
Let's change it! Rassismus – Kultur – Macht: Künstlerische Transformation für einen gesellschaftlichen Wandel

Norbert Frieters-Reermann, Marion Gerards, Maren Ziese

1 Let's change it – Eine Einführung

„Die großen Transformationen der Gesellschaft“ – so lautete der Titel des katho-Kongresses 2023. Gesellschaftliche Transformationen entstanden und entstehen durch Migrations- und Fluchtbewegungen von Menschen, die beispielsweise ab den 1950er Jahren als sogenannte Gastarbeiter_innen angeworben wurden oder die aufgrund von Kriegen, Verfolgung oder Umweltkatastrophen aktuell ihre Länder verlassen müssen. Mittlerweile ist es zwar selbstverständlicher, Deutschland als Migrationsgesellschaft zu sehen – dennoch haben die Enthüllungen des investigativen Journalismus-Kollektivs „Correctiv“ im Januar 2024 gezeigt, dass die in rechten und konservativen politischen Kreisen geführten Re-Migrationsdebatten die Transformationen der letzten Jahrzehnte rückgängig machen wollen.

Die Diskurse rund um Migration und Flucht prägen das gesellschaftliche Klima, in dem Menschen mit internationaler Biografie Alltagsrassismus bis hin zu rassistischer Gewalt erfahren. Und diese Diskurse durchziehen ebenso den Diskurs der Kulturellen Bildung. Kulturelle Bildung im Kontext von Fluchtmigration ist somit durch ein zentrales Spannungsfeld gekennzeichnet. Einerseits sind Kulturelle Bildung und ästhetische Praktiken in der Sozialen Arbeit nicht frei von diskriminierenden, kulturalisierenden und viktimisierenden Tendenzen und Dynamiken. Andererseits bieten künstlerisch-ästhetische Praxen in pädagogischen Kontexten ein enormes Potenzial für Empowerment und Befähigung von Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur politischen Mitgestaltung. So können sie wichtige gesellschaftliche Transformationsprozesse initiieren, begleiten und reflektieren. Diese Ambivalenz war handlungsleitend für das Panel „Let's change it! Rassismus – Kultur – Macht: Künstlerische Transformationen für einen gesellschaftlichen Wandel“, das beim Kongress „Die großen Transformationen“ zusammen mit Kulturschaffenden gestaltet wurde.

Abb. 1: „Soft Power“, Kunstprojekt von Aïcha Abbadi, Foto: Aïcha Abbadi

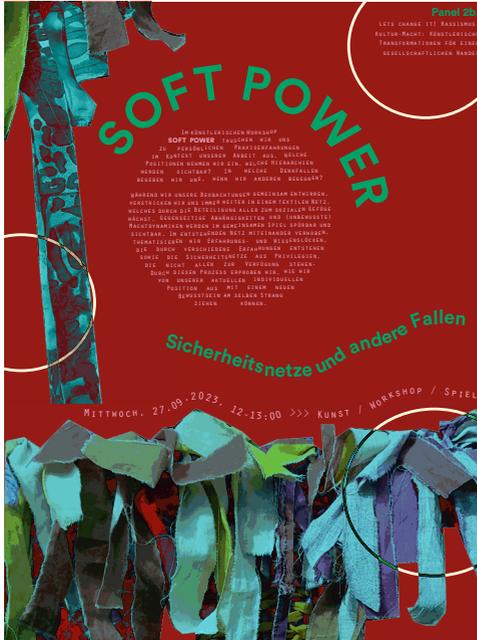


Das Panel basierte dabei auf den Ergebnissen des von Norbert Frieters-Reermann und Marion Gerards durchgeführten Forschungsprojekts „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“ (FluDiKuBi), in dem der hegemoniale Diskurs der Kulturellen Bildung auf Deutungsmuster und Sagbarkeitsfelder zu Flucht und Migration untersucht worden ist. Drei zentrale Deutungsmuster für das Sprechen über Flucht und Migration im Feld der Kulturellen Bildung konnten herausgearbeitet werden: Kulturelle Bildung läuft erstens Gefahr, in Prozessen der Paternalisierung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung verstrickt zu sein, zweitens Othing in der Verschränkung der Kategorien race, ‚Kultur‘ und ‚Geschlecht‘ vorzunehmen sowie drittens sich als eine (vorgezogene) monodirektionale Integrationsmaßnahme zu verstehen und darauf zu begrenzen (vgl. Gerards/Frieters-Reermann 2022).

Diese Ergebnisse machen eine Handlungsverantwortung im Feld der Kulturellen Bildung deutlich, wenn sie sich nicht für das Asylregime instrumentalisieren lassen, sondern ihren Beitrag für gesellschaftliche Transformation hin zu einer auf den Menschenrechten basierenden gerechten Gesellschaft leisten will. Aber wie kann eine machtkritische Reflexion der unbewussten/bewussten, stereotypisierenden Verhaltensweisen und Denkmuster erfolgen? Welche Methoden bietet die

künstlerisch-ästhetische Praxis, um diskriminierende Strukturen und Haltungen zu verlernen? Welche exemplarischen, sinnlichen Zugänge gibt es, um eine nachhaltige diversitätssensible sowie macht- und rassismuskritische Perspektive zu entwickeln?

Abb. 2: Plakat zum Workshop; Copyright Aïcha Abbadi



In dem durchgeführten Panel „Let’s change it!“ ging es daher nicht primär darum, wissenschaftlich formulierte Fragen zu stellen und diese auf der Basis empirischer oder theoretischer Erkenntnisse zu beantworten, sondern im Fokus stand, mögliche Antworten durch künstlerisch-ästhetische Praktiken, Perspektiven und ‚Produkte‘ auf die Frage nach der Handlungsverantwortung und den Potenzialen Kultureller Bildung zu erproben. Hierzu wurde ein partizipatorischer Erfahrungs- und Diskursraum eröffnet, der performative Prozesse und einen Austausch auf Augenhöhe anstrebte und zu Mitgestaltung, Vernetzung und neuer Perspektivierung einlud. Das Ziel des Panels war es, auf der Basis unserer eigenen Forschungen und Beobachtungen und mit dem Bewusstsein für die Notwendigkeit einer rassismus- und machtkritischen Position in der Kulturellen Bildung konkrete Gegen-Erfahrungen einer diskriminierungs- und diversitätssensiblen Kulturellen Bildung zu ermöglichen. Dazu wurden zwei Künstlerinnen eingeladen, die mit konkreten

künstlerisch-ästhetischen Elementen verschiedene machtkritische, postkoloniale sowie kollaborative Zugänge in ihren Performances ermöglichten:

1. Die Künstlerin Aïcha Abbadi setzte „Healing“ als Ritual und Strategie ein, um Folgen des Othering und der Viktimisierung zu entwirren, zu reparieren und etwas Neues zu schaffen.
2. Die Musikerin Jocelyn B. Smith arbeitete mit der „Kraft der Stimme“, um mit ihrer transformatorischen Song-Performance „Shine a light“ neue Gemeinschaften zu stiften und Veränderung in die Welt zu tragen.

Abb. 3: „Shine a light“ mit Jocelyn B. Smith. Foto: Tabea Ahner



Das Panel verband somit Wissenschaft über Kulturelle Bildung und Diskriminierung mit künstlerisch-ästhetischen Prozessen und wurde durch Leila Haghighat als Critical Friend reflektierend begleitet. Die folgenden Ausführungen erläutern den theoretischen Ausgangspunkt und die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt FluDiKuBi, stellen die Konzepte der beiden künstlerischen Performances vor und beschreiben die Durchführung. Anstelle eines Fazits werden ein Zehn-Punkte-Plan für eine rassismuskritische Kulturarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung der australischen Organisation RISE vorgestellt und Fragen nach den nächsten Schritten im Prozess des „Let’s change it!“ aufgeworfen.

2 Ambivalenzen Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft

Kulturelle Bildung will als ein ganzheitlicher Bildungsansatz eine umfassende individuelle Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewussterwerb und kritische Reflexions- und Urteilskompetenz der Lernenden sowie gesellschaftliche Integrations- und Partizipationsprozesse fördern. Kulturelle Bildung ist demnach ein „Prozess der Selbstbildung. Sie vollzieht sich, wenn wir uns spielerisch oder künstlerisch mit Gegenständen oder Themen beschäftigen. Wenn wir auf diesem Wege versuchen, die Welt zu begreifen. Wenn wir eine Position suchen und finden, allein und auch gemeinsam. Wenn wir miteinander etwas verhandeln, auf der Bühne oder im Spiel, und uns so verständigen. Und wenn wir die Welt mitgestalten und verändern“ (BKJ 2020: 4). Kulturelle Bildung verstehen wir als eigenständige kulturelle Praxis, die Beziehungen herstellt, Handlungsräume eröffnet, Menschen ermutigt und befähigt, aktiv zu werden, und Kulturelle Bildung strebt dabei die kritische Reflexion und Umgestaltung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen an.

Wir beschäftigen uns seit einigen Jahren intensiv mit Angeboten und Prozessen der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration (vgl. Ziese/Gritschke 2016; Baitamani et al. 2020; Gerards/Frieters-Reermann 2022). Dabei konnten wir das oben bereits skizzierte Spannungsfeld zwischen den Risiken in Bezug auf diskriminierende und stigmatisierende Tendenzen einerseits und den Ressourcen in Bezug auf empowernde und persönlichkeitsbildende Bildungsprozesse andererseits mehrfach im Rahmen unserer Forschungen und Feldbeobachtungen nachzeichnen.

2.1 Zur Notwendigkeit einer rassismus- und machtkritischen Position in der Kulturellen Bildung

Eine zentrale Herausforderung der Kulturellen Bildung in postmigrantischen Gesellschaften (vgl. Foroutan 2015) besteht darin, den vielfältigen institutionellen und strukturellen Diskriminierungsdynamiken im Bildungssystem und damit auch in den Angeboten und Prozessen der Kulturellen Bildung mit einer macht- und rassismuskritischen Position und den Adressat_innen Kultureller Bildung, die eigene Migrationserfahrungen vorweisen, mit einer diskriminierungssensiblen und ressourcenorientierten Grundhaltung zu begegnen. Im Kontext von formalen und non-formalen Bildungsangeboten von Schule oder Kinder- und Jugendarbeit hat eine macht- und rassismuskritische Forschung ebenso wie die kritische Reflexion von Diskriminierungserfahrungen schon seit Längerem eine hohe Relevanz (vgl. Leiprecht 1992; Fereidoni 2010; Pates et al. 2010; Bundschuh et al. 2016; Klomann et al. 2018). Und auch die Kulturelle Bildung setzt sich verstärkt seit Mitte der 2010er Jahre mit Machtasymmetrien, hegemonialen Kulturverständnissen,

essentialisierenden Zugehörigkeitsordnungen oder monodirektional-einseitigen Integrationsvorstellungen innerhalb Kultureller Bildungsprozesse und -arrangements auseinander (vgl. Mecheril 2015/2013; Ziese/Gritschke 2016; Mörsch 2015, 2019, 2022; Schütze/Maedler 2017; Micossé-Aikins/Sharifi 2019; Gerards 2019; BKJ 2019; Aktas et al. 2018; Althans et al. 2020; Wagner 2020; Eger/Schulte 2020).

Im Rahmen unserer eigenen Forschungen wurde uns die Notwendigkeit einer rassismuskritischen sowie diskriminierungs- und diversitätssensiblen Forschungsperspektive und -praxis immer stärker bewusst und zunehmend handlungsleitend. Aus dieser Perspektive konnten wir verschiedene Dynamiken und Tendenzen eingehender analysieren. Zunächst konnten wir beobachten, wie durch Angebote und Diskurse im Kontext der Kulturellen Bildung gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen, Zugehörigkeitsordnungen, Kulturverständnisse und Integrationskonzepte vermittelt und reproduziert werden. Hiermit verbinden sich vor allem Fragen zur gesellschaftlichen Funktion der Kulturellen Bildung im Rahmen von gesellschaftlichen Integrationsprozessen und -erwartungen in Bezug auf Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung. Auffällig war, dass Angebote und Maßnahmen der Kulturellen Bildung oftmals nach verschiedenen Kriterien die Zielgruppe der Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung mit spezifischen Wirkungserwartungen insbesondere in Bezug auf ihre Integrations- und Demokratie-Kompetenz adressierten. Das bedeutet, dass nicht mehr die individuellen Persönlichkeitsentwicklungen und Weltaneignungen der Teilnehmenden im Fokus der kulturellen Bildungsprozesse standen, sondern andere übergeordnete gesellschaftsbezogene Intentionen und damit einhergehende integrations- und migrations-politische Zielperspektiven. Des Weiteren konnten wir beobachten, dass in verschiedenen Kontexten der Kulturellen Bildungsarbeit in einer sehr spezifischen Form über Menschen mit Fluchtmigrationserfahrungen gesprochen wurde bzw. diese mit stigmatisierenden und diskriminierenden Tendenzen beschrieben wurden. Besonders auffällig waren hierbei folgende Zuschreibungen und Tendenzen, die auch im Kontext anderer Forschungen bestätigt wurden (vgl. Frieters-Reermann 2016, 2017, 2018):

- a. Viktimisierung: Verstärkte Fokussierung von Gewalterfahrungen, Notlagen, Traumata und Problemen der Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung und geringe Aufmerksamkeit für ihre Potenziale, Ressourcen und Kapazitäten.
- b. Stereotypisierung: Reduzierung auf die vermeintlich mit dem rechtlichen Flüchtlingsstatus verbundenen primären Bedarfe und Identitätsprozesse und wenig Offenheit und Aufmerksamkeit für andere fluchtunabhängige Bedarfe und Identitätsprozesse.
- c. Klientelisierung: Verstärkte pauschale Konstruktion von Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung als selbstverständliche Zielgruppe von besonderen integrationsfördernden Bildungsangeboten der Kulturellen Bildung.

- d. Homogenisierung: Die pauschale und undifferenzierte Sicht, dass die Identität und Bedarfe aller Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung sehr ähnlich gelagert seien, da sie primär von der gemeinsamen kollektiven Erfahrung der Flucht determiniert würden.
- e. Paternalisierung: Verstärktes bevormundendes Handeln und Entscheiden durch Unterstützende und Professionelle für Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung und wenig Förderung ihres Empowerments und ihrer Selbstorganisation.
- f. Kulturalisierung: Fokussierung auf vermeintliche kulturelle Unterschiede zwischen den Herkunftsländern und der deutschen Aufnahmegesellschaft und damit verbunden eine verstärkte Hervorhebung sogenannter interkultureller Probleme und Herausforderungen im Zuge der Integration von Menschen mit Fluchterfahrungen.

Insbesondere der Aspekt der Kulturalisierung und damit verbundene Markierungs- und Zuschreibungsprozesse des Othring verdeutlichen die dringende Notwendigkeit einer rassismuskritischen und diversitätssensiblen Perspektive. Das Konzept des Othring, das im Kontext der Postcolonial Studies und Cultural Studies entwickelt wurde, bezeichnet einen Prozess der Markierung und Hierarchisierung, in dem Menschen über diskursive Praktiken zu ‚Anderen‘ bzw. zu ‚Fremden‘ gemacht werden. Diese Markierungsprozesse gehen einher mit negativen, stereotypisierenden und ethnischisierenden Zuschreibungen, wenn die ‚Anderen‘ und ihr ethno-natio-kultureller Hintergrund implizit oder explizit durch Zuschreibungen wie ‚traditionell‘, ‚unmodern‘, ‚demokratiefrem‘ oder ‚ungebildet‘ entwertet werden. Der Prozess des Othring lässt sich insbesondere in Bezug auf Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung nachzeichnen, wenn diese fremden ‚Anderen‘ als Kollektiv homogenisiert und konstruiert werden, während zugleich von einem hegemonialen ‚Wir‘ der Aufnahmegesellschaft gesprochen wird. Wenn beispielsweise Kinder und Jugendliche mit Fluchtmigrationserfahrung als Zielgruppe der Kulturellen Bildung konstruiert, identifiziert und adressiert werden, ist dieser Vorgang weder „zufällig noch neutral, sondern von den Perspektiven und Interessen der Einladenden geformt. Mit der Praxis eines exotisierenden Othring werden rassistisch konnotierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufgerufen, legitimiert und aufrechterhalten. Diese haben nicht nur die Funktion, das Andere herzustellen, sondern auch, das Eigene als angestrebte Norm zu bestätigen“ (Mörsch 2016: 69).

Eine rassismuskritische Perspektive versucht hingegen, dominanzkulturelle, eurozentristische und ethnischisierende Narrative und Motive in Praxen und Diskursen der Kulturellen Bildung zu enttarnen und sichtbar zu machen. Dabei geht es darum zu erkennen, wie das ‚Andere‘ in Bezug auf ‚ethnicity‘, ‚race‘, ‚gender‘ oder ‚nation‘ diskursiv und performativ erzeugt wird und welche Funktion dabei der ‚Kultur‘ als Erklärungs- und Deutungswissen sowie der Kulturellen Bildung als pädagogisches Instrument zukommt.

2.2 Ein rassismuskritisches Forschungsprojekt zu Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration

Im Fokus dieses Kapitels stehen die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Kulturellen Bildung im Kontext von Fluchtmigration, das im Nachgang des langen „Sommer[s] der Migration“ (Hess et al. 2017) aus einer explizit macht- und rassismuskritischen Perspektive durchgeführt wurde. Der Begriff „Sommer der Migration“ ist ein terminologischer Gegenentwurf zum Begriff der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ des Jahres 2015. Dadurch soll u.a. verdeutlicht werden, dass die Migrationsbewegungen des Sommers 2015 durch das aktive und selbstermächtigende Handeln von migrierenden Akteur_innen geprägt waren, die dadurch die Defizite und Diskriminierungstendenzen des europäischen Grenz- und Asylregimes offenlegten. Diese handlungs- und ermächtigungsbezogene Sichtweise auf Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung und die damit verbundene machtkritische Perspektive auf die Praktiken der europäischen Migrationspolitik waren in hohem Maße anschlussfähig an unsere deviktimsierende, diskriminierungssensible und ressourcenorientierte Perspektive auf Zielgruppen und Adressat*innen der Kulturellen Bildung sowie an unsere rassismuskritische Position im Forschungsprozess.

Das Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration“¹ verfolgte das Anliegen, in der Verschränkung von Rassismuskritik und Diskursanalyse Sagbarkeitsfelder und Thematisierungsweisen der gesellschaftlichen Diskursfelder Flucht, Migration und Kulturelle Bildung in Angeboten und Programmen der Kulturellen Bildung zu untersuchen (vgl. Gerards/Frieters-Reermann 2022; Baitamani et al. 2020). Auch wenn das Projekt 2020 endete, verfügen die Forschungsergebnisse über eine hohe Relevanz für aktuelle nationale und internationale Forschungs- und Fachdiskurse. Zum einen, weil eine explizite rassismuskritische und diskriminierungssensible sowie deviktimsierende Perspektive im Kontext der Forschung zur Kulturellen Bildung keineswegs als Mainstream oder gängige Praxis beschrieben werden kann. Zum anderen, weil die Zahl der Menschen, die weltweit vor Krieg und Verfolgung fliehen müssen, aktuell mit über 114 Millionen Menschen höher ist als je zuvor (vgl. UNHCR 2023). Erzwungene Migration bleibt weltweit, aber auch in Europa und in Deutschland eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung und erfordert eine kritische Reflexion und Analyse der Rolle von Bildungsinstitutionen und -prozessen im Kontext

1 Das Forschungsprojekt „FluDiKuBi „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration“ der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Aachen wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Laufzeit: 01.11.2016 bis 30.06.2020; Förderkennzeichen 01JK1612). Die Projektleitung lag bei Marion Gerards und Norbert Frieters-Reermann. Die folgenden Ausführungen basieren in weiten Teilen auf Baitamani et al. 2020 und Gerards/Frieters-Reermann 2022.

von Integration und gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung.

2.2.1 Zielperspektive, Untersuchungsgegenstand und Diskursanalyse

Die zentrale Zielperspektive des Forschungsprojektes FluDiKuBi war es, auf Grundlage von theoretischen Ansätzen der Kulturellen Bildung, der kritischen Migrationsforschung, der Cultural Studies, der Rassismuskritik sowie post- bzw. dekolonialer Theorien Konzepte hegemonialer Kultureller Bildung auf homogenisierende, diskriminierende, kulturalisierende, rassistische Orientierungen und Deutungsmuster zu untersuchen.

Den zentralen Untersuchungsgegenstand unseres Projektes bildeten bewilligte Anträge aus den Programmen von Kultur macht stark (KMS) und Kultur macht stark plus (KMS+). Das Programm KMS wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012 erstmals aufgelegt und gilt als das größte Förderprogramm zur Kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum. Ziel des Programms ist es, kulturelle Bildungsangebote zu fördern, die sich an bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche von drei bis 18 Jahren richten (vgl. BMBF 2018). Nach einer ersten Förderphase von 2013 bis 2017 wurde das Programm um eine zweite Förderphase von 2018 bis 2022 verlängert. Im Kontext der verstärkten fluchtbedingten Migration im Jahre 2015 veranlasste das BMBF im Sommer 2016 mit KMS+ ein zusätzliches Programm zur Förderung von kulturellen Bildungsmaßnahmen für junge Erwachsene zwischen 18 und 26 Jahren mit Fluchterfahrung mit dem Ziel, die gesellschaftliche Teilhabe für diese Zielgruppe zu fördern und durch Kulturelle Bildung „Land, Kultur und Sprache besser kennenzulernen – und die Erlebnisse der Flucht ein Stück weit aufzuarbeiten“ (BMBF o. J.). Eine dritte Förderphase von KMS läuft seit 2023.

Im Erhebungszeitraum unseres Forschungsprojektes lag die erste Förderphase von KMS (2013–2017) sowie die Phase von KMS+. Für unsere Forschung waren diejenigen bewilligten KMS-Anträge von Interesse, in welchen Flucht und/oder Migration thematisiert wurden. Der Textkorpus für die Untersuchung konstituierte sich aus den erhobenen Anträgen der Organisationen, die als Programmpartner von KMS tätig waren. Insgesamt wurden aus ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2018 1.270 Anträge als relevantes Diskursmaterial identifiziert und im Laufe des Forschungsprozesses in einem mehrstufigen Analyse- und Interpretationsverfahren ausgewertet.

Als methodologisch-theoretischer Referenzrahmen des Forschungsprojekts wurde ausgehend von der Diskurstheorie Foucaults (1972/2014) und Ansätzen der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2012) sowie der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller (2008, 2011) eine spezifische Methodik entwickelt, die es ermöglichte, die dekonstruierend angelegte und rassistischtheoretisch in-

formierte Analyseperspektive des Forschungsvorhabens umzusetzen. Anliegen des diskursanalytischen Vorgehens war es, im Kontext von Flucht und Migration vorherrschende Denkfiguren, Deutungsmuster und Wissensordnungen zu erkennen, die sich im hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung abbilden und das Sagarbeitsfeld konturieren und dominieren.

2.2.2 Forschungsergebnisse: Kulturelle Bildung als Paternalisierung, Othering und vorgezogene Integrationsmaßnahme

Als relevante Ergebnisse des Forschungsprozesses konnten für den Diskurs der Kulturellen Bildung im Rahmen des Antragsmaterials von KMS und KMS+ drei dominante Deutungsmuster analysiert werden, von denen anzunehmen ist, dass diese auch die Interaktionsweisen, Orientierungen und Handlungspraktiken der jeweiligen Akteur*innen in Angeboten der Kulturellen Bildung prägen oder sogar bestimmen. Diese drei Diskursmuster werden nachfolgend kurz beschrieben.²

Kulturelle Bildung und Prozesse der Paternalisierung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung

Das erste Muster bezieht sich auf vielfältige Varianten paternalistischer Haltungen und Sprechweisen in Verschränkung mit einem Duktus der Viktimisierung, Infantilisierung und Klientifizierung. Denn Menschen mit Fluchterfahrung werden in dem untersuchten Diskursmaterial weitaus weniger als souverän, handlungsfähig und kompetent, sondern vielmehr häufig als hilfs- und förderbedürftig sowie als unmündig konstruiert und positioniert. Weiterhin verdichten sich diagnostizierende Sprechweisen zu fluchtbezogenen Belastungen und Traumatisierungen. Dominant ist insgesamt eine defizit- und problemorientierte Sichtweise. Solche Vorannahmen zu Erfahrungen und Bildungsbiografien werden in hierarchisierender Unterscheidung zu denen der Mehrheitsgesellschaft sichtbar. Während die so adressierten jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung und aus anderen Weltregionen kommend „in jeder Hinsicht Hilfe“ (KMS+ Antrag 184) benötigen, artikuliert sich ein unmarkiertes Kollektiv der Unterstützenden der Aufnahmegesellschaft als souverän, helfend und kompetent.

Zahlreiche KMS-Anträge beinhalten zudem psycho-soziale und bisweilen auch klinische Diagnosen und schreiben der Kulturellen Bildung hierbei ein besonderes Potenzial zur Bewältigung fluchtbezogener Traumata zu. Hier wird eine spezifische Form der Selbsterhöhung erkennbar, wenn Kulturelle Bildung über die

2 Zur Veranschaulichung werden an einigen Stellen Zitate aus dem bewilligten Antragsmaterial von KMS und KMS+ herangezogen. Diese Zitate wurden exemplarisch ausgewählt, um dominante Deutungs- und Thematisierungsweisen in den analysierten Anträgen von KMS und KMS+ nachvollziehbar darzulegen. Die nachfolgende Nummerierung der Förderanträge erfolgte zum Zwecke der Anonymisierung durch das Forschungsteam.

diagnostizierende Zuschreibung von Traumata hinaus dazu beitragen möchte, „traumatisierte [...] Erlebnisse außersprachlich [...] verarbeiten“ (KMS+ 153) zu können.

Oftmals wird insbesondere ein Mangel an Bildung und Demokratiebewusstsein pauschal als Tatsache festgestellt und somit diesbezüglich ein besonderer Förderbedarf identifiziert. So sollen geflüchtete Kinder und Jugendliche „interkulturelle Kompetenzen: Respekt und Toleranz zu Kindern aus anderen Kulturkreisen“ (KMS 607) erlernen und in spielerischer Weise Raum für das „Üben von friedlichen Umgangsformen“ (KMS 739) erhalten.

Kulturelle Bildung und Prozesse des Othering in der Verschränkung der Kategorien ‚race‘, ‚Kultur‘ und ‚Geschlecht‘

Das zweite Diskursmuster bezieht sich auf das Konzept des Othering, das im Kontext der Postcolonial Studies und Cultural Studies entwickelt wurde. Othering bezeichnet einen Prozess der Markierung und Hierarchisierung, in dem Menschen über diskursive Praktiken zu ‚Anderen‘ bzw. zu ‚Fremden‘ gemacht werden. Im hegemonialen Diskurs Kultureller Bildung wird der Prozess des Othering durch kulturalisierende Tendenzen nochmals verschärft; es verdichtet sich eine Spaltung zwischen einer hegemonialen ‚Wir-Kultur‘ und den ‚Herkunftskulturen‘ der ‚Anderen‘, der ‚Geflüchteten‘. Dieser diskursive Othering-Prozess wird im untersuchten Diskursmaterial insbesondere über ein statisches und geschlossenes Kulturverständnis reproduziert. Die kulturelle Differenzierung wird hierbei durch stereotypisierende, stigmatisierende und ethnisierende Deutungsmuster und Sprechweisen fixiert und normalisiert. In zahlreichen KMS-Anträgen zeigen sich Konstruktionen und Repräsentationen der ‚Kulturen der Anderen‘ als rückständig, unmodern, demokratieforn, intolerant und patriarchal. Oftmals wird den Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung unterstellt, wenig Verständnis oder Sinn für Pünktlichkeit, Ordnung und Respekt zu haben und diese Werte, Normen und Umgangsformen in ihrer neuen Umgebung erst erlernen zu müssen.

Diese diskursive Unterscheidungspraxis betraf nicht allein ‚Kultur‘ im Sinne von Werten und Lebensweisen, sondern ebenso, und aus unserer Sicht noch massiver, die künstlerisch-ästhetisch-musischen Praktiken und Ausdrucksformen, die elementarer Bestandteil Kultureller Bildung sind. In dem untersuchten Antragsmaterial lässt sich vielfach nachzeichnen, dass die in den sogenannten Herkunftskulturen verorteten künstlerisch-ästhetisch-musischen Praktiken als ‚ursprünglich‘ oder ‚traditionell‘ bezeichnet werden und sich deren Beschreibung oftmals auf rhythmische Musik, Lieder und Tänze beschränkt. Als dominant zeigen sich in diesem Kontext Aussagen und Sichtweisen zur angenommenen und zugeschriebenen Bildungs- und Kulturferne der Zielgruppe. Menschen mit Fluchterfahrungen werden hierbei auffallend häufig eine eigene umfassende Bildungsbiografie und differen-

zierte künstlerisch-ästhetisch-musische Erfahrungen und Fähigkeiten abgesprochen. Aus der Perspektive eines eurozentristisch-hochkulturellen Verständnisses werden geflüchteten Menschen im untersuchten Diskursmaterial „mangelnde Kompetenzen in Fragen der Kultur“ (KMS Antrag 019) zugeschrieben. Die beiden folgenden Zitate mögen diese illustrieren:

„Kinder mit Migrationshintergrund (und insbesondere Flüchtlingskinder) haben oftmals keinen literarischen Hintergrund, d. h., sie kommen im Elternhaus nicht in Kontakt mit Büchern und Schrift“ (KMS Antrag 669).

„Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben, ein Kunstprodukt zu erstellen, am Kunstworkshop teilzunehmen oder regelmäßig einen Kunstunterricht zu besuchen“ (KMS+ 230).

Kulturelle Bildung als Prozess der monodirektionalen Integration und Anpassung

Das dritte Muster bezieht sich auf die Rolle und Funktion Kultureller Bildung im Hinblick auf Integration. Integration, positiv konnotiert als Teilhabe und Mitgestaltungsmöglichkeit am gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben, stellt sich im untersuchten Textmaterial von KMS vor allem als eine monodirektionale Anpassungsanforderung dar, mit der konkrete Erwartungen und Ansprüche an Menschen mit Fluchterfahrungen formuliert werden. Integration wird dabei fast durchgängig nicht als gleichberechtigter Prozess der Aushandlung zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft verstanden (im Sinne einer Integration durch die Gesellschaft oder einer Integration als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und kollektive Entwicklungsleistung), sondern als ein Prozess der Assimilation, durch den die Eingliederung der ‚Anderen‘ in die Aufnahmegesellschaft gelingen soll (im Sinne einer einseitigen Integration der ‚Anderen‘ in die Gesellschaft oder einer Integration als individuelle Bewältigungsaufgabe und persönliche Anpassungsleistung der Menschen mit Fluchterfahrung). Der Kulturellen Bildung wurde hierbei eine zentrale Funktion und Bedeutung als Integrationsinstrument zugeschrieben, wenn z. B. „durch das Projekt [...] nicht zuletzt die Fähigkeit der Teilnehmer zur Integration“ (KMS+ 039) gestärkt werden soll. Es gelte, „Integrationspotentiale“ (KMS+ 041) oder die „Integrationsbereitschaft“ (KMS+ 042) der geflüchteten Menschen zu verbessern, weil sie „vor der Aufgabe [stehen], ihre Identität den neuen Bedingungen in Deutschland [...] anzupassen“ (KMS+ 024).

2.3 Handlungsverantwortung: Konsequenzen und Handlungsanregungen für die Kulturelle Bildung

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus diesen Analyseergebnissen für die Stärkung einer rassismuskritischen und diskriminierungssensiblen sowie ressourcenorientierten Perspektive in der Kulturellen Bildung? Die nachfolgenden Reflexionsfragen laden dazu ein, dass sich Bildungsinstitutionen kontinuierlich damit auseinandersetzen, wie ihre pädagogischen Fachkräfte, ihre strukturellen Rahmenbedingungen sowie ihre kollektiven, impliziten oder expliziten handlungsleitenden Grundorientierungen in Bezug auf verschiedene Aspekte und Grundverständnisse (Migration, Integration, Kultur, Rassismus) ausgerichtet sind.

Fluchtmigrationsverständnis

- Welches Verständnis von Fluchtmigration ist handlungsleitend?
- Wird Fluchtmigration als (welt-)gesellschaftliche Abweichung oder als Normalität verstanden?
- Werden verstärkt die Risiken oder die Ressourcen im Kontext von Fluchtmigration für die Gesellschaft thematisiert?
- Werden primär die Probleme oder die Potenziale von Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung thematisiert?

Integrationsverständnis

- Welches Integrationsverständnis ist handlungsleitend?
- Wird Integration eher als Anpassungsprozess von Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung oder als gesamtgesellschaftlicher Inklusionsprozess verstanden?
- Wird Integration als einseitige Bewältigungsaufgabe der zugewanderten Menschen oder als kollektiver Prozess von allen Gesellschaftsmitgliedern gesehen?

Kulturverständnis

- Welches Kulturverständnis ist handlungsleitend?
- Liegt ein normativ-binärer-differenzfokussierender Kulturbegriff vor, der eine wertende und differenzhervorhebende Gegenüberstellung verschiedener Kulturen vornimmt?
- Inwieweit werden Menschen über ihre kulturelle Zugehörigkeit und ihre kulturellen Praxen zu ‚Anderen‘ gemacht (Othering)?
- Wie wird die ‚Kultur der Anderen‘ wahrgenommen? Neutral und bewertungsfrei oder bewertend z. B. als rückständig, traditionell und unmodern?
- Wie wird die ‚Kultur der Anderen‘ und deren ästhetisch-kulturelle Ausdrucksformen wahrgenommen? Eher entwertend, indem z. B. den Menschen der ‚anderen Kultur‘ gewisse ästhetisch-kulturelle Kompetenzen und Wissensbestände

abgesprochen werden? Oder eher idealisierend, weil z. B. den Menschen der ‚anderen Kultur‘ gewisse spezifische Kompetenzen, z. B. in Bezug auf Tanz oder Rhythmus, pauschal aufgrund ihrer Herkunft zugeschrieben werden?

Rassismusverständnis

- Welches Rassismusverständnis ist handlungsleitend?
- Wird Rassismus nur als individuell-personelle Handlungsform von Einzelnen oder auch als strukturelles Macht- und Herrschaftsverhältnis und als kollektiver diskursiver und sozialer Prozess wahrgenommen?
- Werden die Verbindungen zwischen kolonialer Vergangenheit, Rassismus und gegenwärtigen globalen Dominanzverhältnissen erkannt?
- Werden die kollektiven, impliziten rassistischen Tendenzen und Dominanzvorstellungen in der Mehrheitsgesellschaft im Kontext von Flucht und Migration berücksichtigt?
- Wie werden rassistische Tendenzen in der Bildungseinrichtung wahrgenommen und adressiert?
- Gibt es geschützte Austauschmöglichkeiten (safe spaces) über Rassismus für die Betroffenen und unter den pädagogischen Fachkräften?

Die Liste dieser Fragen ließe sich fortführen und sollte auch kontinuierlich in Bezug auf aktuelle diskriminierungskritische Diskurse ergänzt werden. Die Berücksichtigung dieser Reflexionsfragen kann Bildungseinrichtungen dabei unterstützen, ihre Prozesse und Angebote im Rahmen der Kulturellen Bildung diversitätssensibler, rassismuskritischer und ressourcenorientierter zu gestalten.

3 Let's change it! Gegen-Erfahrungen einer diskriminierungs- und diversitätssensiblen künstlerischen Praxis

Die Einführung in die Ambivalenzen Kultureller Bildung und in die Präsentation der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „FluDiKuBi“ stellten im Rahmen des Panels „Let's change it!“ den Auftakt dar. Sie machten deutlich, dass Kulturelle Bildung in machtvollen gesellschaftlichen Diskursen um Flucht und Migration eingebunden ist. Im zweiten Teil des Panels sollte es dann darum gehen, die Ressourcen und Potenziale einer machtkritisch reflektierten Kulturellen Bildung erfahrbar werden zu lassen. „Let's change it!“ bezog sich dabei sowohl auf den erforderlichen Transformationsprozess in der Kulturellen Bildung als auch auf den Beitrag Kultureller Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen.

3.1 „Shine a light“

Die transformatorische künstlerische Praxis wurde eingeleitet durch die Sängerin und Aktivistin Joceyln B. Smith (Gesang/Piano). Die in New York geborene, heute in Berlin ansässige Musikerin engagiert sich für gesellschaftlichen Wandel und Empowerment. Durch zahlreiche Workshops, Coachings sowie in öffentlichen Veranstaltungen und Kampagnen stiftet sie Gemeinschaft und zielt darauf, nachhaltig Veränderung in die Welt zu tragen. Dazu zählen beispielsweise ihre musikalischen Initiativen „Shine a light“ und aktuell „SOS“ (Songs of Substance). 2018 erhielt die Sängerin das Bundesverdienstkreuz.

Im Rahmen unseres Panels brachte Smith dialogisch anhand ausgewählter biografischer Highlights Impulse über Engagement für mehr Menschlichkeit und Toleranz in die Teilnehmer_innen-Gruppe. Anschließend verbanden sich alle Beteiligten mit performativen Körperübungen mit der Kraft der eigenen Stimme. Gemeinsam sang die Gruppe unter Anleitung von Joceyln B. Smith das Lied „Shine a light“ – zunächst im Veranstaltungsraum, dann im Foyer und Eingangsbereich der katho für alle Kongress-Teilnehmer*innen. Bei „Shine a light“ geht es darum, „ein Licht für diejenigen anzuzünden, die ihre eigene extreme Sichtweise für die einzig richtige halten. Genauso aber zur Unterstützung der Menschen, die für Recht und Gerechtigkeit kämpfen, oder aber für die, die durch die Tücken des Alltags manchmal vergessen, wie wichtig die Themen Humanität und Toleranz nicht nur in Zeiten von aktuellen Konflikten sind.“ Dieser Song formuliert einen musikalischen Appell „für mehr Menschlichkeit. Er ist eine weitere wichtige Chance für uns, wach zu sein und für mehr Toleranz zu kämpfen. [...] Shine A Light ist ein Aufruf an alle Menschen[,] die Motivation und den Mut in diesen besonderen Zeiten des Umbruchs im offenen Dialog zwischen den Menschen aufrechtzuerhalten.“ (Smith 2023)

Zunächst war es sicherlich für einige der Teilnehmenden ‚neu‘, auf einer wissenschaftlichen Tagung mit körperbezogenen Warm-ups aktiviert zu werden und mit der eigenen Stimme nicht nur zu sprechen, sondern gemeinschaftlich in der Gruppe zu singen. Dennoch lässt sich in den Abbildungen Nr. 3 und 4 erkennen, dass über das gemeinsame Singen ein ‚anderer‘ Zugang zu Themen von Solidarität, Empathie, Toleranz und Menschlichkeit möglich wurde, der nach den theoretischen Zugängen im ersten Teil des Panels als empowernd erlebt wurde. So wurde aus dem Kreis der Teilnehmenden zurückgemeldet, wie gut es getan habe, sich mit den Teilnehmenden im Gesang zu verbinden. Aber auch aus dem Kreis der Zuhörenden, die den gesanglichen Flashmob in der Eingangshalle der katho erleben konnten, gab es erstaunte Kommentare, wie ungewohnt es sei, auf einem Kongress einer solchen Performance zu begegnen, aber auch zu erleben, welchen Einfluss dies auf die eigene ‚Stimmung‘ hatte.

Abb. 4: Stimmübungen mit Jocelyn B. Smith. Foto: Tabea Ahner



3.2 „Soft Power – Sicherheitsnetze und andere Fallen“

Der zweite Praxisteil des Panels wurde von einer bildenden Künstlerin kuratiert. Die in Berlin lebende Künstlerin Aïcha Abbadi beschäftigt sich in ihrem Werk mit ungewöhnlichen Methoden und Perspektiven im Feld der Mode und des Textilen. Sie arbeitet mit dem Ansatz der künstlerischen Forschung und interessiert sich dabei u. a. für Nachbarschaftsinitiativen, die gemeinschaftliche Orte schaffen, aktive Teilhabe fördern und sich für kreative, kulturell und sozial vielfältige Umgebungen einsetzen. Durch ihren Fokus auf kollektive Verfahren und Gemeinschaft war Aïcha Abbadi die ideale Akteurin, um im Rahmen unserer Veranstaltung transformatorische Impulse zu setzen und ganz konkret Wandlung und kritische Reflexion zu erleben. Für das Panel „Let’s change it!“ entwickelte Abbadi die transformatorische Idee der „Soft Power – Sicherheitsnetze und andere Fallen“. Bei dieser künstlerischen Mitmach-Performance tauschten sich alle Anwesenden über persönliche Praxiserfahrungen im Kontext ihrer Arbeit aus und reflektierten dabei die Positionen, Machtgefüge, Hierarchien und Denkfallen, die ihnen begegneten. Während die Teilnehmenden konkret und im übertragenen Sinne ihre Beobachtungen gemeinsam entwirrten, verstrickten sie sich immer weiter in einem textilen Netz, welches durch die Beteiligung aller zum sozialen Gefüge wuchs. Gegenseitige Abhängigkeiten und (unbewusste) Machtdynamiken wurden im gemeinsamen Spiel spürbar und sichtbar. Im entstandenen Netz miteinander verwoben, thema-

tisierte die ganze Gruppe Erfahrungs- und Wissenslücken, die durch verschiedene Erfahrungen entstehen, sowie die Sicherheitsnetze aus Privilegien, die nicht allen zur Verfügung stehen. Durch diesen Prozess erprobte die Panel-Gruppe, wie wir von unserer aktuellen individuellen Position aus mit einem neuen Bewusstsein am selben Strang ziehen können.

Abb. 5: „Soft Power“ – Verknüpfungen und Verstrickungen. Foto: Tabea Ahner



In dieser raumgreifenden Textil-Performance (s. Abbildungen 5, 6, 7) entstand durch geknüpft und beschriebene Bänder eine Installation wie eine Art Spinnennetz. Die kritische Reflexion der Erfahrungen wurde während eines kollektiven Sprechaktes und Austausches auf Bänder und Stoffreste geschrieben, welche gemeinschaftlich zu einer Struktur verwoben wurden. Die gesamte Gruppe der Teilnehmenden trug das überdimensionale Netz wie in einer Prozession durch die Gänge der Hochschule und brachte das Werk sichtbar für den Dialog mit der Nachbarschaft und dem Außenraum vor der Hochschule an. Die aufgeschriebenen Wissenslücken und Privilegien wurden in der Öffentlichkeit noch einmal vorgelesen. Durch die Präsentation des kollektiven Reflexionsprozesses VOR dem Hochschulgebäude wurde noch einmal deutlich, dass alles mit allem zusammenhängt und das eine zum anderen führt (vgl. Abbadi 2023).

Abb. 6: „Soft Power“ – Installation vor der katho. Foto: Tabea Ahner



Abb. 7: „Soft Power“ – Installation vor der katho Köln. Foto: Aïcha Abbadi



Als Critical Friend kommentierte Leila Haghighat die künstlerischen Erlebnisse des Panels. Als Expertin für partizipative Praktiken in der Kulturellen Bildung legte sie in ihrem abschließenden Kommentar den Fokus auf Transformation und die Bedeutung, die Kunst dabei spielen kann. Für transformative Prozesse ist es erforderlich, das Denken zu verändern. Diese Veränderungen passieren in künstlerisch-ästhetischen Prozessen vor allem über die Sinne, Emotionen und über den Körper und werden dann wiederum über Kognition und Intellekt reflektiert. Haghighat problematisierte den sogenannten „Double Bind“ künstlerisch-ästhetischer Praxen, der sich in dem Dilemma zeigt, zwischen Subversion und Affirmation changieren zu müssen (vgl. Haghighat 2023). Mit Verweis auf Gayatri Chakravorty Spivak (2012) machte sie deutlich, dass für den Umgang mit diesem „Double Bind“ eine ästhetische Erziehung notwendig sei, die zur Selbstreflexion und zum Ver-Lernen bisheriger Annahmen befähigt.

4 Anstelle eines Fazits

Die Fragen nach einem „Und jetzt“ bzw. „Wie geht es weiter“, die sich sowohl aus dem theoretischen wie aus dem künstlerisch-performativen Teil des Panels ergeben, können hier nicht im Sinne eines Fazits beantwortet werden. Vielmehr möchten wir mit dem RISE-Paper Stimmen zu Wort kommen lassen, die im Diskurs der Kulturellen Bildung eher selten zu hören sind, nämlich die der Menschen mit Fluchtmigrationserfahrungen. Und in einem zweiten Schritt möchten wir mit Irit Rogoff fragen: „Was kommt nach der Kritik?“

4.1 „Wir sind nicht Dein nächstes Kunstprojekt!“

Tania Canas, Arts Director der australischen Organisation RISE (Refugees, Survivors, Detainees), hat 2015 einen Zehn-Punkte-Plan für Künstler_innen verfasst, die Projekte mit Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung planen (vgl. Canas 2016). Der Ausgangspunkt dieser zehn Punkte waren laut Canas die zahlreichen Anfragen von Künstler_innen, die auf der Suche nach Teilnehmer_innen für ihre Projekte auf die Organisation zugekommen seien. RISE ist die erste Organisation von Geflüchteten, Überlebenden, Asylsuchenden und ehemals Festgehaltenen in Australien, die sich um deren Belange kümmert. Die von Canas formulierten 10 Dinge, die Kulturschaffende bei der Arbeit mit Menschen mit Fluchtmigrationserfahrungen beachten sollten, hat auch unsere Haltung und kritische Position stark beeinflusst. Sie sollen daher hier wiedergegeben werden.³

3 Übersetzung durch Wilhelm von Werthern für den Kompetenzverbund Kulturelle Integration und Wissenstransfer KIWiT

„1. Prozess, nicht Produkt.

Wir sind keine Ressource, die sich in dein nächstes Projekt einspeisen lässt. Du magst in deiner speziellen Kunst talentiert sein, aber glaube nicht, dass dies automatisch zu einem ethischen, verantwortungsvollen und selbstbestimmten Prozess führt. Beschäftige dich mit der Entwicklungsdynamik von Gruppen, aber bedenke auch, dass dies keine absolut belastbare Methode ist. Wem und welchen Institutionen nützt dieser Austausch?

2. Hinterfrage deine Absichten kritisch.

Unser Kampf ist keine Chance für dich als KünstlerIn, und unsere Körper sind keine Währung, mit der du deine Karriere befördern kannst. Statt dich nur auf das ‚Andere‘ zu konzentrieren (wo finde ich Geflüchtete“ usw.), unterziehe deine eigenen Absichten einer kritischen, reflexiven Analyse. Was ist deine Motivation, zu diesem bestimmten Thema zu arbeiten? Und warum gerade jetzt?

3. Sei dir deiner eigenen Privilegien bewusst.

Wo bist du voreingenommen, und welche Absichten, selbst wenn du sie für ‚gut‘ hältst, hegst du? Welche soziale Position (und Macht) bringst du ein? Sei dir bewusst, wie viel Raum du einnimmst. Mach dir klar, wann du einen Schritt zurücktreten musst.

4. Teilhabe ist nicht immer fortschrittlich oder bestärkend.

Dein Projekt mag Elemente von Partizipation haben, aber sei dir bewusst, dass dies auch einschränkend, alibi-mäßig und herablassend wirken kann. Deine Forderung an die Community, ihre Geschichten zu teilen, könnte uns auch schwächen. Welche Rahmenbedingungen hast du für unsere Partizipation aufgestellt? Welche Machtverhältnisse verstärkst du mit diesen Bedingungen? Welche Beziehungen stellst Du her? (z. B. InformantIn vs. ExpertIn; Botschaft vs. BotschafterIn)

5. Präsentation gegen Repräsentation.

Kenne und beachte den Unterschied!

6. Nur weil du das sagst, ist dies kein geschützter Raum.

Dazu bedarf es langer Basisarbeit, Solidarität und Hingabe.

7. Erwarte keine Dankbarkeit von uns.

Wir sind nicht dein nächstes interessantes Kunstprojekt. Wir sitzen hier nicht rum und warten darauf, dass unser Kampf von deinem persönlichen Bewusstsein anerkannt oder durch deine künstlerische Praxis ins Licht gerückt wird.

8. Reduziere uns nicht auf ein Thema.

Wir sind Menschen mit Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten. Wir können über viele Dinge sprechen; reduziere uns nicht auf ein Narrativ.

9. Informiere dich.

Kenne die bereits geleistete Solidaritätsarbeit. Beachte die feinen Unterschiede zwischen Organisationen und Projekten. Nur weil wir mit derselben Gemeinschaft arbeiten, heißt das nicht, dass wir auf dieselbe Art und Weise arbeiten.

10. Kunst ist nicht neutral.

Unsere Gemeinschaft wird politisiert, und jedes Kunstwerk, das mit bzw. von uns gemacht wird, ist inhärent politisch. Wenn du mit unserer Gemeinschaft arbeiten willst, musst du dir im Klaren darüber sein, dass deine künstlerische Praxis nicht neutral sein kann.“ (Canas 2016)

Diese „10 Dinge“, die sich an Künstler_innen richten, die mit Menschen mit Fluchtmigrationserfahrungen arbeiten, verweisen auf die notwendige machtkritische Selbstreflexion, die es seitens der Künstler_innen braucht. Sie lassen sich unserer Ansicht nach um die unter Kapitel 2.3 unter dem Stichwort „Handlungsverantwortung“ gesammelten Reflexionsfragen zum Flucht-, Rassismus-, Kultur- und Integrationsverständnis ergänzen.

4.2 „Was kommt nach der Kritik?“

Bereits 2007 hat Irit Rogoff, Professorin für Visual Cultures an der Goldsmith University London, gefragt: „Nur – was kommt nach der kritischen Analyse der Kultur? Was nach der endlosen Auflistung verborgener Strukturen, unsichtbarer Kräfte und zahlloser Verletzungen, die uns schon so lange beschäftigen und Gegenstand unserer Untersuchungen sind? Was nach den Prozessen des Markierens und Exponierens all derer, die das System ein- oder ausschließt? Was nach den großen, Sinn stiftenden Erzählungen, den geltenden Vermessungen des kulturellen Erbes und der kulturellen Ordnung? Was nach der Feier neuer, minoritärer Gruppenidentitäten und was nach der emphatischen Anerkennung der Leiden anderer als Leistung an und für sich?“ (Rogoff 2007)

Diese Fragen stellen sich nicht nur für künstlerisch-ästhetische Praxen, sondern gerade auch im Feld der Kulturellen Bildung und angesichts der in ihr eingeschriebenen Ambivalenzen und Spannungsfelder. Für die kuratorische Arbeit in Museen hat Rogoff das Konzept des „Schmuggelns“ als „Methode einer langsamen und stillen Subversion“ (Awad 2021) vorgeschlagen, die sich nicht an vorgeschriebene Grenzen hält, sondern diese – mehr oder weniger im Verborgenen – zu überwinden versucht. Gemeint ist damit, sich mit den tiefsitzenden ästhetischen und epistemischen Kategorien und Wissensbeständen sowie mit exkludierenden Praktiken auseinanderzusetzen, die den Kulturinstitutionen – und in unserem Fall – den Institutionen der Kulturellen Bildung eingeschrieben sind (vgl. ebd.). Es gilt, Hierarchien, die das ‚Andere‘ als defizitär definieren, aufzuheben, implizite Wertungen zu hinterfragen und durch ein „nicht-dualistisches strukturierendes System“ zu ersetzen. Dabei gilt es zahlreiche Fragen zu verhandeln: Zunächst geht es um die Frage der (Re-)Präsentation, also um die Frage, welche Kunst es auf die Bühnen und in die Museen schafft, wer wie in den Kunstwerken gezeigt und präsentiert wird und wer nicht usw., aber es geht auch um grundlegende erkenntnistheoretische Infragestellungen der philosophisch-ästhetischen Prämissen, auf deren Basis diese Fragen bisher entschieden wurden. Für die Kulturelle Bildung sind damit folgende Anfragen verbunden:

- Wem wird in Angeboten Kultureller Bildung Teilhabe und Teilgabe (vgl. Gerards 2019) ermöglicht, wem wird sie verwehrt und wer bekommt mit welchen Begründungen nur eingeschränkten Zugang?
- Wer wird wie in Projekten der Kulturellen Bildung adressiert, wer wird wie (re-) präsentiert?
- Wem werden welche Ressourcen zur Verfügung gestellt, um kulturelle Teilhabe und Teilgabe zu ermöglichen, und wem nicht?
- Welchen Beitrag leisten Kunst und Kultur bei der Begründung und dem Erhalt von Machtverhältnissen?
- Wie können Kulturelle Bildungsangebote ihr emanzipatorisches Potenzial entfalten?

Unserer Ansicht nach kann Kulturelle Bildung ihr kritisch-emanzipatorisches Potenzial und ihren Beitrag für gesellschaftliche Transformationsprozesse nur auf der Basis einer ständigen Auseinandersetzung mit den in diesem Beitrag formulierten Fragen entfalten bzw. leisten. Dabei sind die Fragen nicht als abschließend zu verstehen, sondern sie sind einerseits weiterzuentwickeln, zu differenzieren und machtkritisch zu reflektieren und andererseits auch immer mit der Frage nach der Praxis zu verknüpfen – mit der Frage nach der Bereitschaft, Theorie und Praxis im Alltag der Kulturellen Bildungspraxis macht- und rassismuskritisch weiterzuentwickeln und mit dem „Double Bind“ ästhetisch spielerisch umzugehen. Nur so kann ein „Let’s change it!“ gelingen.

Literaturverzeichnis

- Abbadi, Aïcha (2023): Soft Power. Sicherheitsnetze und andere Fallen. <https://www.aichaabbadi.com/softpower> [Zugriff: 30.04.2024].
- Aktas, Ulas; Haghighat, Leila; Simon, Nina; Stafe, Timm (2018): Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip. <https://www.kubi-online.de/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellen-bildung-hegemonieselbstkritik> [Zugriff: 17.02.2024].
- Althans, Birgit; Bernstorff, Elise von; Korte, Jule; Maier, Carla J.; Wieland, Janna R. (2020): Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule. Method Mixing als Transmission. In: Timm, Susanne; Costa, Jana; Kühn, Claudia; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 401–413.
- Awad, Juana (2021): schmuggeln. In: Wissen der Künste, <https://wissenderkuenste.de/texte/10-2/schmuggeln/> [Zugriff: 29.04.2024].

- Baitamani, Wael; Breidung, Julia; Bücken, Susanne; Frieters-Reermann, Norbert; Gerards, Marion; Meiers, Johanna (2020): „Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen“ – Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse. In: Timm, Susanne; Costa, Jana; Kühn, Claudia; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 197–211.
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.) (2019): Kinder- und Jugendkulturarbeit inklusiv. Praxis, Reflexion, Haltungen. <https://www.bkj.de/publikation/kinder-und-jugendkulturarbeit-inklusive/> [Zugriff: 17.02.2024].
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.) (2020): Kulturelle Bildung – Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/wissensbasis/beitrag/kulturelle-bildung/> [Zugriff: 17.02.2024].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure. <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html2> [Zugriff: 17.02.2024].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.): Kultur macht stark plus – ein Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe junger erwachsener Geflüchteter. www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/einblicke/kultur-macht-stark-plus.html [Zugriff: 17.02.2024].
- Bundschuh, Stephan; Ghandour, Ehsan; Herzog, Esra (Hrsg.) (2016): Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Canas, Tania (2016): Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt. Kultur öffnet Welten. https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_1536.html [Zugriff: 18.07.2018].
- Correctiv (2024): Neue Rechte. Geheimplan gegen Deutschland. <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/> [29.04.2024].
- Eger, Nana; Schulte, Constanze (2020): „Wer sind überhaupt DIE?“ Arbeitsprinzipien und Rahmenbedingungen für Fortbildungen in der Kulturellen Bildung im Kontext Diversität. <https://www.kubi-online.de/artikel/wer-sind-ueberhaupt-arbeitsprinzipien-rahmenbedingungen-fortbildungen-kulturellen-bildung> [Zugriff: 17.02.2024].
- Fereidoni, Karim (2010): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Foroutan, Naika (2015): Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205183/die-einheit-der-verschiedenen-integration-in-der-postmigrantischen-gesellschaft/> [Zugriff: 17.02.2024].
- Foucault, Michel (2014/1972): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frieters-Reermann, Norbert (2016): Nicht-Teilhabe von Geflüchteten als strukturelle und kulturelle Gewalt. Analysen und Anregungen für die umfassende Inklusion von Geflüchteten. In: Die Friedens-Warte 91, 1, S. 151–172.
- Frieters-Reermann, Norbert (2017): Für, über, mit oder von geflüchteten Menschen? – Kritische Denkanstöße für die fluchtbezogene Bildungs- und Sozialarbeit. In: Koch, Birgit Theresa (Hrsg.): Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Frieters-Reermann, Norbert (2018): Bildungsteilhabe von Geflüchteten. Herausforderung für non-formale Bildung und Soziale Arbeit. In: Bitzegeio, Ursula; Decker, Frank; Fischer, Sandra; Stolzenberg, Thorsten (Hrsg.): Flucht, Transit, Asyl. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein europäisches Versprechen. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf., S. 296–312.
- Gerards, Marion (2019): Kulturelle Teilhabe und Teilgabe als Herausforderungen und Potentiale Sozialer Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.): Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion. Op-laden, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 83–116.
- Gerards, Marion; Frieters-Reermann, Norbert (2022): Kulturelle Bildung – macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur> [Zugriff: 17.02.2024].
- Haghighat, Leila (2023): Schizophrenie und Ästhetik. Eine ideengeschichtliche Auseinandersetzung mit dem double bind. In: Castro Varela, Maria do Mar; Haghighat, Leila (Hrsg.): Double Bind Postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung. Bielefeld: transcript, S. 97–116.
- Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hrsg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Berlin: Assoziation A.
- Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Keller, Reiner (2008): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: Historical Social Research 33, 1, S. 73–107.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.

- Klomann, Verena; Frieters-Reermann, Norbert; Genenger-Stricker, Marianne; Sylla, Nadine (Hrsg.) (2018): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denkllogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (1992): *Rassismus und Jugendarbeit. Zur Entwicklung angemessener Begriffe und Ansätze für eine veränderte Praxis (nicht nur) in der Arbeit mit Jugendlichen*. Duisburg: DISS (DISS-Studien).
- Mecheril, Paul (2015/2013): *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen [Zugriff: 17.02.2024].
- Micossé-Aikins, Sandrine; Sharifi, Bahareh (2019): *Kulturinstitutionen ohne Grenzen? Annäherung an einen diskriminierungskritischen Kulturbereich*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturinstitutionen-ohne-grenzen-annaeherung-einen-diskriminierungskritischen-kulturbereich> [Zugriff: 17.02.2024].
- Mörsch, Carmen (2015): *Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung*. In: Eger, Nana; Klinge, Antje (Hrsg.): *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung*. Bochum: projektverlag, S.17–29.
- Mörsch, Carmen (2016): „Refugees sind keine Zielgruppe“. In: Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hrsg.): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript, S. 67–74.
- Mörsch, Carmen (2019): *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. Wien: Zaglossus.
- Mörsch, Carmen (2022): *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung und Kunst*. <https://diskrit-kubi.net/einfuehrung/> [Zugriff: 17.02.2024].
- Pates, Rebecca; Schmidt, Daniel; Karawanskij, Susanne; Liebscher, Doris; Fritzsche, Heike (Hrsg.) (2010): *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rogoff, Irit (2007): „Schmuggeln“. Eine verkörperte Kritikalität. <https://whtsnxt.net/259> [Zugriff: 29.04.2024].
- Schütze, Anja; Maedler, Jens (Hrsg.) (2017): *Weißer Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Smith, Jocelyn B. (2023): *Shine a light*, online unter: <http://www.shine-a-light.org> [Zugriff 29.04.2024].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.

- UNHCR (2023): Mid-Year Trends 2023. <https://www.unhcr.org/mid-year-trends-report-2023> [Zugriff: 17.02.2024].
- Wagner, Ernst (2020): Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive: Diskurse, Modelle und Kompetenzen. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/67440/ssoar-2020-wagner-Diversitatsorientierte_Kulturelle_Bildung_in_internationaler.pdf [Zugriff: 17.02.2024].
- Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.