell Werden das äh entwickelt sich mit der Zeit. Wenn man an einer Sache (.) kleben bleibt und hängen bleibt das kommt dann automatisch wenn man (.) das Ding durchzieht, kommt automatisch auch Aufträge weil zum Beispiel wenn wir jetzt eh so zu Wettkämpfen gehn (.) und da die Jungs burnen, und da den ersten machen Deutscher Meister werden Berliner Meister werden (.) mit Europa-Meister werden, das (.) spricht sich natür lich rum, und somit kriegen wir auch

Forscher: L Mmh.

Deniz: die Auftritte weil da sind ja auch viele Leute, die uns sozusagen (.) in Anführungsstrichen begehren so. Ehrlich jetzt.

Forscher: L mmh L mmh L Das

Jim: isses.

Deniz: Und so (.) kommt man dann halt immer weiter.

Anlässlich der Kommerzialisierungsvorwürfe expliziert Deniz die Genese der Professionalisierung. Auch in dieser Schilderung dokumentiert sich, dass der Breakdance und seine Professionalisierung keineswegs aus einer (zweck-)rationalen Planung heraus entstehen, sondern »automatisch« erfolgen. Es ist die hohe affektive, mit Hingabe verknüpfte Bindung (»kleben«) an den Breakdance, welche die Jugendlichen zum Erfolg führt. In der gesellschaftlichen Bewährung gewinnt der Breakdance dann eine biographische Relevanz, die einen Professionalisierungsaspekt aufweist: Auf den Erfolg innerhalb der Breakdance-Szene, nämlich bei »Wettkämpfen«, folgt die Bekanntheit außerhalb der Szene (»spricht sich natürlich rum«), mit der sich auch »bezahlte Auftritte« einstellen. Wie sich im unten wiedergegebenen Abschnitt zeigt, haben sich damit auch die Fähigkeiten der Tänzer, ihre Gagen auszuhandeln, weiterentwickelt:

Deniz: L Zum Beispiel früher ham wir An- eh Aufträge genommen, da ham wir eh für fünfzig Mark getanzt oder so. Aber jetzt (.) ja jetzt kann ich mir das

Forscher: L Mmh.

Jim: L Fürn Döner oder fürn Cola.

Deniz: nicht mehr weil (.) die Leute sehn einfach nur immer, ooch fünf Minuten hat ern bisschen rumgehampelt, und

dafür kriegt er jetzt en Hunni. Weil (.) die sehn das so. Aber keiner denkt en bisschen mehr danach (.) wie wie lange trainiern diese Typen wir

Jim:

└ Ja.

Forscher:

└ Mmh.

Deniz: trainiern schon fünf sechs Jahre, und das muss man alles mitberechnen. Und somit steigt halt der Wert auch dann (weil) wird man auch immer besser, die Synchronie, wir

Forscher:

└ mmh.

Deniz: liefern ja auch richtig perfekte Shows. Is ja nich so dass wir nichts dann für unser Geld machen.

Deniz vergleicht hier jene Zeiten, in denen Auftritte »fürn Döner oder fürn Cola« absolviert wurden (nämlich auf dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise, s.o.), mit dem Stand, auf dem sie zweieinhalb Jahre später, zur Zeit dieser Erhebung sind. Inzwischen nämlich handelt Deniz die Gagen aus, wobei er die Perspektive des Publikums bzw. der Auftraggeber zwar nachvollzieht, deren Begrenztheit jedoch zugleich deutlich macht. Er verweist hier zum einen auf die langjährige Trainingszeit und zum anderen auf die Qualität ihrer Leistungen (»perfekte Shows«). Der Breakdance hat sich vom wesentlich aktionistischen zum reflexiven Handeln gewandelt.

Dieser Wandel bezieht sich im Fall der von mir untersuchten Jugendlichen nicht nur auf ihr Werk, sondern auch auf ihre Lebensgeschichte selbst. Auf dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise (im Alter von ca. 17 Jahren) war der Breakdance noch weitgehend aktionistisch strukturiert und anderen Aktionismen wie dem kriminalisierungsfähigen Handeln äquivalent; er diente vornehmlich dazu, die Alltagsexistenz zu vergessen. Zweieinhalb Jahre später wird aus dem Aktionismus des Breakdance – wie gezeigt – ein reflexives Handeln, mit dem Deniz und seine Freunde zum einen eine (berufs)biographische Perspektive erhalten, zum anderen aber auch jenes interkulturelle, migrationsspezifische Orientierungsproblem der Sphärendifferenz lösen, das sich ihnen mit der Adoleszenzkrise zu stellen begann. Die Jugendlichen trennen nun scharf zwischen innerer und äußerer Sphäre und grenzen sich von ihnen ab.

Die Abgrenzung zur äußeren Sphäre erfolgt, indem der nunmehr 19-jährige Deniz sich von all den Handlungen distanziert, die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entsprechen. In der Gruppendiskussion gesteht er unter dem Beifall seiner Freunde den Jobs, denen er nachgeht, nur insofern eine Relevanz zu, als die Relation von Arbeitszeit und -entlohnung zufrieden stellend sei; auch gegenüber jungen Frauen beschränkt er seine Beziehung auf »rein sexisches« und lehnt »Liebe dies das Treffen und Kino gehen« ab, auch um »kein

Herz« der Frauen zu brechen, wie er dem hinzufügt. Während also gesellschaftlich akzeptierte Handlungspraktiken für ihn von nur geringer Bedeutung sind, verweist Deniz am Ende seines Redebeitrages dem Breakdance die eigentliche Relevanz zu: »Weil nebenbei ham wir auch noch sehr viel anderes zu tun, so zum Beispiel wie tanzen und so wir sind alle in der HipHop-Szene auch sehr aktiv mit dem Breakdancen«.

Diente also auf dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise der Breakdance noch vornehmlich dazu, die Alltagsexistenz und die Erfahrungen der Arbeit(slosigkeit) zu negieren, so trennen die Jugendlichen (und insbesondere Deniz) nunmehr zwischen den institutionalisierten Ablaufmustern einer Berufskarriere, wie sie die äußere Sphäre prägen, und ihren eigenen biographischen Perspektiven.

Eine ähnliche Grenzziehung ließ sich auch aus den Schilderungen der Jugendlichen über ihr Elternhaus, d.h. in Bezug auf die innere Sphäre, herausarbeiten: Im Anschluss an eine längere Beschreibung seiner (rudimentären) Kommunikation mit der Mutter bringt ein Freund von Deniz das Gesagte auf den Punkt und macht zugleich deutlich, dass er diese Erfahrung teilt: »man ist zu Hause ganz anders, als man draußen ist«. Deniz ergänzt wiederum: »ja zu Hause, die haben von gar nichts ne Ahnung«, und schreibt dies der »alten Denkweise« ihrer Eltern zu. Diese Unkenntnis der Eltern über ihre eigene außerhäusliche Handlungspraxis »is auch besser so«, heißt es dann in der Gruppendiskussion, denn sie ermöglicht es den Jugendlichen, ihren Eltern gegenüber »Respekt« zu zeigen.

Statt des Konfliktes mit dem Vater, der wie ein »Muhtar« die (kriminalisierungsfähigen) Aktionismen der Jugendlichen sanktioniert, grenzen sich die Jugendlichen um Deniz nun also nicht nur von der äußeren, sondern auch von der inneren Sphäre des Elternhauses und der Einwanderercommunity ab. In dieser *Sphärentrennung* bewältigen die Jugendlichen die Erfahrung der *Sphärendifferenz*; dabei entsteht ein Raum, innerhalb dessen sich eine eigene, *dritte* Sphäre des Breakdance und des HipHop bilden kann und in dem sich neue biographische Perspektiven entfalten.

7. INTERKULTURELLE BILDUNG

Solche Brüche in der kulturellen Tradierung, wie sie sich etwa in der Sphärendifferenz und -trennung dokumentieren, kann eine Theorie interkultureller Bildung als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen begreifen. Wo Handlungsroutinen und das feste Gefüge von persönlicher Spontaneität und sozialen Perspektiven (»I« und »me« im Sinne Meads) in der interkulturellen Differenz Erfahrung aufgebrochen werden, wird der Aktionismus freigesetzt; in diesen Aktionismen entfal-

ten sich neue Handlungspraktiken, deren Sinn und Funktionalität für die Bewältigung der Differenzerfahrung erst nachträglich deutlich werden.

Der Aktionismus des Breakdance beginnt in einem Raum, der noch nicht sprachlich-diskursiv durchdrungen und festgelegt ist. Die interkulturelle Differenzerfahrung wird so durch die handlungspraktische Erweiterung des Spielraums bewältigt. Erst auf der Basis eines solchen praktischen Spielraums, wie er sich in der dritten Sphäre des Breakdance manifestiert, können sich dann auch neue sprachliche Diskurse und theoretisch-reflexive Vergegenwärtigungen entwickeln. Unmittelbar und ausschließlich auf dem Wege einer diskursiven und theoretischen Erörterung wäre m.E. gerade die interkulturelle Problematik der Sphärentrennung nicht zu bewältigen gewesen, hätte dies doch vorausgesetzt, was gerade fehlt: eine gemeinsame Diskurswelt von innerer und äußerer Sphäre.

Im Pragmatismus, der dieses Primat der Handlungspraxis vor der (sprachbasierten) Reflexion in seiner Handlungstheorie postuliert, sind solche Wandlungsprozesse, wie sie sich bei den Breakdancern dokumentieren, unter Bezug auf religiöse Konversionen ausgearbeitet worden. Konversionen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich ihr Wandlungscharakter »nicht auf diesen oder jenen Wunsch in Bezug auf diese oder jene Bedingung unserer Umgebung beziehen, sondern auf unser Sein in seiner Gesamtheit« (Dewey 1986b: 12). Diese »adjustment«, wie Dewey (ebd.: 14) sie nennt, umfasst mithin »die Konstitution der Person selbst in ihren fundamentalen Strebungen« (Joas 1996: 210). Auch wenn Dewey dies nicht so gesehen hat,¹³ begreife ich einen derartigen Wandlungsprozess, d.h. die »adjustment«, als Bildungsprozess (vgl. ausführlich dazu Nohl 2001b u. 2003). Im Falle von Deniz beginnt ein solcher Bildungsprozess anlässlich interkultureller Differenzerfahrungen.

Während in der klassischen Bildungstheorie Bildung vornehmlich als Veränderung des Einzelnen verstanden wird, betont der Pragmatismus nicht nur die interaktive und kollektive Einbettung solcher »adjustments«, sondern auch ihre Welt verändernde Qualität. Interkulturelle Bildung, verstanden als Wandel von Person *und* Welt, bleibt damit nicht auf den Einzelnen beschränkt; vielmehr verändern sich sowohl die Person(en) als auch ihre Umwelt. In diesem Sinne ist interkulturelle Bildung auch als gesellschaftlich und politisch zu begreifen.¹⁴

8. PERSÖNLICHER UND GESELLSCHAFTLICHER WANDEL

In Deniz' Lebensgeschichte und der kollektiven Biographie der Breakdancer wird sehr deutlich, dass nicht nur die Personen sich transfor-

mieren, sondern auch ihre Umgebung sich verändert. Es ist überhaupt erst die (positive) signifikante Reaktion der Anderen, die den Breakdance zu einer für sie biographisch relevanten Handlungspraxis werden lässt. Über konkrete Andere hinaus zeichnen sich aber auch Veränderungen im allgemein-gesellschaftlichen Stellenwert des Breakdance ab.

Untersucht man im Jahre 2003 – drei Jahre nach den letzten Erhebungen mit Deniz und seinen Freunden – die Homepage der Tanzgruppe, so finden sich hier nun nicht mehr nur Hinweise auf Auftritte in jugendtypischen Veranstaltungen und popkulturellen Shows. Die Breakdance-Gruppe wurde, so lässt sich hier nachlesen, auch zu Aufführungen in der Oper und im Theater eingeladen.

Diesen Wandel im gesellschaftlichen Stellenwert des Breakdance, dem die Weihen der Hochkultur verliehen werden, sieht Deniz in seinem 1998 geführten narrativen Interview schon voraus. Dort heißt es in einer entscheidenden Passage, in der Deniz nach seinen Zukunftsvorstellungen befragt wird:

Deniz: Für die Zukunft denk hab ich viele Sachen mir vorgenommen, //mmh// als erstes überhaupt nich a- also abheben weil ich bin immer noch der gleiche Mensch und ich versuche meine Ziele erstmal zu erreichen so. //mmh// (2) Es könnte auch sein so dass dieser ganze (.) Trubel v- auch bald vorbei is abber //mmh// das juckt mich dann gar nich. //mmh// Würde mich gar nicht intressiern; weil ich zieh sowieso durch was ich immer hatte, und wenn der ganze Breakdance-Jubel dann aus is, dann gelten wir als Kunst; //mmh// dann können wir auch so irgendwelche Sachen erreichen...

Auch wenn die positive Reaktion der Öffentlichkeit wichtig dafür ist, aus dem Breakdance für Deniz eine (berufs)biographische Perspektive ergeben kann, so differenziert er doch zwischen dem »Trubel« und seinen eigenen biographischen Plänen, die die kurzfristige öffentliche Anerkennung eher als Mittel zum Ziel erscheinen lassen. Weitaus zentraler erscheint hier die langfristige öffentliche Anerkennung des Breakdance als »Kunst«, die mit breiteren Entfaltungsmöglichkeiten für die Breakdancer (»dann können wir auch so irgendwelche Sachen erreichen«) verbunden ist.

Gleichzeitig deutet sich hier an, dass die biographische Zukunft von Deniz und seinen Freunden noch nicht en detail festgelegt, sondern zukunfts offen ist, insofern sie »irgendwelche Sachen erreichen« möchten, also dies noch nicht genau ausbuchstabieren können. Allerdings ist für Deniz der Motor dieser Zukunft klar: Es ist die Bewegungsgesetzlichkeit seiner Lebensgeschichte (das, »was ich immer hatte«), die er »durchzieht«. Damit ergibt sich hier ein Verbindungs-

stück zum Beginn von Deniz' biographischer Erzählung, in der er ebenfalls auf die Bewegungsgesetzlichkeit seiner Lebensgeschichte, darauf, »wie ich so bin«, rekurriert.

9. ZUSAMMENFASSUNG

Ausgangspunkt des interkulturellen Bildungsprozesses von Deniz ist, wie in diesem Beitrag empirisch gezeigt, nicht die diskursiv-gedankliche Reflexion interkultureller Probleme, sondern das (zunächst aktionistische, dann reflektierte) Experimentieren mit Lebensorientierungen und Handlungspraktiken. Der Breakdance als neu entstehende Kunst erweist sich hier als besonders geeignet für interkulturelle Bildungsprozesse, eröffnet er den Jugendlichen doch einen ästhetischen Raum jenseits kultureller Festlegungen, seien diese von der Aufnahmegesellschaft oder dem Elternhaus getroffen worden. Hier können zunächst in Form von Aktionismen auf praktische Weise unterschiedliche biographische Optionen exploriert und dann versteigt und reflektiert werden.

Es wird in Zukunft darauf ankommen, solche Formen von Bildung und Kunst nicht nur empirisch zu rekonstruieren, sondern ihrer Legitimität auch in den kulturellen Institutionen der Gesellschaft Geltung zu verschaffen und auf diese Weise den durch interkulturelle Differenzenerfahrungen in Gang gesetzten Wandlungsprozessen von Person *und* Gesellschaft Raum zu geben.¹⁵

TRANSKRIPTIONSREGELN

(3) bzw. (.):	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert, bzw. kurze Pause
nein:	betont
. :	stark sinkende Intonation
, :	schwach steigende Intonation
vielleicht-:	Abbruch eines Wortes
nei::n:	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
(doch):	Unsicherheit bei der Transkription
():	unverständliche Äußerung, je nach Länge
((stöhnt)):	parasprachliche Ereignisse
@nein@:	lachend gesprochen
@(.)@:	kurzes Auflachen
//mmh//:	Hörersignal des Interviewers
l:	Überlappung der Redebeiträge
nein :	sehr leise gesprochen

ANMERKUNGEN

1 Zur Debatte um Jugendsubkulturen vgl. u. a. Griese (2000).

2 Auch Shusterman selbst kann, wie er schreibt, dieser methodologischen Unterscheidung in seiner Rekonstruktion des Rap nicht Rechnung tragen, lässt er doch »einige seiner wichtigsten ästhetischen Dimensionen«, wie die Musik oder die »mündliche Phrasierung und Intonation«, aus (ebd.: 216).

3 Das narrative Interview wurde am Ende zweier DFG-Projekte zu Ausgrenzungs- und Kriminalisierungserfahrungen Jugendlicher in Gruppen (Leitung: Ralf Bohnsack) geführt, innerhalb derer sowohl einheimische Jugendliche als auch solche aus Einwanderungsfamilien erforscht wurden (vgl. zu den Ergebnissen: Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996; Nohl 1996 u. 2001a; Bohnsack/Nohl 2001; Gaffer 2001; Weller 2003).

4 Die Konversationsanalyse, auf deren Erkenntnisse sich z. T. auch die dokumentarische Methode stützt, berücksichtigt das vortheoretische, nicht explizierte Verstehen, indem sie dem Durchführungsaspekt bzw. der Performativität der Sprache Rechnung trägt. Für die auch von mir herangezogene Methode des narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983) ist zum Beispiel die Unterscheidung von Erzählen, Beschreiben und Argumentieren (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) grundlegend.

5 Die qualitative Sozialforschung wird sich zukünftig auch nicht-textlicher, bildförmiger Daten widmen müssen, will sie nicht aufgrund der Textförmigkeit wissenschaftlicher Kommunikation die gesamte soziale Wirklichkeit als textförmig apostrophieren (vgl. dazu Bohnsack 2003). Wie schwierig die Interpretation bildförmiger, visueller Daten ist, zeigt sich nicht nur in meinen recht bescheidenen Beobachtungen des Breakdance, sondern auch in dem Umstand, dass innerhalb der HipHop-Forschung sich der Bereich des Rap, der per se textförmige Daten produziert, ganz im Gegensatz zum Breakdance großer Beliebtheit erfreut.

6 Vgl. für die ungekürzte Fassung dieses und des folgenden Datenmaterials sowie für dessen Kontext Nohl (1996: 36-89; 2001a: 168-212).

7 Zum Differenzbegriff nicht nur in der interkulturellen Erziehungswissenschaft vgl. Lutz/Wenning (2001), Kiesel (1996) und Krüger-Potratz (1999).

8 Diese interkulturelle Problematik ist daher auch nicht auf dem Wege diskursiver Erörterung und der Vernunft (vgl. dazu Nieke 2000) lösbar, sondern harrt einer handlungspraktischen Bewältigung, die Wittpoth in einer »Verallgemeinerung von Haltungen [...], die neben dem Denken auch präreflexive und leibliche Dimensionen umfassen« (1994: 131), sieht.

9 Meines Erachtens geht es an diesem Kippunkt nicht mehr nur um unverbindliche Begegnungspädagogik oder rein politisch-diskursive antirassistische Erziehung, sondern um die Interkulturalität der Selbst- und Weltbezüge des Menschen, auf die etwa die Phänomenologie im Sinne von »Phasen des Fremdwerdens und Fremdseins« als »wichtige Elemente der modernen Biographie« abhebt (Lipnitz 1995: 47). »Letztlich«, so Wimmer (1997: 1066), »ist auch der einzelne Mensch keine homogene Substanz oder undifferenzierte Ganzheit, sondern bestimmt durch eine Kluft, die ihm eine Fremdheitserfahrung am eigenen Leibe zumutet«.

10 In diesem Zitat wird die Nähe dessen, was Dewey in seiner Kunsttheorie ausgearbeitet hat, zu Czikszentmihalyis Theorie des »Flow«-Erlebnisses recht deutlich (vgl. Uslucan 2001).

11 Hier deutet sich an, dass die »Reise ins Unbekannte«, von der Dewey (1987: 277) spricht, aus einem »biographischen Hintergrundwissen« (Alheit 1995: 299) schöpft, das »aus dem Unterbewussten herrührt, nicht kalt oder in Formen, welche mit Einzelheiten der Vergangenheit identifiziert werden, [...], sondern verschmolzen im Feuer innerer Aufregung. Sie scheinen nicht vom Selbst zu kommen, weil sie aus einem Selbst rühren, das nicht bewusst gewusst wird« (Dewey 1987: 71).

12 Derartige Spannungen zwischen »peer group und Organisation« hat Schäffer (1996: 177ff.) bei Musikbands untersucht.

13 In seiner Pädagogik betont Dewey (vgl. u.a. 1986a) nämlich die Bedeutung der Kontinuität, die sich allenfalls im Zuge des Generationenwechsels mit kultureller Erneuerung paare (vgl. dazu Nohl 2001b).

14 In dieser Hinsicht ist eine – hier nur knapp skizzierte – pragmatistische Theorie interkultureller Bildung m.E. auch politisch, ohne – wie etwa manche Spielarten der antirassistischen Erziehung – sich auf das Politische zu beschränken.

15 Solche Wandlungs- und Bildungsprozesse sind nicht auf den Einwanderungskontext beschränkt, sondern in der »sprachlichen und kulturellen Pluralität« heutiger Gesellschaften begründet. Dieser »zeitigt Folgen für alle in Bildung und Erziehung Einbezogenen, unabhängig davon, ob sie selbst einen Migrationsprozess durchlaufen haben oder nicht« (Gogolin 2002: 267). In biographietheoretischer Perspektive heißt es bei Koller hierzu: »Die Pluralität kultureller Orientierungen muss [...] als grundlegende Bedingung für die Lebensgeschichten aller Gesellschaftsmitglieder verstanden werden. Migrantenbiographien könnten aber, so die leitende Hypothese, für die Frage nach Bildungsprozessen in einer radikal pluralen Gesellschaft besonders aufschlussreich sein, sofern die Erfahrung kultureller Differenzen darin eine besonders einschneidende Rolle spielt« (Koller 2002: 97).

LITERATUR

- Alheit, Peter: »Biographizität« als Lernpotential«, in: Krüger, Heinz-Herrmann/Marotzki, Winfried (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 276-307.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo: *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*, Opladen: Leske + Budrich 1995.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael: »Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance«, in: Zinnecker, Jürgen/Merkens, Hans (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung. Folge 1*, Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 17-37.
- Bohnsack, Ralf: »Qualitative Methoden der Bildinterpretation«, erscheint in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg. 2003.
- Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, Opladen: Leske + Budrich 1999.
- Dewey, John: »A Common Faith«, in: Boydston, Jo Ann (Hg.): *John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 9: 1933-1934*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1986b, S. 1-58.
- Dewey, John: »Art as Experience«, in: Boydston, Jo Ann (Hg.), *John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 10: 1934*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1987, S. 1-352.
- Dewey, John: »Experience and Education«, in: Boydston, Jo Ann (Hg.), *John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 13: 1938-1939*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1986a, S. 3-62.
- Dewey, John: »Logic: The Theory of Inquiry«, in: Boydston, Jo Ann (Hg.), *John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 12: 1938*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1986c, S. 1-527.
- Gaffer, Yvonne: *Aktionismus in der Adoleszenz – Theoretische und empirische Analysen am Beispiel von Breakdance-Gruppen*, Berlin: Logos 2001.
- Gogolin, Ingrid: »Interkulturelle Bildungsforschung«, in: Tippelt, Rudolf (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 263-279.
- Griese, Hartmut M.: »Jugend(sub)kulturen« – Facetten, Probleme und Diskurse«, in: Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hg.), *Jugendkulturen, Politik und Protest*, Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 37-47.

- Joas, Hans: *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz: »Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung«, in: Dirk Wegner (Hg.), *Gesprächsanalysen*, Hamburg: Helmut Buske 1977, S. 159-274.
- Kiesel, Doron: *Das Dilemma der Differenz – Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Kooperative-Verlag 1996.
- Koller, Hans-Christoph: »Bildung und kulturelle Differenz – Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen«, in: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.), *Biographische Arbeit*, Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 92-116.
- Krüger-Potratz, Marianne: »Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 2. (1999), H. 2, S. 149-165.
- Lippitz, Winfried: »Fremd<-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung«, in: *Neue Sammlung*, 35. Jg., 1995, H. 2, S. 47-64.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Mannheim, Karl: »Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation«, in: ders.: *Wissenssoziologie*, Neuwied: Luchterhand 1964, S. 91-154.
- Mannheim, Karl: *Strukturen des Denkens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.
- Mead, George Herbert: »Das Wesen der ästhetischen Erfahrung«, in: ders.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987, S. 347-359.
- Mead, George Herbert: »Der Mechanismus des sozialen Bewußtseins«, in: ders.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980, S. 232-240.
- Mehler, Frank/Wartenberg, Gerd: »Breakdance und Rap – Protest und Anpassung in einer neuen Jugendmode«, in: *Deutsche Jugend* 32 (1984), H. 12, S. 545-552.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Nohl, Arnd-Michael: *Jugend in der Migration – Türkische Banden und Cliques türkischer Jugendlicher in empirischer Analyse*, Baltmannsweiler: Schneider 1996.
- Nohl, Arnd-Michael: *Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich*, Opladen: Leske + Budrich 2001a.

- Nohl, Arnd-Michael: »Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus: Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/4 (2001b), S. 605-623.
- Nohl, Arnd-Michael: »Bildung und Islam. Pragmatistische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen zur Lebensgeschichte eines jungen Mannes«, erscheint in: Liebau, Eckart/Macha, Hildegard/Wulf, Christoph (Hg.), *Religion und Erziehung*, Weinheim: Deutscher Studienverlag 2003.
- Prawat, Richard S.: »The Nominalism Versus Realism Debate: Toward a Philosophical Rather than a Political Resolution«, in: *Educational Theory* 2003 (im Erscheinen).
- Schäffer, Burkhard: *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*, Opladen: Leske + Budrich 1996.
- Schütze, Fritz: »Biographieforschung und narratives Interview«, in: *Neue Praxis* 13/3 (1983), S. 283-293.
- Shusterman, Richard: *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*, Oxford u. Cambridge: Blackwell 1992.
- Uslucan, Haci-Halil: *Handlung und Erkenntnis – Die pragmatistische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie*, Münster/New York: Waxmann 2001.
- Waldenfels, Bernhard: »Eigenkultur und Fremdkultur – Das Paradox einer Wissenschaft vom Fremden«, in: *Studia Culturalogica* 3 (1994), S. 7-26.
- Weller, Wivian: *Hiphop in Sao Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten*, Opladen: Leske + Budrich 2003.
- Wimmer, Michael: »Fremde«, in: Wulf, Christoph (Hg.), *Vom Menschen*, Weinheim u. Basel: Beltz 1997, S. 1066-1078.
- Wittpoth, Jürgen: *Rahmungen und Spielräume des Selbst*, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1994.
- Wulf, Christoph: »Der Andere«, in: ders./Hess, René (Hg.), *Grenzgänge*, Frankfurt a.M. u. New York: Campus 1999, S. 13-37.