

Frankfurt University of Applied Sciences

Bachelor-Thesis

im Studiengang

B.A. Soziale Arbeit

zur Erlangung des Grades eines

Bachelor of Arts

vorgelegt von:

Lena Vohmann

Vorname Nachname (ggf.: Geburtsname)

Thema

Interkulturalität? Theorien und Konzepte eines Diskurses um eine rassismuskritische Kulturelle Bildung

im Sommersemester 2022

am Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit
Frankfurt University of Applied Sciences

Erstprüfer*in:
Zweitprüfer*in:

Isabel Dorn
Prof. Frank Matzke

Matrikel-Nr.:
Email-Adresse der Hochschule:
Telefon-Nr.:

**aus Datenschutzgründen
entfernt**

Straße, Hausnummer:
PLZ, Ort:

Abgabedatum:

06.07.2022

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	III
1. Einleitende Überlegungen zum Forschungsgegenstand	1
1. 1 Aktuelle Interkulturelle Bildungspraxis in der Kulturellen Bildung und Relevanz einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung	1
1.2 Methodik	3
2. Einwanderungsland Deutschland: Gesellschaftlicher/ Historischer Rahmen mit dem Fokus auf Migration	3
2.1 Migration	4
2.2 Migrationsbewegungen nach dem zweiten Weltkrieg	5
2.3 Aktueller gesellschaftlicher Stand	6
3. Kulturelle Bildung	7
3.1 Kultur	7
3.1.1 Kulturelle Pluralität und Differenz	9
3.2 Bildung.....	10
3.3 Ansätze Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft	10
4. Rassismus	12
4.1 Othering	13
4.2 Rassismuskritik	13
5. Theoretische Bezüge rassismuskritischer Kultureller Bildung	15
5.1 Chronologische Ordnung des Diskurses um Interkulturelle Bildung und Kulturelle Bildung.....	15
5.2 Erläuterung der Theorien	18
5.2.1 Inszenierung von Differenz im Interkulturellen Theater- Wolfgang Sting	18
5.2.2 Transkulturalität im Innen und Außen – Wolfgang Welsch	20
5.2.3 Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung – Paul Mecheril	21
5.2.4 Postkoloniale Theorien im Kontext Kultureller Bildung	23
5.3 Vergleichende Einordnung und rassismuskritische Evaluation der Theorien.....	25
5.3.1 ‚Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung‘ – Katharina Debus	26
5.3.2 Differenzierung, Entdifferenzierung und Nicht-Differenzierung	27
5.3.3 Vergleichende Einordnung der Theorien	29

6. Konzepte diversitätssensibler Kultureller Bildung	33
6.1 ‚DiKuBi‘ - Diversitätssensible Fort- und Weiterbildung für Anleitende der Kulturellen Bildung	34
6.3 ‚Viel- Diversität in der Kulturellen Bildung‘- Arbeitsprinzipien in Fortbildung und Praxis diversitätssensibler Kultureller Bildung – Eger/ Schulte	36
7. Konsequenzen für Anleitende von rassismuskritischer Kulturellen Bildung.....	38
7.1 Haltungs- und Handlungsüberlegungen für Anleitende rassismuskritischer Kultureller Bildung	41
7.2 Ausblick	42
Literaturverzeichnis	44
Eigenständigkeitserklärung.....	48

Abkürzungsverzeichnis

MoM- Mensch ohne Migrationshintergrund

MmM- Mensch mit Migrationshintergrund

PoC- Person of Colour

BKJ - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung

1. Einleitende Überlegungen zum Forschungsgegenstand

Bevor ich die einleitenden Überlegungen zu meinem Forschungsgegenstand darstelle, möchte ich zuerst auf die Perspektive eingehen, aus der ich diese Arbeit schreibe. Es wichtig zu berücksichtigen, dass ich diese Arbeit als weiße Person ohne Migrationserfahrung schreibe. Damit bin ich, trotz einer wissenschaftlichen Herangehensweise, in meiner Rezeption und Gewichtung von Thematiken durch meine Sozialisation beeinflusst.

Zu Beginn meiner Recherche für meine Bachelor-Thesis habe ich mich mit Literatur zu Interkultureller Kultureller Bildung auseinandergesetzt. Dabei fiel mir auf, dass in der Literatur diverse, konträre Auslegungen von Interkultureller Kultureller Bildung zu finden waren. Basierend auf dieser Erkenntnis fragte ich mich, welche theoretischen Auslegungen Interkulturelle Kultureller Bildung für eine rassismuskritische Kulturelle Bildung relevant sind, also welche Auslegungen eine kritische Positionierung gegenüber der Reproduktion rassistischer Strukturen inkludieren bzw. fokussieren. Ausgehend davon, setzte ich mich mit der aktuellen interkulturellen Bildungspraxis und der Relevanz einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung auseinander. Daraus leitete ich das Thema meiner Thesis ab: „Interkulturalität? Theorien und Konzepte eines Diskurses um eine rassismuskritische Kulturelle Bildung“

1. 1 Aktuelle Interkulturelle Bildungspraxis in der Kulturellen Bildung und Relevanz einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung

In der Studie „JugendKulturBarometer“ (Keuchel 2004; Keuchel 2014) hat sich ergeben, dass interkulturelle Themen in kommunalen Gesamtkonzepten Kultureller Bildung auf verschiedene Weisen interpretiert werden. In 42% der Konzepte ging es um „das Erreichen (junger) Menschen mit Migrationshintergrund“ (Keuchel 2014), in 33% um „das Aufgreifen von Kunst aus unterschiedlichen (Migrationsherkunfts-) Ländern“ (ebd.) und 25% der Konzepte hatten den Abbau kultureller Differenz aufgrund von länderspezifischen Unterschieden zum Ziel (vgl. ebd.). Auch der Migrationspädagoge Paul Mecheril leitet im Rahmen eines Essays von 2014 verschiedene Motive der Thematisierung von Migration aus Regelmäßigkeiten in analysierten Kulturellen Bildungsprojekten ab. Hiernach geht es in den Projekten um Integration von MmM, „„Interkulturelle‘ Öffnung von Bildungs- und Kulturinstitutionen“ (ebd.) oder den Beitrag von interkultureller Kulturellen Bildung als Beitrag zu einem respektvollen und zivilen Umgang mit kultureller Differenz und Fremdheit (vgl. ebd.). Anhand der diversen interkulturellen Kulturellen Bildungspraxis ist erkennbar, dass sich die Interpretationen von Interkulturalität in dieser

unterscheiden. Dies geht von der Besonderung¹ von MmM als Zielgruppe bis hin zu zielgruppenübergreifende Ansätze, die sich mit kultureller Differenzierung auseinandersetzen. In diesem Spannungsfeld ist das Thema meiner Thesis einzuordnen.

Neben den diversen Auslegungen in der Kulturellen Bildungspraxis fordern im wissenschaftlichen Diskurs um Kulturelle Bildung mehrere Autor*innen eine rassismuskritische Perspektive. So beziehen sich Prinzipien für Kulturelle Bildungspraxis der BKJ auf Handlungsmaximen, die Rassismuskritik inkludieren. Bei dem Prinzip „Diversität als Normalfall- Inklusion² als Standard“ (BKJ 2020: 4), geht es um die Aufdeckung und Bekämpfung von Diskriminierung im Zusammenhang mit einer kritischen Reflexion von „Machtverhältnissen und -beziehungen“ (ebd.) Teilnehmende sollen vor „Gewalt und allen Formen von Grenzverletzung“ (ebd.) geschützt werden. In diesem Kontext findet rassismuskritische Praxis als „Prozess der Selbstbildung“ (BKJ 2020: 4) und „Ausdruck einer kritischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Haltung“ (Reinwand-Weiss 2013/2012) statt.

Eine Grundlage für den Bedarf einer rassismuskritischen Perspektive in Kultureller Bildung ist die These der Sozialpädagog*innen Bücken und Frieters-Reermann, dass „Bildungsprozesse (...) niemals neutral“ (Bücken/ Frieters-Reermann 2021: 264) seien. Denn durch „Bildungsangebote, -strukturen, -formate und -materialien (...) können Diskriminierungstendenzen verschärft und Exklusionsdynamiken erhöht werden.“ (ebd.). Dies bezieht sich nicht nur auf formale, sondern auch auf außerschulische und non-formale Bildung (vgl. ebd.). Bücken, Meiers und Gerards ergänzen im Rahmen ihrer rassismuskritisch positionierten Forschung des hegemonialen Diskurses um Kulturelle Bildung, dass „(...) die hegemonialen Konturen des Diskurses der Kulturellen Bildung und Rassismus ineinander verwoben (...)“ (Bücken/ Meiers/ Gerards 2019: 3) seien.

Aus der aufgeführten Bildungspraxis und der Relevanz von rassismuskritischer Kultureller Bildung ergibt sich für meine Thesis folgende Leitfrage: Was ist eine rassismuskritische Kulturelle Bildung? Um diese Frage klären zu können bedarf es weiterer Teilfragen, mit denen ich mich in einzelnen Kapiteln auseinandersetzen werde. In welchem gesellschaftlichen Rahmen findet der Diskurs um eine rassismuskritische Kulturelle Bildung statt? Welche verschiedenen theoretischen Verständnisse von Kultur gibt es? Was ist Rassismus? Was bedeutet Rassismuskritik? Welche theoretischen Bezüge und konzeptionellen Überlegungen sind für eine

¹ Besonderung ist ein Begriff aus der Soziologie, der die Abgrenzung oder Unterscheidung von der Allgemeinheit beschreibt; <https://www.dwds.de/wb/Besonderung> (abgerufen am 04.06.2022)

² Inklusion bezieht sich hier auf alle marginalisierten Gruppen und nicht „nur“ auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung.

rassismuskritische Bildung relevant? Wie sind diese rassismuskritisch zu verorten? Welche Haltungs- und Handlungsüberlegungen ergeben sich daraus für Projektverantwortliche?

Ich werde im Rahmen dieser Arbeit zwischen Interkultureller Bildung und Interkultureller Pädagogik unterscheiden. Wenn ich mich auf Interkulturelle Bildung beziehe, sind darunter Theorien und Konzepte zu verstehen, die sich auf kulturelle, nationale und ethnische Zugehörigkeit beziehen. Mit Interkulturelle Pädagogik meine ich spezifische pädagogische Theorien, die sich auf die Interaktion von Individuen bzw. ‚zwischen den Kulturen‘ beziehen.

1.2 Methodik

Die Fragestellungen meiner Thesis habe ich anhand einer Literaturrecherche bearbeitet. Literaturarbeit ist eine Methode der Sekundärforschung. Hierbei wird bestehende Literatur aufgeführt, verglichen und auf die Fragestellung hin, ausgewertet (vgl. Sandberg 2016: 49). Für die Literaturrecherche verwendete ich hauptsächlich Literatur aus den Bereichen: rassismuskritische Bildung, Soziale Arbeit und Kulturelle Bildung, Ästhetische und Kulturelle Pädagogik, Migrationsforschung und Kulturwissenschaften insb. Theaterwissenschaften und der Soziologie. Die Auswahl der Literatur basiert auf folgenden thematischen Kriterien: Rassismus, rassismuskritische Ansätzen im Kontext Bildung insb. Kulturelle Bildung, Konzepte/ Theorien von Kultur, Interkulturelle Bildung, diversitäts- und diskriminierungssensible Kulturelle Bildung, diskursive Einordnungen von Kulturelle Bildung und Definitionen von relevanten Begrifflichkeiten wie Othering, Migration, Kultur.

Mit der ausgewählten Literatur habe ich mir das Thema meiner Thesis erschlossen. Die Ergebnisse meiner Literaturforschung sind im Rahmen dieser Thesis erläutert. Basierend auf den Forschungsergebnissen habe ich im siebten Kapitel Haltungs- und Handlungsempfehlungen für Anleitende von rassismuskritischer Kulturelle Bildung abgeleitet.

2. Einwanderungsland Deutschland: Gesellschaftlicher/ Historischer Rahmen mit dem Fokus auf Migration

Im historischen und heutigen gesellschaftlichen Kontext betrachtet, ist Deutschland ein von Migration geprägtes Einwanderungsland. Zu Beginn dieses Kapitels ist zu erklären, weshalb die gesonderte Betrachtung von Migration für das Thema meiner Thesis in gesellschaftlicher Kontextualisierung eine Relevanz hat. Migration ist als ein Auslöser und auch Fokuspunkt von interkulturellen Projekten im Kontext der Kulturellen Bildung zu verstehen. Des Weiteren sind die verschiedenen Migrationsbewegungen nach Deutschland maßgeblich relevant für das Verständnis der deutschen Gesellschaft. Die Migrationsgeschichte von Deutschland veranschaulicht, welche Dynamiken von Ausschluss, Rassismus und Differenzierung die heutige deutsche

Gesellschaft historisch geprägt haben und immer noch prägen und in welcher gesellschaftlichen Komplexität eine rassismuskritische Kulturelle Bildung zu verorten ist.

2.1 Migration

Mecheril beschreibt Migration, als eine „Bewegung von Menschen über Relevante Grenzen“ (Mecheril 2012: 18). Der wissenschaftliche Begriff Migrationshintergrund ist geprägt durch Boos-Nünning, 1998. Den Begriff etablierte sie in Abgrenzung zu dem stigmatisierenden Begriff Ausländer*in und zur begrifflichen Inklusion von Menschen, deren direkte Vorfahren migriert sind. Ein weiterer Grund der Begriffsetablierung Migrationshintergrund, war der Vorteil für die Forschung von Integrationserfolgen der Nachkommen von migrierten Menschen (vgl. El-Mafaalani 2017:467). Migrationshintergrund als statistische Einheit ist zurückzuführen auf das Statistische Bundesamt, das diesen 2005 als amtliche Einheit einführte, um die Pluralität von Migrationserfahrungen messbar zu machen. Nach dem Statistischen Bundesamt hat ein Mensch einen Migrationshintergrund, wenn dieser „(...) selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt; abgerufen am 17.04.2022). Daraus ergibt sich, dass ein Migrationshintergrund keine ethnische Zuordnung ist.

Die Migrationspädagogin Kourabas konstatiert, dass Migration in der heutigen deutschen Gesellschaft größtenteils in Verbindung mit negativen Zuschreibungen wie Überforderung, Bedrohung und fehlende Integration thematisiert wird. Demnach ist Migration auch in Form von Nicht-Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft zu verstehen (vgl. Kourabas 2019: 67). Mecheril führt auf, dass eine Fremdzuschreibung von Migrant*innen-Sein ein Ergebnis von „kontextspezifische[n], lokale[n] Praxen“ (Mecheril 2012: 18) sei. Hiermit meint er, dass Migrant*in (hier als gesellschaftlich geprägter Begriff und nicht als statistische Messeinheit zu verstehen) eine Fremdzuschreibung sei, die in Situationen der Fremdheit eine Rolle spiele. Laut Mecheril spiele die Zuschreibung Migrant*in zum Beispiel in einer Jugendgruppe, welche sich aus Kindern mit faktischem Migrationshintergrund zusammensetzt, keine Rolle. Jedoch sei die Definition von Migrant*in auch eine Zuschreibung einer „gesamtgesellschaftlich geltenden Ordnung“ (ebd.). Migrationserfahrung ist demnach zum einen eine statistische Messeinheit, zum anderen jedoch ein verwendetes Merkmal, um Zugehörigkeitsordnungen zwischen fremd und eigen zu manifestieren.

2.2 Migrationsbewegungen nach dem zweiten Weltkrieg

Im Folgenden werde ich mich auf Migration nach dem zweiten Weltkrieg und somit auf die erste bis dritte Generation von Migrant*innen beziehen, auch wenn es schon vor dem zweiten Weltkrieg Migration ins heutige Deutschland gab.

Seit dem zweiten Weltkrieg sind Menschen aus verschiedenen Gründen nach Deutschland immigriert. Zwischen 1954 bis 1974 immigrierten Gastarbeiter*innen aufgrund von „Anwerbeabkommen mit mediterranen Herkunftsländern“ (Berlinghoff 2018) und ab 1968 Menschen aus West-europäischen Ländern, aufgrund der ‚Freizügigkeit‘ (Arbeitserlaubnis in allen EU-Mitgliedstaaten) in die BRD. Durch beide Rechtsnormen wurde Migration begünstigt, allerdings nur für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern und mit dem Ziel der Gewinnung von günstiger Arbeitskraft (vgl. ebd.). Auch in der DDR wurde Migration, mit dem Zweck der Gewinnung von Arbeitskraft, toleriert. Bis 1989 kamen 190.000 Arbeitskräfte anderen kommunistischen Staaten, wie Vietnam, Kuba und Mosambik, in die damalige DDR (vgl. ebd.).

Von 1956 bis Anfang der 1980er Jahre wurden Geflüchtete im Kontext des Kalten Krieges aufgenommen. Die Geflüchteten kamen z.B. aus Budapest (1956), Prag (1968), Chile (1973/74), Polen, Türkei, Iran und „andere politische unsichere Staaten“ (Berlinghoff 2018) (Anfang der 1980er). Viele dieser Menschen verharren dann jahrelang mit unsicheren Aufenthaltsgenehmigungen (z.B. Duldung) (vgl. Berlinghoff 2018). Auch zu nennen ist hier der „lange Sommer der Migration“ (Hess/ Kasperek/ Kron/ u.a 2016: 6) einzuordnen, infolge des Bürgerkriegs in Syrien, des arabischen Frühlings und das folgende Kollabieren der europäischen Außengrenzen, Millionen von geflüchteten Menschen in die EU und somit auch nach Deutschland kamen (vgl. ebd.: 9).

Bis in die 1990er Jahre war jedoch das Narrativ vorherrschend, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei (vgl. Mecheril 2014: 11). Im politischen und medialen Diskurs wurde Migration als „(...) randständig und nicht konstitutiv für hiesige gesellschaftliche Wirklichkeit“ (ebd.) angesehen. Erst seit Beginn des 21. Jh. verbreitete sich die Anerkennung, dass Migration „konstitutiv für die gesellschaftliche Wirklichkeit“ (ebd.: 12) sei. 1998 erkannte die damalige Regierung Deutschland als Einwanderungsland an, doch erst 2004 setzte sich im Zuge der gesellschaftlichen und politischen Debatte dieser Konsens in der Politik durch (vgl. Terkessidis 2012: 7). Infolgedessen etablierte sich Migration zu einem der wichtigsten Themen des gesellschaftlichen Diskurses, jedoch fand weiterhin eine eingeschränkte Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen statt. (vgl. Mecheril 2014:12). 2009 stellte ein UN-Sonderberichterstatter fest, dass der Rassismusbegriff in Deutschland gleichgesetzt ist mit neonationalsozialistischer

Ideologie und Gewalt. Dies bewirke, dass gesamtgesellschaftlicher Rassismus nicht berücksichtigt werden (vgl. Linnemann/ Mecheril/ Nikolenko 2013: 10).

2.3 Aktueller gesellschaftlicher Stand

2019 leben 21,2 Mio. Menschen in Deutschland mit einem s.g. Migrationshintergrund, d.h. 26% der damaligen Bevölkerung (vgl. Schulz/ Siegers/ Westler 2021:22). Im Kontext dieser Historie und der daraus resultierenden aktuellen Gesellschaft, wird deutlich, dass Deutschland ein Land ist, in dem Menschen unterschiedlicher natio-ethnio-kultureller Zugehörigkeiten ein fester Bestandteil der Gesellschaft sind. Der Begriff natio-ethnio-kulturelle Zugehörigkeit ist eine von Mecheril entwickelte Analysekategorie. „Die Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur verweisen (...) aufeinander und bestimmen sich wechselseitig“ (Mecheril 2002: 109). Demnach sind „(...) nationale, ethnische und kultureller Zugehörigkeiten zu einem unentwirrbaren, diffusen Gebilde verflochten (...)“ (ebd.:110). Unterscheidung natio-ethnio-kultureller Zugehörigkeit kann auf zwei Ebenen stattfinden, auf formaler Ebene (Staatsangehörigkeit) und auf sozialer Ebene (Normbasierte Zugehörigkeit) (vgl. ebd. 110-111).

Auch wenn Deutschland offiziell als Einwanderungsland anerkannt ist, spielen Forderungen nach Assimilation und Integration an eine ‚deutsche Kultur‘³ und mediale kulturelle Differenzierung von MmM, die Besonderung von s.g. ‚migrantischer Kultur‘, weiterhin eine Rolle im öffentlichen Diskurs. Insb. die Defizitperspektive auf Migration besteht weiterhin (vgl. Meyer 2016: 33ff.). In diesem Zusammenhang ist auch die geringe gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der deutsche Koloniale Vergangenheit und postkolonialistischen Auswirkungen zu verstehen (vgl. ebd.). Die Theaterpädagogin Meyer, die sich in ihrer Publikation „Gegenstimm-bildung“ mit Rassismus im Kontext von Interkulturellem Theater auseinandersetzt, stellt fest, die deutsche Einwanderungsgesellschaft sei ein „(...) Spannungsfeld zwischen verlautbarter Weltoffenheit, Aufrufen zu interkultureller Begegnung und Dialog einerseits und den stetig reproduzierten kulturellen Rassismen auf der anderen Seite (...)“ (ebd.:34).

Folglich ist die heutige deutsche Einwanderungsgesellschaft ein ambivalentes Feld, zwischen transkulturellen Verflechtungen und rassistischer und postkolonialer kultureller Differenzierung/ Ausschluss. Daraus ergibt sich im Kontext der Kulturellen Bildung eine Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten, die sich in diesem Spannungsfeld rassistismuskritisch positionieren, um der Reproduktion rassistischer Ressentiments entgegenzuwirken.

³ Die Annahme „deutscher Kultur“ ist eine konstruierte Vorstellung von Kultur mit ausschließender, leitkultureller Überzeugung. Ich möchte mich von dem Narrativ distanzieren, dass es eine „deutsche Kultur“ gebe.

3. Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildungsprozesse sind nach dem BKJ, durch künstlerische Mittel geförderte Prozesse der Persönlichkeitsbildung. Somit initiiert Kulturelle Bildung eine spielerische oder künstlerische Auseinandersetzung mit dem Selbst und mit der Umwelt/ Gesellschaft. Dabei spielen in Gruppendynamiken soziale Aushandlungsprozesse eine wichtige Rolle (BKJ 2020: 4). Kulturelle Bildung findet folglich sowohl in methodischer als auch in subjektiver gesellschaftlicher Dimension statt. Die methodische Dimension beinhaltet künstlerische Methoden, wie z.B. Tanz, Theater, Malerei, Intermedialität, also „kulturelle(..) Ausdrucksformen, Spiel und Kunst“ (ebd.). In subjektiver und gesellschaftlicher Dimension ist Kulturelle Bildung: „Ausdruck einer kritischen pädagogischen und gesellschaftlichen Haltung“ (Reinwand-Weiss 2013/ 2012). Es geht um das „Zeigen der eigenen Sichtweisen und Haltungen“ (BKJ 2020: 4). Auch ist Kulturelle Bildung „Prozess der Selbstbildung“ (ebd.) gerahmt durch eine Beschäftigung mit Thematiken, Subjekten und Objekten in Spiel und Kunst (vgl. ebd.). Nach dem BKJ geht es in diesem Prozess um das „Begreifen der Welt. Suchen und Finden einer eigenen oder fremden Position. Verhandlung im Miteinander. Gestaltung und Veränderung der eigenen Welt“ (ebd.). In der Auseinandersetzung mit dem Selbst, der Umwelt und gesellschaftlichen Strukturen hat Kulturelle Bildung immer auch eine politische Dimension. Denn im Rahmen von Kulturellen Bildungsprojekten können „(...) gesellschaftlich relevante Aushandlungs- und Verständigungsprozesse in kleinem, geschütztem Rahmen geübt und erlernt werden (...)“ (Zenke 2021/ 2020). Nach Castro Varela, Professorin für Soziale Arbeit und Pädagogik u.a. mit den Schwerpunkten Postkolonialisierung und Kritische Migrationsforschung, ist Kulturelle Bildung politisch, da sie sich Kulturelle Bildung auch in heutigen gesellschaftlichen Strukturen zu positionieren hat (vgl. Castro Varela 2019).

Im Rahmen dieser Thesis werde ich mich größtenteils auf die subjektive und gesellschaftliche Dimension beziehen, da es verstärkt um Handlungsfragen für Anleitende geht, also Fragen der individuellen Positionierung im Kontext von Rassismuskritik in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und insb. Interpretationen von Kultur.

3.1 Kultur

Kultur ist ein spannungsgeladener Begriff, der im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich definiert ist. In wissenschaftlichen Disziplinen, in zeitlichen Entwicklungsströmen und auch in der theoretischen und praktischen Realität der Kulturellen Bildung unterscheidet sich die Verständnisse von Kultur. Die Gegensätzlichkeiten der Definitionen reichen von Kultur als individuelle, vielschichtig geprägte Identität bis hin zu Kultur, als Ausdruck von homogenen

Lebensformen einer Gruppe auf der anderen Seite. Im folgenden Kapitel werde ich dieses Spannungsfeld und verschiedene wissenschaftliche Definitionen von Kultur umreißen.

Der Bildungs- und Erziehungswissenschaftler Max Fuchs beschreibt die Auslegung des Kulturbegriffes in fünf Formen. Eine anthropologische Auslegung beruht auf dem Verständnis des Menschen „(...) als Gestalter seiner Welt und von sich selbst.“ (Fuchs 2013: 3) und „Kultur als das Gemachte“ (ebd.). Diese Auslegung beschreibt somit die „Totalität des Gattungswesen Mensch“ (ebd.). Der ethnologische Kulturbegriff versteht „Kultur als Lebensweise“ und beschreibt die „Totalität der Lebensweise bestimmter Gruppen“ (ebd.). Nach dem normativen Kulturbegriff bedeute Kultur die „Entwicklung und `Veredlung` des Menschen“ (ebd.). Der soziologische Kulturbegriff beschreibt „Subsysteme [von] Kultur mit den Kulturmächten Kunst, Religion, Sprache, Wissenschaft und hat die Aufgabe der Selbstbeobachtung und -deutung der Gesellschaft unter dem Aspekt des Sinns“ (ebd. 4). Dann gibt es noch einen engen Kulturbegriff, der Kultur als Ausdruck der Künste versteht (vgl. ebd.). Dieses Verständnis von Kultur beinhaltet den künstlerischen Ausdruck/ Material, sowie die soziale Interaktion und subjektive Identität in unterschiedlichen Formen, als Formen des (Zusammen-)Lebens.

Wie einleitend bereits erwähnt, besteht in der wissenschaftlichen Definition ein Spannungsfeld, das sich aus zwei Auslegungen von Kultur ergibt. Die Kulturanthropologin Römhild stellt fest, dass Kultur als „Doing Culture“ (Römhild 2018:21) zu verstehen sei. Damit ist eine individuelle kulturelle Lebensform gemeint, die ein Individuum zur Lebensbewältigung benötigt. Demnach ist Kultur als ein sozialisatorisches Merkmal zu verstehen, das individuell und fluid an Lebensrealitäten angepasst wird. Dieses Verständnis von Kultur inkludiert ein intersektionales Verständnis von Identität (vgl. ebd.: 18ff.). ‚Doing Culture‘ gegenüber steht Kultur als „Differenzbegriff“ (ebd.). Nach diesem wird Kultur als ein kollektives Merkmal verstanden, dass insb. in ethnischer und nationaler Herkunft begründet ist (vgl. ebd.). Basierend auf diesem Kulturverständnis ist kulturelle Identität in Abgrenzung zu kollektiven ‚Anderen‘ zu interpretieren. Römhild führt dazu weiter aus: „Während die erste Bedeutung Kultur eher als veränderlichen, offenen Prozess des Lernens von Menschen in der Auseinandersetzung mit der äußeren und der inneren Natur, mit der sozialen Welt fasst und somit ihre ermächtigenden, kreativen Potentiale betont, tendiert die zweite Bedeutung zu einer statischen Auffassung von Kultur als Kollektivmerkmal, das Menschen zu Mitgliedern und Repräsentanten ihrer Gesellschaften und Gemeinschaften macht, sie als solche prägt und klassifizierbar macht“ (ebd.).

Beide Verständnisse sind im Zusammenhang von Differenz zu verstehen (vgl. ebd.: 20), denn „[w]er von ‚Kultur‘ spricht, spricht sofort von Andersartigkeit“ (Fuchs 2013.: 2). Der

Kulturpolitiker Wagner ergänzt: „Kulturen entstehen immer aus der wechselseitigen Durchdringung der verschiedenen Einflüsse. Sie sind immer Produkte von Beziehungen und Durchquerungen und bilden sich im Kontakt und der Auseinandersetzung mit Fremden und Anderen sowie deren Aufnahme und Verarbeitung aus“ (Wagner 2012: 149). Im Kontext des Diskurses um Migration fungiert Kultur als „zentrale Differenzdimension (.), um migrationsgesellschaftliche Unterschiede zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln“ (Mecheril 2014: 13).

Im Kontext von Kultur als Differenzbegriff besteht die Gefahr der Stärkung von leitkultureller Dominanzkultur. Leitkultur „(...) betont eine ausschließlich und ausschließende (nationale oder soziale, ethnische oder religiöse) Identität innerhalb geschlossener ‚Grenzen‘ und entwirft neue oder nutzt alte Narrative über fiktive Wurzeln eben dieser Identitäten.“ (Wagner 2020: 50). Somit beseitigt „Vielfalt innerhalb von kleineren Einheiten (...) und [fördert] eine innere Disposition“ (ebd.). Folglich fokussiert Leitkultur eine normative Kultur, alles Abweichende wird als bedrohende Alterität verstanden (vgl. ebd.).

3.1.1 Kulturelle Pluralität und Differenz

Der Begriff der Kulturellen Vielheit wurde 2005, durch die Verabschiedung des „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ (UNESCO 2005) der UNESCO, offiziell (vgl. Wagner 2012: 246). Kulturelle Pluralität ist als Pluralität von kulturellen Ausdrucksformen einer konstruierten Gruppe oder als Pluralität individualisierter kultureller Lebensformen zu verstehen. Nach Mecheril bedeutet die Pluralität kultureller Phänomene, die „Pluralisierung sozialer Kontexte, Stile, Selbstverständnisse und Beziehung.“ (Mecheril 2014: 13). Mit der Begrifflichkeit Polykulturalität beschreiben Keuchel und Wagner „das Nebeneinander unterschiedlicher, vielfältiger Lebenswelten, -konzepte und Kulturen, die gemeinsam in einem (..) Raum gegenseitiger Wahrnehmung existieren (...)“ (Keuchel/ Wagner 2012: 253). Terkessidis bezeichnet diesen Raum als wesentliches Merkmal einer kulturell pluralen Gesellschaft als „Kultur im Zwischen“ (Terkessidis 2012: 10). Gegensätzlich zur kulturellen Pluralität stehen die Phänomene der Leit- und Monokultur (vgl. Wagner 2020: 50).

Jedoch beinhaltet das Verständnis von kultureller Pluralität immer auch eine Konstruktion des ‚Anderen‘/ ‚Fremden‘, also eine kulturelle Differenz. Differenz in einer philosophischen und soziologischen Auslegung beruht auf einer Binarität („Identität/Differenz, Norm/ Abweichung, Selbst/ Anderes“ (Kourabas 2019: 59). Nach dem Verständnis von Differenz als gesellschaftliche Kategorisierung, werden bestimmte Personen oder Kollektive in Abweichung an kulturelle Normvorstellungen unterschieden (vgl. ebd.). Im Kontext von Migration trägt die „(...) kulturelle Besonderung der MmM (...) komplementär dazu bei, dass die andere Seite – MoM- sich

als nicht besonders, nicht integrationsbedürftig, normal und fraglos am richtigen Ort verstehen kann.“ (Mecheril 2014: 14). Somit wird mit kultureller Differenz die Stellung von Hegemonie gerechtfertigt. Das Narrativ von kultureller Pluralität, gleichwohl in positiver Einstellung, bedingt folglich immer eine Differenzierung, denn durch dieses Narrativ werden kulturelle Identitäten, in kollektiver oder individueller Form, immer in Abgrenzung zwischen eigen und fremd interpretiert.

3.2 Bildung

Was ist Bildung? Nach dem Erziehungswissenschaftler Koller, dessen Arbeitsschwerpunkt in Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse liegt⁴, ist Bildung „die möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotentiale“ im Zusammenhang mit einer „Auseinandersetzung des Menschen mit der [Um-] >>Welt<<“ (Koller 2018: 11). Nach der Pädagogin und Theater- und Medienwissenschaftlerin Reinwand-Weiss, findet Bildung in einer „Wechselwirkung von Selbst und Welt“ (Reinwand-Weiss 2013/2012) statt. Hierbei bewegt sich Bildung in einem Spannungsfeld von „individuellen Gestaltungswünschen und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Reinwand 2012: 96)

Bildung fokussiert, was der „Einzelne an Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellung [und], Disposition braucht“ (Fuchs 2001: 6), um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Folglich fördert Bildung die Partizipation von Individuen an gesellschaftlichen Prozessen. Dies ist ein lebenslanger Prozess, weshalb Adressat*innen von Bildung Menschen aller Altersstufen sind (vgl. Reinwand-Weiss 2013/ 2012).

Die Zielsetzung von Bildung ist somit die Befähigung aller Menschen ein selbstbestimmtes Leben zu leben. Dies geschieht in der Bildung durch Vermittlung von Wissen, jedoch auch über Prozesse der Selbst- und Gruppenerfahrung. Das Verständnis von Bildung als Wahrnehmungsprozess der Umwelt und des Selbst beschreibt eine Ebene, in der eine Auseinandersetzung mit selbstkritischer Positionierung im gesellschaftlichen Spannungsfeld von rassistischen Macht- und Herrschaftsdimensionen stattfindet.

3.3 Ansätze Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft

Die Migrationspädagog*innen Battaglia und Mecheril vier Ansätze dieser in der deutschen Migrationsgesellschaft: (1) klassisch-nationale Kulturelle Bildung, (2) interkulturelle Kulturelle Bildung, (3) transkulturelle Kulturelle Bildung und (4) rassismuskritisch-transformative Kulturelle Bildung (vgl. Battaglia/ Mecheril 2020: 36ff.).

⁴ Vgl. <https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/koller.html>

Klassisch-nationale Kulturelle Bildung zielt auf die Teilhabe der normativen Mehrheitsgesellschaft ab. Spezifischer geht es um die Förderung der Teilhabe dieser am kulturellen Leben. Dieses kulturelle Leben ist charakterisiert durch leitkulturelle Vorstellungen. In diesen Ansätzen Kultureller Bildung werden MmM ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Interkulturelle Ansätze bezwecken die Beschäftigung mit Menschen mit „anderen ethnisch und national interpretierten kollektiven Kulturidentitäten. Hierbei wird von einem territorialen kollektiven Kulturverständnis ausgegangen. Bildungsziel dieser Ansätze ist die „Anerkennung kultureller Differenz“ (ebd.: 37). Hierbei dient Kultur als zentrale Differenzdimension. Es findet also eine territorial begründete Kulturalisierung des ‚Anderen‘, des MmM statt (vgl. ebd.). Der Begriff Kulturalisierung beschreibt die Begründung ‚anderen‘ Verhaltens von Menschen in ihrer kulturellen Herkunft. Dadurch findet eine Komplexitätsreduktion individuellen Verhaltens statt. Ein intersektionales Verständnis von Identität, nach dem z.B. auch Gender, Alter, Zugang zu Bildung eine Rolle spielt, wird damit negiert (vgl. Kourabas 2019: 66).

Ansätze transkultureller Kultureller Bildung distanzieren sich von dem territorialen Kulturverständnis von Interkulturalität. Sie basieren auf einem Verständnis von Kultur als individuelles Merkmal. Dies ist begründet in der Pluralität von Lebensformen in einer Migrationsgesellschaft. Jedoch fokussieren auch diese Ansätze weiterhin Kultur als Analysemerkmal. Battaglia und Mecheril bezeichnen dies als „(Trans)Kulturalisierung“ (Battaglia/ Mecheril 2020: 38).

Der vierte Ansatz Kultureller Bildung ist der rassismuskritisch-transformative Ansatz. Hierbei findet, statt einer Kulturalisierung, die Fokussierung auf migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsdimensionen statt. Kulturverständnisse werden dabei auch mit diesen kontextualisiert (vgl. ebd. 39). Auch Kulturelle Bildung selbst wird im Rahmen dieses Ansatzes kritisiert und reflektiert. Spezifischer, „(...) ihr Beitrag zu Fortsetzung, Bestärkung und Maskierung migrationsgesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse (...)“ (ebd.).

Folglich bewegen sich migrationsgesellschaftliche Ansätze Kultureller Bildung, zwischen leitkulturellem Ausschluss, Kulturalisierung und (Trans)Kulturalisierung und Kritik und Reflexion von Macht und Herrschaft. Im Kontext von Kultur bedeutet dies, ein komplett geschlossenes normatives Kulturverständnis, ein territoriales Kulturverständnis, ein individuelles Kulturverständnis und der Kritik an der komplexitätsreduzierenden Fokussierung von Kultur als Erklärungsmerkmal.

4. Rassismus

Um eine rassismuskritische Haltung in der Kulturellen Bildung darstellen zu können, definiere ich im Rahmen dieses Kapitel Rassismus und zusammenhängende relevante Begrifflichkeiten. Des Weiteren erläutere ich in diesem Kapitel die Definition von Rassismuskritik.

Rassismus ist eine soziale Praxis des Denkens und Handelns in Form eines „Macht- und Herrschaftsverhältnis[s]“ (Bücken/ Frieters-Reermann 2021: 265), dass basierend ist auf „white-supremacy“/ „Vorherrschaft (und Privilegierung) von Weißsein“ (Arndt 2021:22), also „hierarchische Macht- und Ausbeutungssituationen, die mit ‚Rasse‘-Konstruktionen sowie der Ideologie ‚weißer‘ Überlegenheit arbeiten.“ (Melter 2015: 13). Spezifischer ist Rassismus „(...) ein an biologische und kulturelle Rassenkonstruktionen aufgeknüpftes, maßgebliches Ordnungsprinzip [post-] kolonialer Gesellschaften, das institutionell, strukturell und im Alltag verankert ist.“ (Baitamani/ Breidung/ Bücken u.a. 2020: 199). Letztendlich werden in rassistischer Praxis Menschen in konstruierte natio-ethnio-kulturelle Zugehörigkeitsgruppen unterteilt und ihnen aufgrund dieser Zugehörigkeit Merkmale zugeschrieben (vgl. Meyer 2016: 76). Der Ursprung dieses Ordnungsprinzips liegt in der konstruierten Unterscheidung von fremd und eigen auf Grundlage der stereotypen Kategorisierung von race⁵, letztlich der Unterscheidung zwischen weißen Menschen und PoC und damit verbundene kulturelle Zuschreibungen (vgl. Arndt 2021: 16). Hierbei wird eine Gruppe basierend auf Macht als Norm konstruiert, mit der Funktion des Ausschlusses des konstruierten ‚Anderen‘ (vgl. ebd.). Somit ist Rassismus eine Praxis die Ungleichheit aufgrund von Unterscheidungen produziert, folglich eine Form der „Selbstprivilegierung“ auf Grundlage von „Diskriminierung der Anderen“ (ebd.: 16). Dies muss jedoch nicht mit subjektiver Intuition geschehen, um rassistisch zu sein (vgl. Bücken/ Frieters-Reermann 2021: 265). Es spielt folglich keine Rolle, ob ein Individuum in seinem Handeln eine rassistische Absicht hat, sondern ob die Handlung selbst rassistisch ist.

Kultureller Rassismus ist vom biologischen Rassismus insofern zu differenzieren, als dass dieser eine Differenzierung von Menschen beschreibt, die in ihrer „vermeintlichen oder tatsächlichen Kulturzugehörigkeit“ (vgl. Kourabas 2019: 66) begründet ist. Dabei wird die ‚andere‘ Kultur mit Negativzuschreibungen bewertet. „Die eigene Fortschrittlichkeit westlicher Lebensweisen wird von der als primitiv und rückständig eingeschätzten, traditionellen Herkunftskultur der Anderen abgegrenzt“ (ebd.). Mit dieser Besonderung des konstruierten kulturellen ‚Anderen‘ wird ein Ausschluss begründet (vgl. ebd.). Kultureller Rassismus ist ein Resultat kultureller

⁵ Ich verwende hier den englischen Begriff, da der deutsche Begriff „Rasse“ in den Nationalsozialismus einzuordnen ist und ich diese Begrifflichkeit nicht reproduzieren möchte.

Hegemonie. Kulturelle Hegemonie ist ein Ansatz des italienischen Philosophen Antonio Gramsci aus dem Beginn des 20. Jh. In welchem Gramsci die staatliche und politische Macht- und Herrschaftsinstanz von Hegemonie um die Zivilgesellschaft ergänzte. Folglich habe die zivilgesellschaftliche Kultur einen erhaltenden Effekt auf hegemoniale Strukturen. Diese Kultur ist hierbei kollektiver Konsens weitgehend einheitlicher Lebensweisen. Folglich eine „(...) lebenspraktische Haltung der Masse gegenüber ihren Lebensbedingungen: eine Kultur/ Lebensweise“ (Langemeyer 2009: 77). Dieser kulturelle Konsens der Mehrheit bedingt gleichzeitig macht- und herrschaftsgeprägte Abgrenzungsdynamiken gegenüber aller Alterität. Kulturelle Hegemonie ist somit ein Macht- und Herrschaftsverhältnis, dass durch den kulturellen Konsens der gesellschaftlichen Mehrheit aufrechterhalten wird (vgl. ebd.: 74ff.).

4.1 Othering

Zentrales Merkmal des Rassismus, welches seinen Ursprung in der postkolonialen Theorie hat, ist Othering (vgl. Arndt 2021: 15; vgl. Kleinschmidt 2021: 544). Othering ist die machtvolle Konstruktion einer Gruppe als Norm, mit Ausschluss des konstruierten ‚Anderen‘ als Funktion (vgl. ebd.). Arndt beschreibt dies als „Selbstprivilegierung“ (ebd.: 16) auf Grundlage von „Diskriminierung der Anderen“ (ebd.). Othering ist Folge von rassistischer Fremdzuschreibung und reproduziert diese jedoch gleichzeitig (vgl. ebd.). Nach der Sozialpädagogin Bücken, die ihren Forschungsschwerpunkt in rassismuskritischer und postkolonialer Bildung in der Migrationsgesellschaft, differenzsensibler und machtreflexiver Soziale Arbeit sowie Kulturelle Bildung als gegenhegemoniale Intervention hat⁶, fand im Kontext der Kulturellen Bildung als Reaktion auf die hohe Fluchtmigration ein Trend von Konzepten statt, die Menschen mit Fluchterfahrung als „attraktive Zielgruppe“ (Bücken 2021/2020: 4) inszenierten. Dabei wurde diese von Mehrheitlich MoM als das ‚Fremde‘ inszeniert (vgl. ebd.). Mörsch beschreibt, die Adressierung von Menschen mit Fluchterfahrung sei „weder zufällig noch neutral, sondern von den Perspektiven und Interessen der Einladenden geformt. Mit der Praxis eines erotisierenden Othering 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).

4.2 Rassismuskritik

Der Sozialpädagoge Claus Melter, dessen Arbeitsschwerpunkt Rassismuskritik ist, ordnet Rassismuskritik folglich ein: „Das Verständnis von Kritik in Bezug auf Diskriminierung und

⁶ Vgl. <https://www.kubi-online.de/autorinnen/buecken-susanne>

Rassismus kann (..) in Forschung, Theorie und Praxis als eine analytische, theoretische und interventionsbezogene Herangehensweise und Praxis verstanden werden, die theoretisch und praktisch auf eine gerechtigkeits-orientierte Veränderung von Ideologien, Praxen und Verhältnisse hinsichtlich Zugangs-, Bildungs-, Bewegungs-, Kommunikations-, Anerkennung-, Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten abzielt (...).“ (Melter 2015: 13). Rassismuskritik ist somit Selbst- und Machtreflexion zugleich. Es geht es um eine selbst- und machtkritische Reflexion von Wissensbezügen mit dem Ziel der Veränderung hin zur Gerechtigkeit. Auch Bücken und Frieters-Reermann fordern in diesem Zusammenhang eine „(...) Analyse und Kritik der eigenen Wissensvermittlung und Wissensproduktion.“ (Bücken/ Frieters-Reermann 2021: 266). Nach Castro Varela fokussiert eine rassismuskritische Perspektive das „Lernen im Zusammenhang mit Begehren, Macht und Herrschaft zu denken“ (Castro Varela 2015: 347). In Bildungsprozessen bezieht sich Rassismuskritik „(...) immer auch auf konkrete Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster und subjektive Zugehörigkeitskonzepte (Linnemann/ Mecheril/ Nikolenko 2013: 11).

Im Kontext von rassismuskritischer Bildung beschreiben Mecheril und Melter folgende Formen: „rassismuskritische Performanz, Handeln gegen Rassismus stärken, Vermittlung von Wissen über Rassismus, Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen, Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster, Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen“ (Mecheril/ Melter 2010: 173). Es bedarf also der eindeutigen Positionierung von Institutionen und Anleitenden gegenüber und des kohärenten Handelns, einer Wissensvermittlung über Rassismus. Im Kontext einer rassismuskritischen kulturellen Bildung geht es um ein kritisches Hinterfragen kulturell begründeter Fremd- und Eigenzuschreibungen (vgl. Mecheril 2015: 31; vgl. Simon 2016). Hierbei können künstlerische Ausdrucksformen dazu beitragen, dass Teilnehmende und Rezipierende eine Differenzenerfahrung erleben. Diese Differenzenerfahrung sollte jedoch nicht mit der ‚Beschauung‘ des kulturell ‚Anderen‘ charakterisiert sein, sondern mit der Konfrontation eigener hegemonialer, rassistischer Denkweisen (vgl. Simon 2016). Ein rassismuskritischer Bildungsprozess hat die Chance, Rezipierende darin zu befähigen, (...) ein Bewusstsein über die eigene Position innerhalb von rassistischen Strukturen zu gewinnen und so eine Sprache für die eigenen Erfahrungen zu entwickeln“ (Linnemann/ Mecheril/ Nikolenko 2013: 11).

Zusammenfassend ist Rassismus eine in natio-ethnio-kulturelle Zugehörigkeitskonstruktionen begründete Unterscheidungspraxis von fremd und eigen, die strukturiert ist von Macht und Herrschaft. Diese Unterscheidungspraxis ist geprägt von postkolonialen Einflüssen und befördert gewaltvolle Ungleichheiten von weißen Menschen und PoCs. Unter Rassismuskritik ist

jene Praxis zu verstehen, die Strukturen von Rassismus selbst- und machtkritisch reflektiert. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf dem Hinterfragen eigener wissenschaftlicher und künstlerischer Bezüge.

5. Theoretische Bezüge rassismuskritischer Kultureller Bildung

In diesem Kapitel werde ich die Theorien von Sting (radikale Kultivierung der Unterschiede im Interkulturellen Theater), Welsch (Transkulturalität im Innen und Außen), Mecheril (Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung) und zuletzt theoretische Bezüge einer möglichen postkolonialen Bildung beschreiben und dann anhand des Konzeptes von Debus der Differenzierung, Entdifferenzierung und Nicht-Differenzierung kategorisieren. Hierbei ist die Frage leitgebend, wie diese Theorien rassismuskritisch zu verorten sind.

5.1 Chronologische Ordnung des Diskurses um Interkulturelle Bildung und Kulturelle Bildung

Bevor ich im Rahmen dieses Kapitels auf die einzelnen Theorien eingehen werde, bedarf es einer chronologischen Skizzierung des Diskurses um Interkulturelle Bildung in der Nachkriegszeit im Kontext von Pädagogik im Allgemeinen und Kultureller Bildung im Spezifischen. Diesen Verlauf werde ich mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen verbinden.

In den 1950er und 1960er Jahren gestaltete sich der Umgang mit natio-ethnio-kultureller Pluralität in der Pädagogik „multikulturelle[n] und seperative[n] Ansätze“ (Keuchel 2016) als Reaktion auf die Einwanderung von Gastarbeiter*innen und insb. deren Kindern. Zu dieser Zeit war Kulturelle Bildung noch nicht etabliert. Erst ab 1968 fand ein Hinterfragen und eine Auflehnung gegen konservative Strukturen der Musischen Bildung statt. Darauf erfolgte die „Umbenennung der Bundesvereinigung Musisches Bildung in die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung“ (Reinwand-Weiss 2013/ 2012; vgl. Wolf 2015). Bis in die frühen 80er Jahre war diese „Ausländerpädagogik“ (Öztürk 2007: 3), eine defizitorientierte Pädagogik mit Zielsetzung der Assimilation, vorrangig. Die pädagogische Praxis gestaltete sich in Form von „National- bzw. Ausländerklassen“ (Keuchel 2016), die einem „(..) Nebeneinander verschiedener Teilkulturen, ohne Bemühungen in Richtung integrativer oder gar inklusiver Konzepte (...)“ (ebd.) entsprachen.

In den 80er Jahren verschob sich das Narrativ von Kultureller Bildung hin zu einer Anerkennung von kreativem und künstlerischem Gestalten des Einzelnen „als gleichwertig zu den ‚schönen Künsten‘“ und „als Hauptbestandteil einer kulturellen und sozialen Praxis“ (Reinwand-Weiss 2013/2012). Zusätzlich gewann die soziale Funktion von Kultureller Bildung an Relevanz und „Kulturelle Bildung wurde daran gemessen, was sie zum Sozialverhalten junger

Menschen beitrug“ (Wolf 2015). In den späten 80er Anfang der 90er Jahre wurde Kulturelle Bildung zunehmend als lebenslanger Prozess verstanden und somit relevant für Zielgruppen verschiedener Altersgruppen (Reinwand-Weiss 2013/ 2012). Simultan orientierten sich Thematiken der Kulturellen Bildung vermehrt an Alltags- und Lebenswelten der Adressat*innen (vgl. Wolf 2015). Im pädagogischen Diskurs um Interkulturelle Bildung fand eine Ablösung der Ausländerpädagogik durch „Interkulturelle Pädagogik“ (Jungk 2021: 9; vgl. Keuchel 2016) bzw. „Klassische interkulturelle Pädagogik“ (Öztürk 2007: 4) statt. Diese distanzierte sich von der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik und vertrat die Auffassung, dass verschiedene Kulturen von Menschen als gleichwertig aufzufassen sind. Ziel war die Adressierung von Menschen mit pluralen Kulturen. 1996 wurde Interkulturelle Pädagogik in die staatliche Bildungspolitik inkludiert. Somit fand auch eine staatliche Positionierung zur Verschiebung weg von Defizitorientierung statt (vgl. ebd.). Auch gesamtgesellschaftlich fand eine Verschiebung des Narratives statt, dass es kein Einwanderungsland sei. Vielmehr sei Migration „(...) randständig und nicht konstitutiv für die hiesige gesellschaftliche Wirklichkeit (...)“ (Mecheril 2014: 11). Ab Mitte der 90er Jahre erfolgte vorerst in der Philosophie und dann auch in der Pädagogik eine Distanzierung von Interkulturalität und eine Hinwendung zu Transkulturalität (vgl. Welsch 1995), ausgelöst durch Milieustudien, die die Mehrdimensionalität von kulturellen Identitäten thematisierten (vgl. Keuchel 2016). Im Rahmen dieser Verschiebung etablierte sich auch eine „Antidiskriminierungspädagogik“ (Öztürk 2007: 4), welche auf der Annahme basiert, dass Kultur nur eine Konstruktion der Eigen- und Fremdzuschreibung sei. Im Zuge dieser pädagogischen Ausrichtung wurden Vorwürfe an Bildungsorganisationen formuliert, dass diese Kulturalisierung und Ethnisierung fördern (vgl. ebd.).

Erst in den späten 90er Anfang 2000er Jahre begann eine Debatte um rassismuskritische und postkoloniale Theorien in der Pädagogik (vgl. Jungk: 9). Im Zuge dieser setzte sich immer mehr eine „Diversity-Pädagogik“ (Ivanova 2020: 41) durch, welche verschiedene Dimensionen von Diversität inkludierte und diese in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheit kontextualisierte (vgl. ebd.). Seit Beginn des 21. Jh. setzte eine gesellschafts-politische „erste An-Erkennung der Migrationstatsache“ (Keuchel/ Wagner 2013: 153) ein. Diese hatte zur Folge, dass 2005 das Zuwanderungsgesetz verabschiedet wurde, welches erstmalig den Begriff Integration in einer Gesetzgebung verwendete (ebd.). Gleichzeitig gewann die Kulturelle Bildung als Teil des Bildungssystems immer mehr gesellschaftliche Anerkennung. Vereine der Kulturellen Bildung, wie z.B. der BKJ bekamen staatliche Fördergelder für die Stärkung einer Kulturellen Bildungsagenda (vgl. Wolf 2015). Der Stellenwert der kulturellen Pluralität gewann 2005 öffentlichen

und strukturellen Zuspruch, durch die Verabschiedung der UNESCO „Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ (Wagner 2012: 246).

Trotz der diskursiven Entwicklung weg von einer Defizitorientierung in der Ausländerpädagogik, stellen Keuchel und Wagner 2013 fest, dass interkulturelle Bildungsangebote meist eine Defizitorientierung haben und das Themenfeld der Migration im Kontext Kultureller Bildung größtenteils ausgeklammert wird (vgl. Keuchel/ Wagner 2013: 254). Mecheril stellt 2014 fest, dass kulturelle Differenzierung von MmM und Integration weiterhin Schlüsselbegriffe in dem deutschsprachigen Diskurs um Migration und Kulturelle Bildung sind (vgl. Mecheril 2014: 12). Als Reaktion auf Fluchtmigration 2015 stieg die Zahl von Projekten die Menschen mit Fluchterfahrung als Zielgruppe adressierten. Jedoch waren diese Projekte von Othering-Strukturen geprägt und hatten zur Folge das Kulturelle Bildungsprojekte als ein „normalisierendes Bildungsetting [fungierten], in den ästhetischen Erfahrungen mit dem Erlernen dominanzkultureller Werte verknüpft werden“ (Bücken 2021: 4). 2016 stellt die Theaterpädagogin Tania Meyer fest, dass sich Kulturelle Bildung sowie Theaterpädagogik in einem Spannungsfeld zwischen einer einwanderungsoffenen Gesellschaft mit zunehmend einfacherer Zuwanderung, Ausgrenzungspolitiken und -konstruktionen als Teil der Zuwanderungsdebatte und der Zielsetzung von Integration von Menschen, die seit langer Zeit in Deutschland leben oder sogar geboren sind, zu positionieren hat (vgl. Meyer 2016: 33). Auch werden selten postkoloniale Perspektiven und aktueller Rassismus thematisiert (vgl. ebd.: 14). Diesem schließen sich Bücken, Gerards und Meiers an, die 2019 feststellen, „eine rassismuskritische, postkoloniale und intersektional reflektierte Fachlichkeit in der kulturellen Bildungspraxis (...) stellt nicht die Regel dar“ (Bücken/ Meiers/ Gerards 2019: 2).

Abschließend ist festzustellen, dass im theoretischen Diskurs um Interkulturelle Bildung und Kulturelle Bildung eine Distanzierung von Defizitorientierung der Ausländerpädagogik und kultureller Differenzierungen der Interkulturellen Pädagogik stattgefunden hat. Doch obwohl es in Diskursen der Interkulturellen Philosophie und Interkulturellen Bildung zur Hinterfragung von Interkulturalität kommt, behält das Konzept der Interkulturalität bis in die Mitte der 2010er Jahre diskursive und praktische Relevanz (vgl. Meyer 2016; Mecheril 2014). Dies deckt sich auch mit meiner vergleichenden Einordnung meiner für diese Arbeit verwendeten Literatur (vgl. die Autoren: Sting 1994; Groppe 2003; Ermert 2009; Wagner 2012). Jedoch lässt sich ab 2013 als Reaktion auf Konzepte der Transkulturalität, Diversity, Rassismuskritik und Postkolonialität im Diskurs der interkulturellen Kulturellen Bildung eine zunehmende Kritik an interkulturellen Bildungsformaten und Kulturalisierung feststellen (vgl. die Autor*innen: Keuchel/

Wagner 2013; Fuchs 2013; Reinwand-Weiss 2013; Mecheril 2014; Hummerich/ Pfaff/ Dirim/ Freitag 2016). Ab 2016 wird diese Diskursentwicklung um postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven, die Hinterfragung eurozentristischer Haltungen und die Relevanz von Reflexion über Haltungen von Anleitenden ergänzt (vgl. die Autor*innen Meyer 2016; Ziese 2017; K 2018; Aktaş/ Haghghat/ Simon/ Stafe 2018; Bücken/ Meiers/ Gerards 2019; Baitamani/ Breidung/ Bücken/ Frierers-Reermann/ Gerards/ Meiers 2020; Castro Varela 2020; Bücken 2021; Bücken / Frierers-Reermann 2021).

5.2 Erläuterung der Theorien

5.2.1 Inszenierung von Differenz im Interkulturellen Theater- Wolfgang Sting

Im folgenden Kapitel werde ich mich auf die Theorie der Inszenierung von Differenz im Interkulturellen Theater des Theaterpädagogen Wolfgang Sting beziehen. Sting ist mit seiner Theorie der Interkulturellen Pädagogik zuzuordnen.

Seine Überlegungen kontextualisiert Sting mit dem von ihm benannten aktuellen sozialen „(...) Experimentierfeld, das die Migrationserfahrungen und die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft aufgreift und öffentlich zum Sprechen bringt“ (Sting 2012: 10). In diesem Feld sind die Themen von Interkulturellem Theater: „Vielfalt und Differenz der Kulturen, ihren Ausdrucksformen und Problemen (...)“ (Sting 2008: 101) zu finden.

Nach Sting gibt es in Interkulturellen Theaterprojekten verschiedene Formen und Haltungen, die in unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen kommen: Exotismus- „Bestaunen des Fremden“ (ebd. 104), Internationalität- „multikulturelles, nichtdialogisches Nebeneinander“ (ebd.), Transkulturalität- universell Verbindende (ebd.) und Hybridkulturalität- kulturelle Mischformen (ebd.). Diese Formen bewertet er nach dem Grad und der Qualität des Dialoges. Während Exotismus und Internationalität keinen Dialog zwischen Kulturen bedeuten, haben Transkulturalität und auch Hybridkulturalität ein hohes Potential für Dialogizität. Folglich führe ein reines Gegenüberstellen der Kulturen bzw. ein oberflächlicher Kulturmix zu nichts Neuem. Erst der Dialog ‚zwischen den Kulturen‘ lasse etwas Neues entstehen. Dieser Dialog und die Vielsprachigkeit seien Voraussetzung und essenzieller Bestandteil für Interkulturelles Theater und demnach erstrebenswert (vgl. ebd.: 103-104).

Im Dialog ‚zwischen den Kulturen‘ sind Differenz und Fremdheit zentrale Kategorien. „Nicht das universell Verbindende steht im Mittelpunkt, sondern das Zeigen der Differenz, um darüber in einen Dialog zu kommen.“ (ebd.: 108). Interkulturelles Theater ist nach Sting die Inszenierung von kultureller Differenz, „(...) statt Harmonisierung oder Anpassung an die Dominanzkultur (...)“ (Sting 1994: 96). Hierbei brauche es im Interkulturellen Theater Räume der

Kommunikation, des Spiels und Experiments „ohne das eigene aufgeben zu müssen“ (Sting 2008: 107). Denn das „(...) Befragen, Thematisieren und Zeigen der eigenen kulturellen und sozialen Situation im und durch Theaterspiel bedingt eine intensive ästhetische und inhaltliche Auseinandersetzung mit Interkulturalität.“ (Sting 2012: 6). Durch den Ausdruck des Eigenen im Kontakt mit dem ‚Anderen‘, komme es dann gleichzeitig zur Thematisierung von Differenz (vgl. Sting 2008: 106). Ziel von Interkulturellem Theater sollte der „produktive Umgang mit Differenz als sozialer und ästhetischer Praxis“ (ebd.: 105) sein. Hierbei habe Kunst die Stärke durch künstlerische-ästhetische Mittel Differenz aufzuzeigen, ohne diese zu bewerten (vgl. ebd.: 107). In der Theaterarbeit mit Nicht-Profis könne eine Inszenierung von Interkulturalität auf zwei Weisen stattfinden. Auf der inhaltlich-thematischen Ebene geht es dabei um die Inszenierung von Problemen wie Rassismus, Gewalt und Fremdheit und auf der sozialen/ formal-ästhetischen Ebene geht es darum, kollektive Ausdrucksformen zu entwickeln aus unterschiedlichen „Sprachen und ethische[n] Bezügen“ (vgl. ebd.:105).

Im Interkulturellen Theater sei das Fremde das Differenzerzeugende und Voraussetzung der eigenen Identität in Abgrenzung zu dem ‚Anderen‘ (vgl. ebd.). Als Effekt einer Fremdheitserfahrung benennt Sting die Irritation als essenziellen Bestandteil von Theater und auch Pädagogik. Die Methodik der Fremderfahrung ist eine Methodik der Irritation, durch welche Neugier ausgelöst werde (vgl. ebd.). Somit werde durch eine Differenzerfahrung die Wahrnehmung geschärft (vgl. Sting 2012: 8).

Sting begründet die Notwendigkeit von Interkulturellem Theater darin, dass Theater und Theaterwissenschaft in Deutschland hauptsächlich in einem eurozentristischen Kontext stattfindet. So findet eine ästhetische und formale Auseinandersetzung mit Theaterformen außerhalb des europäischen Kontextes in Deutschland selten statt, welches auch auf fehlende Diversität der Theatermacher*innen zurückzuführen sei. Bezüglich der Theaterwissenschaft fordert Sting eine Erweiterung von „Ästhetiken und Themen von Migrationstheater“ (Sting 2008: 102). Sting führt folgende Haltungsanweisungen als Konsequenz für die Praxis des Interkulturellen Theaters auf: Es darf nicht das Ziel sein, das kulturell ‚Andere‘ an die eigene Norm anzupassen; das Angleichen kultureller Ausdrucksformen ist nicht möglich; die Förderung von Gleichheit und Gleichberechtigung kann dazu führen, dass ‚andere‘ Kulturen nachteilig gesehen werden und die eigene Kultur als „positive Norm“ konstatiert wird (vgl. ebd.: 106). Folglich sollte das Ziel Interkulturellen Theaters die „radikale Kultivierung der Unterschiede“ (ebd.: 107) sein. Denn Theater könne Orientierung geben, in der Auseinandersetzung mit Antworten von ‚Anderen‘.

Im interkulturellen Theater geschehe dies in künstlerischer und ästhetischer Inszenierung von „(...) Ansichten, Bewegungen und Ausdruckformen von anderen Menschen.“ (ebd.).

In seiner Theorie zentriert Sting folglich die Wichtigkeit einer Fokussierung von Differenz in positiver Einstellung. Durch diese können transkulturelle und vor allem hybridkulturelle Dialoge zwischen den Kulturen von Menschen verschiedener natio-ethnio-kultureller Zugehörigkeiten initiiert werden. Interkulturelles Theater sollte nach Sting folglich charakterisiert sein durch Inszenierung von Differenz und Dialogizität zwischen den Kulturen.

5.2.2 Transkulturalität im Innen und Außen – Wolfgang Welsch

Die im folgenden Kapitel erläuterte Theorie der Transkulturalität wurde von dem Philosophen Wolfgang Welsch in den 1990er Jahren im Zuge seiner Forschung über die Postmoderne (vgl. 1987 Unsere postmoderne Moderne), das Neudenken der Ästhetik (vgl. u.a. 1990 Ästhetisches Denken, 1997 Undoing Aesthetics) und das transversale Vernunftskonzept (vgl. 1995 Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept transversalen Vernunft) entwickelt.

Mit seiner Theorie steht Welsch konträr zu dem geschlossenen Kulturverständnis, das zu dieser Zeit im Diskurs um Interkulturelle Pädagogik vorherrschenden war (vgl. Jungk 2021: 9). Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik dominierte damals ein geschlossenes Kulturverständnis, welches dem Kulturverständnis von Herder entsprach. Nach diesem sind Kulturen geschlossene Einheiten, die andere Kulturen beeinflussen, jedoch in ihrer Beschaffenheit nicht verändern können (vgl. Welsch 2010: 40). In Abgrenzung zu diesem Verständnis von Kultur beschreibt Welsch sein Verständnis von Kultur wie folgt: „Das Konzept der Transkulturalität entwirft ein anderes Bild vom Verhältnis der Kulturen. Nicht eines der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit. Es befördert nicht Separierung, sondern Verstehen und Interaktion“ (Welsch 1995: 4). Er zentriert Kultur in seiner Theorie, da nach ihm Kulturdefinitionen „operative Begriffe“ (ebd.) sind. Als diese haben sie immer auch eine formende Wirkung, – „„Realität‘ von Kultur [ist] immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“ (ebd.). Der Ausgangspunkt für seine Theorie der Transkulturalität ist somit das Verständnis, dass Kulturen in sich plural und heterogen sind (vgl. ebd.:2). Die „(...) kulturellen Determinanten [gehen] heute quer durch die Kulturen hindurch (..), so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (Welsch 2010: 41). Das neue Leitbild von Kultur sei folglich nicht mehr die Kugel, sondern das Geflecht oder Netzwerk.

Welsch beschreibt Transkulturalität in zwei Ebenen, der Makroebene (Transkulturalität im Außen) und der Mikroebene (Transkulturalität im Innen). Auf der Makroebene beschreibe

Transkulturalität eine Globalisierung von Lebensformen und eine Distanzierung von dem Verständnis von natio-kulturellen Lebensformen. Ziel auf dieser Ebene ist die Aufhebung von kulturellen Zuschreibungen von Lebensformen aufgrund nationaler Zugehörigkeiten (vgl. ebd.). Transkulturalität auf der Mikroebene äußere sich in individualisierten Identitäten, die durch verschiedene kulturelle Bezüge geprägt sind. Demnach werde das ‚Fremde‘ in die eigene Identität integriert. „Die meisten unter uns sind in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturellen Herkünfte und Verbindungen bestimmt. Wir sind kulturelle Mischlinge. Die kulturelle Identität der heutigen Individuen ist eine Patchwork-Identität“ (ebd.: 43). Welsch schlussfolgert, dass heutige Individuen vermehrt „in sich transkulturell“ (ebd.) werden. In Verbindung der Makro- und Microebene folgert Welsch, dass eine innere transkulturelle Identität eines Individuums, dieses dazu befähigt, mit äußerer Transkulturalität umzugehen. Denn eine Pluralität an inneren Kulturen führe dazu, dass sich ein Individuum an plurale kulturelle Phänomene anpassen kann. Dies greift auch in direkter Kommunikation zwischen Individuen (vgl. ebd.: 44). Nach Welsch ergibt sich aus seinen theoretischen Überlegungen der empowernde Effekt, dass Individuen in transkulturellen Gesellschaften eine Freiheit für plurale Lebensformen haben, ohne von gesellschaftlichen Schemata eingeschränkt zu sein (vgl. ebd.: 44ff.). Abschließend folgert Welsch: „Die Austauschprozesse zwischen den Kulturen lassen nicht nur das alte Freund-Feind-Schema als überholt erscheinen, sondern auch die scheinbar stabilen Kategorien von Eigenheit und Fremdheit. Es gibt nicht nur kein strikt Eigenes, sondern auch kein strikt Fremdes mehr. Im Innenverhältnis einer Kultur- zwischen ihren diversen Lebensformen- existieren heute tendenziell ebenso viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen“ (Welsch 1995: 3). Es gebe zwar weiterhin Differenzen, jedoch bestehen diese nicht mehr zwischen kollektiven kulturellen Gruppen, sondern zwischen Individuen (vgl. ebd. 52).

Welschs Theorie von Transkulturalität beschreibt demnach kulturelle Identität in individueller Form und Zusammensetzung aus pluralen kulturellen Bezügen. Grund hierfür sei die kulturell pluralisierte Einwanderungsgesellschaft, in der sich Kulturen nicht mehr in zugeschriebenen Gruppen interpretieren und analysieren lassen. Ein Individuum mit transkultureller Identität ist nach Welsch dann in der Lage mit pluralen gesellschaftlichen Kulturkontexten umzugehen.

5.2.3 Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung – Paul Mecheril

Paul Mecheril ist mit seiner Theorie der „Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung“ (Mecheril 2014:14) der Migrationspädagogik zuzuordnen. Sein Verständnis von Kultur folgt dem der Cultural Studies, als dessen Initiator Stuart Hall gilt (vgl. Hall 1994). Im Kontext der Cultural Studies wird Kultur als ein Merkmal kolonialer Unterscheidung und somit von Macht-

und Konfliktodynamiken geformt definiert (vgl. Sternfeld 2019: 22). Mecherils Kulturverständnis basiert auf der Distanzierung von kulturellen Zuschreibungen aufgrund von ethnio-nationalen Zugehörigkeiten. Sein Verständnis von Kultur ist ein fluides, individuelles, das von verschiedensten sozialisatorischen Einflüssen geprägt ist (vgl. Mecheril 2014:13). Der Fokus von Mecherils Theorie ist die Auseinandersetzung mit dem rassistischen Charakter der Herstellung von kollektiver kultureller Differenz und somit die Begründung einer Notwendigkeit der Distanzierung von dieser.

Seine Theorie stützt Mecheril auf die These, dass das „Grundproblem der interkulturellen (Kunst-) Pädagogik“ (Mecheril 2014: 13) die Voraussetzung von kultureller Differenz als gegebene Maxime sei. Gerade im Kontext einer Kulturellen Bildung, die „Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von Migration“ (ebd.) zentrierte, werden machtdynamische Erzeugungen von Fremdheit und Andersartigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund initiiert (vgl. ebd. :14). Diese Ansätze von kulturell ‚Anderen‘ seien nur möglich, da diese in einem dominanzperspektivischen Diskurs konstruiert werden. Dadurch werde „Interkulturalität als Perspektive für gesellschaftliche, durch Migration hervorgebrachte Pluralität“ (ebd.) eingeschränkt.

Mecheril konkludiert, dass es einer Auseinandersetzung mit der „kulturellen Pluralität hochdifferenzierter Gesellschaften in allgemeiner Einstellung“ (ebd.) bedarf. Deshalb fordert er nach dem Prinzip der „Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung“ (ebd.) als Erweiterung der Prinzipien von Auernheimer⁷ von Interkultureller Bildung, „Gleichheitsgrundsatz“ und „Anerkennung anderer Identitätsentwürfe“ (ebd.). Es bedürfe folglich einer Akzeptanz in Prozessen Kultureller Bildung gegenüber uneindeutigen Zugehörigkeiten und individueller Lebensformen/ Identitäten, sowie der Distanzierung von Differenz als Machtelement. Folglich bedarf es der Distanzierung von Konstruktionen kultureller Gruppenzugehörigkeiten als Kernmerkmal rassistischer kultureller Differenzierung (vgl. ebd.). Für Mecheril ist rassismuskritische Kulturelle Bildung ein „Ordnungen erkunden und uneindeutige Zugehörigkeiten (an)erkennen (...)“ (ebd.).

Mecheril zentriert in seiner Theorie nicht kollektive oder individuelle kulturelle Zugehörigkeit, sondern fordert danach, die Notwendigkeit dieser Zugehörigkeitszuschreibungen zu hinterfragen. Er kritisiert damit in seiner Theorie das Kernmerkmal von kulturellem Rassismus, der Kulturalisierung von fremd und eigen.

⁷ Auernheimer gehört zur Generation von Erziehungswissenschaftler*innen in Deutschland, die als Gründer*innen der Interkulturellen Pädagogik gelten (vgl. Jungk 2021: 9)

5.2.4 Postkoloniale Theorien im Kontext Kultureller Bildung

Trotz der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit postkolonialen Theorien konstatiert Castro Varela, dass es keine eigenständige Postkoloniale Pädagogik gebe. Vielmehr werden postkoloniale Phänomene, wie Othering, in z.B. Migrationspädagogik und Interkulturellen Pädagogik, thematisiert (vgl. Castro Varela 2020: 1; Kleinschmidt 2021: 547). Jedoch gehe es vordergründig um Forschungsfragen der Interkulturellen oder Migrationspädagogik. Nach Castro Varela ist eine mögliche postkoloniale Pädagogik abzuleiten aus der Critical Pedagogy die zurückzuführen ist auf Freires ‚Pädagogik der Unterdrückten‘, einem pädagogischen Konzept, das von Kolonialisierung negativ betroffene Menschen empoweren soll. (vgl. Castro Valera 2020: 1). In diesem Kapitel geht es also vielmehr, um ein Skizzieren einer möglichen postkolonialen Pädagogik auf Grundlage von postkolonialen Theorien.

Der Begriff Postkolonialität ist zusammengesetzt aus dem Präfix post- und dem Wort Kolonialität. Post- impliziert, dass Macht und Herrschaftsstrukturen der Kolonialisierung heute, also post Kolonialzeit, weiterhin wirksam sind (vgl. Schirilla 2014: 158). 1884/85 ist mit der Kongo-Konferenz als Beginn der deutschen Kolonialgeschichte zu verstehen. Im Rahmen dieser wurde der afrikanische Kontinent zwischen europäischen Staaten aufgeteilt. Ziel war es die nationalen Bevölkerungen für wirtschaftliche Zwecke umzuerziehen und somit einen Arbeitswillen für die Kolonialmacht zu erzwingen (vgl. Melter 2019: 11). Folglich ist Kolonialisierung ein umfassender „(...) Konstruktions- und Formationsprozess, der letztlich eine Vorstellung von Europa und den ‚Anderen‘ hervorgebracht hat“ (Schirilla 2014: 158). Postkolonialität ist eine „(...) Analyse-kategorie der historischen, politischen, kulturellen und diskursiven Aspekte des unabgeschlossenen Kolonialdiskurses“ (Nghì Ha 2000: 340).

Postkoloniale Theorie hat ihren Ursprung in den 1970er Jahren im Feld der Literaturwissenschaften, insb. in „Orientalism von Edward Said (1978) und „Can the Subaltern Speak?“ von Gayatri Chakravorty Spivak (1988). In den 1990er Jahren fanden postkoloniale Theorien in Deutschland erstmals wahrnehmbare Aufmerksamkeit als Reaktion auf politische Interventionen selbstorganisierte Gruppen von Afrodeutschen (vgl. Castro Varela 2020: 5; Melter 2015: 11). Zu dieser Zeit gewann im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund und Rassismus an Relevanz. Durch die Gleichzeitigkeit dieser Entwicklungen nahmen in Deutschland postkoloniale Theorien Einfluss auf die wissenschaftlichen Beschäftigungen mit Migrationspädagogik und Rassismuskritischer Pädagogik (vgl. Castro Varela 2020: 5). Postkoloniale rassistische Machtstrukturen sind in der Gesellschaft noch weit verbreitet. Diese Tatsache werde jedoch meist in Deutschland im öffentlichen

Diskurs geleugnet (vgl. Melter 2015: 10). Erst in den letzten Jahren fand eine zunehmende gesellschaftliche Auseinandersetzung in Deutschland mit der Kolonialgeschichte und der Behandlung von Menschen ehemaliger Kolonien statt (vgl. Castro Varela 2020: 6). Insb. um 2020 fand eine verstärkte öffentliche Debatte um strukturellen Rassismus und Kolonialismus statt, als Reaktion auf die ‚Black Lives Matter‘ Bewegung, deren öffentliche Präsenz zunahm, durch Proteste gegen rassistische Morde durch Polizist*innen an schwarzen Menschen (vgl. Kleinschmidt 2021: 541).

Um Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Rahmen von Postkolonialität zu untersuchen, bedarf es der Reflexion von Kulturverständnissen (vgl. Aktaş 2019: 152). Nach postkolonialer Theorie sind Kulturen plural, heterogen und ggf. hybrid, sie sind immer in Machtstrukturen zu analysieren, es gibt keine „reine Kultur“ (Schirilla 2014: 163). Dies ist konträr zu dem Kulturverständnis der Kolonialzeit, von Kultur zur „kolonialen Unterscheidung zwischen dem >Eigenen< und dem >Fremden<, dem >Westen< und dem >Rest<“ (Sternfeld 2019: 22).

Rassismus ist in postkolonialer Theorie zentral, denn rassistisches Denken ist geprägt von der Kolonialzeit. Heutiger Rassismus und somit auch rassismuskritische Kulturelle Bildung sind nur in Bezug auf Kolonialismus und postkoloniale „(...) Ideologien, Handlungspraxen und Verleugnungs- versus Thematisierungsstrategien zu verstehen“ (Melter 2015: 11). Folglich ist postkoloniale Theorie essentiell für rassismuskritische Perspektiven (vgl. Kleinschmidt 2021: 300). Postkolonialität impliziert ein rassistisches Macht- und Herrschaftsverhältnis, das sich strukturell in der Gegenwart aktualisiert und transformiert (vgl. ebd.: 301; Aktaş 2019: 153).

Für rassismuskritische Kulturelle Bildung im Kontext postkolonialer Theorien ergeben sich folgende Ansätze. Die Professorin für Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Migration⁸, Nausikaa Schirilla, leitet aus ihrer postkolonialen Kritik an interkultureller Philosophie, drei erstrebenswerte Narrative ab: Kulturelle Hybridität statt kultureller Differenz, Thematisierung von kulturellen Macht- und Ohnmacht-Dynamiken statt Vielfalt von Kulturen und westliche Selbstkritik über Fremdheitskonstruktionen und zusammenhängenden Machtstrukturen statt Verständnis vom Fremden. Daraus folgert sie, dass es in postkolonialen Theorien nicht „(...) um die Frage des Verstehens oder Nicht-Verstehens der Anderen, sondern um die Frage, warum es überhaupt zu dieser Frage des Verstehens des Anderen bzw. zu der Andersheit des Anderen kommt, warum die Anstrengung des Verstehens überhaupt notwendig ist.“ (Schirilla 2014: 163).

⁸ https://www.kh-freiburg.de/de/contact/schirilla-nausikaa_114; abgerufen am 26.05.2021

Im Kontext von politischer Bildung stellt Kleinschmidt im Rahmen einer empirischen Untersuchung der Vorstellungen von Schüler*innen zum postkolonialen Erbe fest, dass sich Bildung „(...) gleichzeitig sowohl auf die Stärkung einer dekolonialen Reflexivität der eigenen Verstricktheit und Kompliz_innenschaft als auch auf die Stärkung auf Handlungsfähigkeit als Intervention in gesellschaftliche Machtverhältnisse (...)“ (Kleinschmidt 2021: 545) fokussieren sollte. Hierzu zentriert er Kritik und Veränderung eines kolonial geprägten Sprachgebrauchs als Mittel zu einem Erkenntniswandel. Denn Sprache sei ein „Schauplatz von Aushandlungen“ (Kleinschmidt 2021: 545)

Im Kontext einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung bieten postkoloniale Theorien die Möglichkeit „(...) Verstrickungen und Romantik der eigenen künstlerischen und pädagogischen Zugänge aufzudecken und zu hinterfragen“ (Aktaş 2019: 159). Dies bezeichnet Aktaş als „hegemoniekritische Perspektive“ (ebd.). In Anlehnung an Spivak konstatiert Aktaş, dass Anleitende von Kultureller Bildung auch immer Teil von postkolonialen Macht- und Herrschaftsstrukturen sind. Es geht darum, dass Anleitende Eigenprivilegierung oder -deprivilegierung und Hierarchisierung von Wissensbezügen hinterfragen (vgl. ebd.). Denn „(...) ästhetische Erfahrung [ist] nur in einer gesellschaftlich und historisch spezifischen Situation möglich (...). Das Ästhetische und das Politische sind insofern nicht isoliert zu betrachten. [Es] spielen Fragen der Legitimität globaler Ungleichheit eine Rolle“ (Aktaş/ Haghghat/ Simon/Stafe 2018: 3). In einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung im Kontext von postkolonialer Theorie geht es folglich darum, „(...) die vermeintliche Evidenz bestehender Differenzordnungen infrage zu stellen, ihre Machtförmigkeit aufzudecken und die Hegemonie enthaltenden Repräsentationspolitiken zu irritieren“ (Aktaş/ Haghghat/ Simon/Stafe 2018: 3).

Eine postkoloniale Perspektive in der Kulturellen Bildung hat folglich zwei Ebenen. Auf der Ebene der Selbstkritik geht es um ein Hinterfragen eigener Wissensbezüge und des künstlerischen Ausdrucks, des eigenen Sprachgebrauchs, eigener postkolonialen Ressentiments und auch um die hegemoniekritische Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position mit dem Fokus auf (De-)Privilegierung. Auf zweiter Ebene geht es um den Anspruch im künstlerischen Ausdruck postkoloniale Macht- und Herrschaftsstrukturen zu thematisieren, ggf. auch zu irritieren und nicht Fremd- und Eigenzuschreibungen zu reproduzieren.

5.3 Vergleichende Einordnung und rassismuskritische Evaluation der Theorien

Im Rahmen dieses Kapitels werde ich die zuvor beschriebenen Theorien in Anlehnung an das Konzept von Katharina Debus der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-

Dramatisierung kategorisieren. Anschließend habe ich die Theorien rassistisch kritisch evaluiert. Doch zuvor ist erst das Konzept von Debus zu beschreiben.

5.3.1 ‚Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung‘ – Katharina Debus

Im folgenden Kapitel stelle ich das Konzept der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Katharina Debus vor. Katharina Debus hat ihren Arbeitsschwerpunkt in geschlechterreflektierter Pädagogik. In diesem Kontext ist ihr Konzept der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung einzuordnen. Dieses thematisiert den Umgang mit Gender als Diskriminierungskategorie in Workshop-Kontexten.

Das Konzept beruht auf drei Zielsetzungen für die Bildungsarbeit, die Förderung individueller Vielfalt, die Auflösung, „überindividueller gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Wirkmöglichkeiten der Kategorie ‚Geschlecht‘“ (Debus 2012:150) und den Abbau struktureller Ungleichheit. Zum Erreichen dieser Zielsetzungen bedarf es ggf. die Thematisierung von Differenz, um sie erkennbar und veränderbar zu machen. Jedoch könne dies auch dazu führen, dass Differenz gestärkt und Individualität entgegengewirkt wird. Mit der Frage der Notwendigkeit der Thematisierung von Differenz führt Debus die Kategorien Dramatisierung, Ent-Dramatisierung und Nicht-Dramatisierung ein. Ihre Überlegungen sind aufbauend auf der Theorie Budde und Faulstich-Wieland (vgl. ebd.: 151).

„Dramatisierende Herangehensweisen“ (ebd.: 152) haben die Absicht, Geschlechterverhältnisse und soziale diskriminierende Strukturen zu thematisieren, mit der Absicht, „relevante Struktur sozialer Ungleichheit“ (ebd.) sichtbar und somit besprechbar zu machen, Vorurteile zu adressieren und historisches Wissen zu vermitteln (vgl. ebd.). Es bedarf einer Zentrierung von Geschlecht (Dramatisierung), wenn: „Barrieren für die Entwicklung individueller Vielfalt“ (ebd.) aufgrund von Stereotypen bestehen; Teilnehmende diskriminiert werden; Wissensvermittlung zum Ziel steht, „(...) mit dem (sie) [die Teilnehmenden] eigene Probleme oder auch Privilegien in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und damit politisiert bearbeiten können, anstatt alles individualisiert auf eigenes Versagen bzw. eigene Talentiertheit zu schieben oder das Erlebte zu naturalisieren.“ (ebd.) und/ oder „Teilnehmende dazu befähigt werden sollen, „(...) eigene diskriminierende bzw. gewalttätige Verhaltensweisen oder die Verinnerlichung selbstschädigender Normen zu erkennen und abzubauen bzw. Werthaftigkeit gegenüber solchen zu entwickeln.“ (ebd.).

„Entdramatisierende Herangehensweisen“ (ebd.: 153) basieren auf der Haltung, dass „Geschlecht weder die Einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher

Differenz ist.” (ebd.). Sie sind geprägt von einem Intersektionalen Verständnis. Sie sind in Situationen anzuwenden, in denen eine Dramatisierung von Gender stattgefunden hat, um wieder eine Arbeit an Individualität zu ermöglichen. Somit sind Dramatisierung und Entdramatisierung als kohärent im Ablauf eines Workshops zu verstehen (vgl. ebd.: 154).

„Nicht-dramatisierende Herangehensweisen” (ebd.: 155) verstehen Geschlecht als Analyse-kategorie von Differenz, fokussieren dieses jedoch nicht. Ziel von Nicht-Dramatisierung ist die Förderung individueller Pluralität sowie eine Intersektionale Themenbearbeitung. „Nicht-dramatisierende Herangehensweisen kommen ohne geschlechtsbezogene Platzanweiser aus (...)” (ebd.:156). Sie beruhen demnach nicht auf stereotypen Zuschreibungen von konstruierten Gruppen (vgl. ebd.).

Die Kategorien folglich sind zwischen der gezielten Thematisierung von Differenz als Antidiskriminierungsmaßnahme und der Fokussierung von Individualität mit einem Bewusstsein für gesellschaftliche Differenzmechanismen einzuordnen. Debus beschreibt dies wie folgt: „Hier stellt sich die Frage, ob diese in Alltagspraxen eingelassenen gesellschaftlichen Strukturen dadurch veränderbar werden, dass alternative Angebot und Erfahrungen gefördert werden oder ob es nicht doch auch eine explizite Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern braucht, die diese Verhaltens- und Seins-Weisen erste funktional machen und Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen erschweren” (ebd.).

Im Folgenden werde ich die Theorien für eine kritische Verortung in die Kategorien Differenzierung, Entdifferenzierung und Nicht-Differenzierung einordnen und prüfen ob sie auf einem kollektiven oder individuellen Kulturverständnis beruhen und somit kollektiv kulturelle Identitäten differenzieren oder nicht. In anschließender Reflexion werde ich mögliche Vor- und Nachteile der jeweiligen Theorien basierend auf den Überlegungen von Debus beschreiben.

5.3.2 Differenzierung, Entdifferenzierung und Nicht-Differenzierung

Im Rahmen dieses Kapitel, werde beschreiben ich, wie das Konzept von Debus für eine rassistuskritische Kategorisierung der Theorien anzuwenden ist. In dem zuvor aufgeführten Konzept benennt Debus als Zielsetzung für die Bildungsarbeit den Abbau von Ungleichheit auf Grundlage von konstruierten Gruppen mit homogenen Eigenschaften. Wie bereits im vierten Kapitel beschrieben, ist dies eines der Merkmale von Rassismus.

Debus erläutert die Korrelation von Dramatisierung und Entdramatisierung als aufeinanderfolgende Workshop-Einheit. Da ich mich im Folgenden auf eine Ableitung der Kategorien für die Analyse von Theorien beziehe, werde ich diese Korrelation negieren. In meiner Abwandlung besteht die Korrelation vielmehr darin, dass die Theorien, die sich entweder der Kategorie

Dramatisierung oder Entdramatisierung zuordnen lassen, auf verschiedenen Formen von Kulturalisierung beruhen.

Wie ist das Konzept anwendbar, um kritisch rassistische Strukturen in den Theorien zu analysieren? Hierzu habe ich die Bezeichnungen der Kategorien verändert, um den jeweiligen Umgang mit kultureller Differenz zu fokussieren. Wie bereits in Kapitel 3.1.1 erläutert, beschreibt kulturelle Differenz eine Unterscheidung zwischen ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘, welche im Kontext von natio-ethnio-kultureller Zugehörigkeitskonstruktionen der Ursprung von Rassismus ist. Demnach bedeutet kulturelle Differenzierung in einer Gesellschaft mit rassistischen Strukturen, die Besonderung von Menschen, die aus dominanzkulturellen Vorstellungen herausfallen. Die Kategorien sind deshalb als Differenzierung, Entdifferenzierung und Nicht-Differenzierung bezeichnet.

Die Kategorie der Dramatisierung habe ich für meine Analyse in Differenzierung umbenannt. Dramatisierung nach Debus hat das Ziel, Gender zu thematisieren, um so Auswirkungen und Zuschreibungen dieser Kategorie in der Teilnehmendengruppe zu bearbeiten. Sie benennt in diesem Kontext den empowernden Effekt der Zentrierung für Betroffene von geschlechtsspezifischer Diskriminierung. So führt eine Thematisierung zum Bewusstwerden über strukturelle Diskriminierungsmechanismen bei den Betroffenen, sodass Diskriminierung nicht mehr auf ihre individuellen Handlungen beziehen, sondern als strukturelle Diskriminierung aufgrund einer konstruierten Gruppe gesehen werden. Nach Debus können diese theoretischen Überlegungen dann Basis für eine empowernde kritische Reflexion von kultureller Differenz sein. Denn nur durch eine Thematisierung ist eine Arbeit mit dieser Differenzierung möglich. In der folgenden Einordnung der Theorien, sind solche Theorien in die Kategorie der Differenzierung einzuordnen, die aufgrund eines Kulturverständnisses von kollektiver Zugehörigkeit eine Thematisierung von dabei entstehenden Zuordnungskategorien von fremd und eigen fokussieren. In Bezug auf kulturelle Differenzierung auf Grundlage rassistischer Ressentiments, bedeutet dies, dass diese konstruierten kulturellen kollektiven Differenzen, wie z.B. deutsch und italienisch oder Migrant*in- und Nicht-Migrant*in-Sein, zentriert werden. Dabei ist für die Einordnung vorerst irrelevant, ob dies aufgrund einer Defizitorientierung geschieht. Durch Differenzierung besteht jedoch die Gefahr einer Besonderung, da diese kollektive Differenzierung von strukturellen und postkolonialen Macht- und Herrschaftsmechanismen geprägt ist.

Nach der Kategorie der Entdramatisierung von Debus geht es um das Verständnis, dass Gender ein Merkmal von Intersektionalität ist. Hierbei besteht ein Bewusstsein über die Diskriminierungskategorie jedoch ist diese nur in einem intersektionalen Verständnis zu thematisieren.

Unter Entdifferenzierung sind folglich jene Theorien zu verorten, die kulturelle Differenzierung auf individueller Basis vornehmen. Sie haben ein Kulturverständnis, das individuell ist und sich aus verschiedenen kulturellen Bezügen formt. Theorien der Entdifferenzierung fokussieren Kultur ebenfalls, jedoch im Kontext von Rassismus auf eine entdramatisierende Weise in Form von Distanzierung kollektiver Zuschreibungen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, nicht natio-ethnio-kulturelle Differenzen mit künstlerischen Medien zu thematisieren, sondern vielmehr gruppenspezifische Thematiken, intersektionale Thematiken oder individuelle Ausdrucksformen zu fokussieren. Empowerment kann basierend auf diesen Theorien über den Fokus individueller Identität geschehen.

Die dritte Kategorie für die folgende Analyse ist die Nicht-Differenzierung abgeleitet aus der Nicht-Dramatisierung. In der Kategorie Nicht-Dramatisierung besteht bei den Anleitenden ein Bewusstsein der Differenzkategorie Geschlecht, jedoch wird Differenz nicht fokussiert. Vielmehr geht es um die Individuen selbst und um die Verschiebung der Thematik Gender hin zu anderen Thematiken. Unter Nicht-Differenzierung sind Theorien zu verorten, die sich von einer Kulturalisierung und einer Unterscheidung von fremd und eigen distanzieren. Bei Theorien dieser Kategorien stehen vielmehr die Reflexion und Distanzierung von postkolonialen und rassistischen Macht- und Herrschaftsstrukturen im Vordergrund.

5.3.3 Vergleichende Einordnung der Theorien

Im folgenden Kapitel werden die Theorien von Interkulturellem Theater, Transkulturalität, Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung und postkoloniale Theorien in die im vorherigen Kapitel erläuterten Kategorien eingeordnet und anschließend im Kontext von Rassismuskritik evaluiert.

Die Theorie der Fokussierung von Differenz im Interkulturellen Theater von Wolfgang Sting ist in die Kategorie der Differenzierung einzuordnen. Sting bezieht sich in seiner Theorie auf ein Kulturverständnis, das Kultur als kollektives Merkmal ethnischer und nationaler Herkunft versteht. Indikatoren hierfür sind z.B. das Benennen von fehlender Internationalität von Theatermacher*innen (vgl. Sting 2008: 102) und die Relevanz der Einbringung diverser ethnisch-kultureller Bezüge in die Findung einer hybriden Ausdrucksform (vgl. ebd: 105). Auf Grundlage dieses Kulturverständnisses fordert er, dass es eine Inszenierung von kultureller Differenz zwischen dem kulturell Eigenen und dem kulturell Fremden geben soll. Hierbei sei Differenz als Stärke und nicht als Defizit aufzufassen. Nach Sting soll, durch die Fokussierung von Differenz, ein Dialog zwischen den Kulturen initiiert werden, der vor allem von einem hybriden Charakter geprägt sei. Dies verdeutlicht, dass Stings Kulturverständnis vorrangig auf einem

geschlossenen Kulturverständnis basiert. Jedoch bestehe die Möglichkeit, über die von ihm als gegeben verstandene kulturelle Differenz neue hybride Ausdrucksformen zu finden. Eine Stärke von Interkulturellem Theater sei die Möglichkeit, durch die Erfahrung von Differenz eine inhaltlich-thematische Auseinandersetzung mit Problemen wie Fremdheit, Rassismus und Gewalt anzuregen. Dies könne in der Ausdrucksform über eine hybride Mischung von divers. „Sprachen und ethische[n] Bezügen“ (ebd.: 105) umgesetzt werden.

Jedoch thematisiert Sting diverse Fragen nicht. Er geht z.B. nicht auf wirkende Macht- und Herrschaftsstrukturen von Rassismus ein, die die Inszenierung von fremd und eigen und der dadurch versierten Differenz rahmen. Ist es möglich, kulturelle Differenz zu inszenieren, ohne Macht- und Herrschaftsdynamiken von kulturellem Rassismus zu reproduzieren? In diesem Kontext besteht in der Inszenierung von Differenz des ‚Anderen‘ die Gefahr von Othering-Prozessen. Sting fokussiert in seiner Theorie die Differenzenerfahrung in der Differenz zwischen dem ‚kulturellen Eigenen‘ und dem kulturell ‚Anderen‘. Hierbei differenziert er im Rahmen seiner theoretischen Überlegungen das ‚Andere‘ als nicht Eurozentristisches. Im Gegenentwurf dazu beschreibt Nina Simon, deren Forschungsschwerpunkt eine herrschaftskritische Kulturelle Bildung mit Schwerpunkt Theaterpädagogik ist, im Kontext von Theaterarbeit mit Neutralmasken eine Differenzenerfahrung vor allem darin, dass Rezipient*innen nicht mit dem kulturell ‚Anderen‘ konfrontiert werden, sondern mit ihren eigenen rassistisch geprägten Haltungs- und Denkweisen (vgl. Simon 2016). Zwar findet auch eine Differenzenerfahrung statt, jedoch nicht im Rahmen einer machtvollen Reproduktion von Fremd- und Eigen-Zuschreibungen, sondern in der Konfrontation mit der eigenen Eingebundenheit in Ressentiments kultureller Hegemonie. Hierbei steht Selbstkritik im Zentrum, statt wie bei Sting der Erfahrung des Eigens in der Differenz zum ‚Anderen‘. Das von Sting beschriebene Mittel der Irritation kann somit im Rahmen eines anderen Framings angewendet werden.

Anschließend ist die Akzeptanz der Gegebenheit von kultureller Differenz von Sting zu evaluieren. Denn mit dieser schließt Sting die Möglichkeit aus, sich mit strukturellen Voraussetzungen auseinanderzusetzen, die zu einer kulturellen Differenzierung führen. In Formaten, die seinen theoretischen Überlegungen folgen, würde den Teilnehmenden die Möglichkeit genommen werden, sich mit ihren kompletten, intersektionalen Identitäten einzubringen und sie würden nur auf ihre natio-ethnio-kulturelle Zugehörigkeiten reduziert werden (vgl. Meyer 2016: 70; vgl. Mecheril 2006: 12ff.). Meyer konstatiert in diesem Zusammenhang: „Die Mehrheit der stereotypen Bilder über Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘ entsteht gerade über die Ausstellung von vor-identifizierten Differenzen“ (Meyer 2016: 70).

Allerdings ist die Theorie von Sting in einen Zeitpunkt des Diskurses einzuordnen, in der Interkulturelle Pädagogik gängig war. Im Kontext von Interkulturelle Pädagogik ist Sting als innovativ zu verstehen, denn seine Theorie bewegt sich über einen Austausch zwischen den Kulturen hinaus und fordert nach einem Dialog mit hybridem Charakter mit der Zielsetzung von Ausdrucksformen kultureller Mischung. In die heutige Einordnung des Diskurses vor allem im Kontext von Rassismuskritik und Postkolonialität, ist die Theorie von Sting jedoch kritisch zu verorten, da er die Forderung nach einer radikalen Differenzierung auf kollektiver kultureller Zugehörigkeitskonstruktion basiert. Abschließend ist festzustellen, dass Differenzierung als künstlerisch-ästhetisches Mittel und inhaltlich-thematische Auseinandersetzung ein rassistisches Potential hat, wenn es an Strukturen von Macht- und Herrschaft von Rassismus ansetzt. Differenz kann dies jedoch im Kontext von Kulturalisierung nicht bezwecken, da dies die Grundessenz von Rassismus, der kulturellen Unterscheidung zwischen fremd und eigen, schon voraussetzt und vielmehr kulturelle rassistische Ressentiment reproduziert.

In die zweite Kategorie, die Entdifferenzierung, ist die Theorie der Transkulturalität einzuordnen. Zwar bezieht sich die Theorie von Welsch in ihrem Kulturverständnis auch auf fremd und eigen, jedoch beruht sie nicht auf einem kollektiven Verständnis natio-ethnio-kultureller Zugehörigkeit, sondern individualisiert kulturelle Identität in Form von transkultureller Sozialisation, also auf einem Kulturverständnis von ‚Doing-Culture‘ (vgl. Kapitel 3.1). Durch diese Individualisierung wird das rassistische Merkmal der national und ethnisch begründeten Zuschreibung von kultureller Identität aufgelöst. Vielmehr sind Menschen, nach Welsch, als Individuen zu verstehen, die ihre transkulturelle Identität aus einem Geflecht kultureller Bezüge entwickeln. Diese machen es dem Individuum wiederum möglich eine innere transkulturelle Haltung gegenüber äußeren kulturellen Bezügen zu haben. Im Fokus der Theorie steht also die Offenheit gegenüber kulturellen Bezügen und die Inklusion dieser in die eigene kulturelle Identität. Jedoch fokussiert auch Welsch in seiner Theorie Kultur als Differenzmerkmal und damit verbunden die Zuschreibungen von kulturell ‚Fremden‘ und ‚Eigenem‘.

Wie Sting thematisiert Welsch in seiner Theorie der Transkulturalität strukturelle Rahmenbedingungen, den rassistischen Charakter und postkolonialen Einfluss von kulturellen Differenzierungsmechanismen nicht. Insb. auf die Frage wie sich kulturelle Hegemonie und postkoloniale rassistische Strukturen auf transkulturelle Identitätsbildung auswirken geht er nicht ein. Besteht im Kontext von transkultureller Identitätsbildung nicht auch die Gefahr, dass eine Hierarchisierung mit rassistischem postkolonialem Charakter der kulturellen Bezüge stattfindet und somit Ausschlussmechanismen begünstigt werden? Mecheril fragt sich in diesem

Zusammenhang: „(...) wer von Transkulturalität, von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht“ (Mecheril 2006: 12ff.). Er konstatiert „Vielmehr kommt es darauf an zu fragen, wem es zugestanden und ermöglicht ist und wem nicht, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (ebd.). Im Zusammenhang mit Welschs Theorie ist also die Frage zu betrachten, wer in der Lage ist transkulturelle Identitäten anzunehmen und welche Ausschlussmechanismen und Hierarchisierungen von kulturellen Bezügen dabei eine Rolle spielen. Folglich, wie sich kulturelle Hegemonie und postkoloniale und rassistische Strukturen auf die Hierarchisierung kultureller Bezüge in transkulturellen Identitätsbildungsprozessen auswirken?

In der Theorie von Welsch als Grundlage für Kulturelle Bildungsprojekte liegt folglich eine Stärke darin, Teilnehmende als individuelle transkulturelle Individuen wahrzunehmen, die einzigartige, plurale kulturelle Identitäten in den ästhetischen Prozess einbringen können. Hierbei ist jedoch ein kritischer Blick auf Hierarchisierung von kulturellen Bezügen, rassistische und postkoloniale Strukturen und eine selbstkritische Hinterfragung eigener kultureller Hegemonie ergänzend zu beachten.

Der Kategorie Nicht-Differenzierung, sind die postkoloniale Theorie und die Theorie von Mecheril zu zuordnen. Beide Theorien beziehen sich zwar auf ein Bewusstsein von Kulturalisierung und Mechanismen dieser und verorten sich mit einem Kulturverständnis. Jedoch wird in beiden Theorien Kultur als Merkmal nicht fokussiert. Vielmehr geht es um gesellschaftliche Prozesse der Konstruktionen von Fremdheit und Eigenheit und um rassistische und postkoloniale Dynamiken dieser. So fordert Mecheril in seiner Theorie eine Distanzierung von Kulturalisierung bzw. von Zuschreibungen kultureller Zugehörigkeit. Vielmehr sollte ein Raum eröffnet werden in dem Aushandlungsprozesse ohne kulturelle Zuschreibungen auskommen. Letztendlich fordert er dazu auf, die Reproduktion von rassistischer Fremd- und Eigen-Zuschreibung zu beenden. Dies ermöglicht, dass sich Individuen außerhalb von strukturellen Erwartungshaltungen an ihre kulturelle Identität einbringen können. Daraus ergibt sich an Anleitende die Aufgabe, diese Räume zu schaffen und eigene Ressentiments der kulturellen Zuschreibung kritisch zu hinterfragen.

In postkolonialen Theorien geht es vielmehr um die Thematisierung der postkolonialen Strukturen von Macht und Herrschaft und der Kulturalisierung des Fremden. Hierbei hat die Hinterfragung eurozentristischer Wissensbezüge und Normierungen eine zentrale Rolle. Im Kontext Kultureller Bildung geht es dann auch darum, ästhetischen Ausdruck und künstlerisches Material kritisch zu evaluieren. Im Kontext postkolonialer Theorien ist sich für Kulturelle

Bildungsprojekte kommende Frage zu stellen: Wer spricht in welchem Rahmen wie worüber? Kulturelle Zuschreibungsmechanismen sind in diesem Kontext nicht zu exkludieren, sondern vielmehr im Zusammenhang mit Macht/ Hegemonie zu verstehen, zu thematisieren und zu analysieren. Im Fokus stehen dabei vor allem die Anleitenden selbst und ihre künstlerischen und wissenschaftlichen Bezüge. Diese gilt es selbst- und hegemoniekritisch zu reflektieren. Hinzu kommend sollten Anleitende sich auch in Bezug auf ihre eigene (De-)Privilegierung reflektieren.

In abschließender Evaluation der Theorien ist festzustellen, dass sich diese zwischen kollektiver und individueller Kulturalisierung und der Distanzierung bzw. der kritischen Hinterfragung von rassistischen und postkolonialen kulturellen Differenzierungen bewegen. Differenzierung und Entdifferenzierung können in Prozessen der Kulturellen Bildung durchaus angewendet werden, jedoch sind diese immer kritisch im Kontext von rassistischen, postkolonialen Macht- und Herrschaftsstrukturen und Ressentiments zu verorten und reflektieren. Hierbei sollten dann Theorien der Nicht-Differenzierung einbezogen werden. Jedoch stelle ich mir auch die Frage, wie in Formaten basierend auf diesen Theorien damit umgegangen werden kann, wenn von den Teilnehmenden kulturelle Fremd- und Eigen-Zuschreibungen fokussiert werden? Und wie lassen sich diese Räume der Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung kreieren?

Abschließend ist zu konstatieren, dass sich Kulturelle Bildungsprojekte mit einem rassismuskritischen Anspruch in ihren theoretischen Bezügen tendenziell stärker nach Theorien der Nicht-Differenzierung orientieren sollten. Kulturalisierung kann ggf. eine Thematisierung bestehender Ressentiments kultureller Differenz initiieren, jedoch besteht die Gefahr, dass dabei diese konstruierte Differenz und weniger strukturelle Dynamiken der Besonderung, fokussiert wird.

6. Konzepte diversitätssensibler Kultureller Bildung

Bevor ich in diesem Kapitel Konzepte diversitätsbewusster Kulturellen Bildung vorstelle, ist zuerst die Relevanz dieser für eine rassismuskritische Kulturelle Bildung zu klären. Diversity hat seinen Ursprung in Bewegungen der 1960er und 70er Jahre gegen Rassismus gegenüber schwarzen US-Bürger*innen (vgl. Keuchel 2016). Damit sind rassismuskritische und diversitätssensible Ansätze historisch gesehen verbunden. Rassismus begründet sich in Zuschreibungen aufgrund von realen oder scheinbaren natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten. Diversity-Ansätze beinhalten diese als eine von sechs Kerndimensionen ihrer Gleichberechtigungsbewegung und sind eng mit Nationalität und Herkunft verknüpft. Des Weiteren hat sich der Begriff Diversität im pädagogischen Kontext im Zuge des Diskurses um Migration und Interkulturalität

etabliert, welcher auch im Kontext von rassismuskritischer Kulturellen Bildung maßgeblich für den heutigen Entwicklungsstand ist (vgl. ebd.).

6.1 ‚DiKuBi‘ - Diversitätssensible Fort- und Weiterbildung für Anleitende der Kulturellen Bildung

Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚DiKuBi‘ -Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung- entwickelten die Kulturwissenschaftlerinnen Keuchel und Rousseau ein vorläufiges Fortbildungsprogramm für Projektverantwortliche von diversitätsbewussten Kulturellen Bildungsprojekten. Dieses erprobten sie in drei Fortbildungsdurchläufen und erweiterten es auf Grundlage der Ergebnisse der Durchläufe. Die Teilnehmendengruppen waren in den Parametern Geschlecht, Alter, Erfahrung in interkulturellen Projekten, Nationalität und Migrationshintergrund, Herkunft aus städtischem oder ländlichem Raum und wohnhaft in divers. Bundesländern heterogen zusammengesetzt (vgl. Keuchel/ Rousseau 2018: 233). Ausgangspunkt für die Forschung war die Feststellung, dass es kaum diversitätsbewusste professionelle Expertise im Bereich Kultureller Bildung gebe. Dies sei jedoch im Kontext der Pluralisierung von Lebenswelten der Rezipient*innen von Kultureller Bildung erforderlich, da kulturpädagogisches Fachwissen in der Arbeit mit heterogenen Gruppen nicht ausreiche (vgl. ebd.: 246).

Das Fortbildungskonzept ist in drei Phasen unterteilt. In der ersten Phase der Fortbildung ging es um Vermittlung von vorrangig theoretischen Grundlagen. In der zweiten Phase wurde ein Praxisprojekt entwickelt und vor der dritten Phase erprobt. In der dritten Phase wurden diese Projekte in der Gruppe mit einem Fokus auf Veränderungsprozesse, Schwierigkeiten und der Wirkung von Methoden analysiert und reflektiert (vgl. ebd.: 233ff.).

In der Fortbildung wurden die Teilnehmenden dazu angeleitet, sich mit Diversität auf persönlicher, pädagogischer und künstlerischer Ebene auseinanderzusetzen. Hier sei „(...) Ziel und Ansatz von ‚DiKuBi‘ primär die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden, die Stärkung einer inneren Haltung und die eigene Positionierung im Kontext von Diversität“ (ebd.: 234). Zentrale Fähigkeiten, die Anleitenden und Teilnehmende benötigen seien Wertschätzung, Offenheit, Irritationstoleranz und Reflexion (vgl. ebd.)

Auf der persönlichen Ebene setzten sich die Teilnehmenden mit Theorien von Kulturbegriffen, sozialen Kategorien von Diversität, Konstruktions- und Diskriminierungsmechanismen und Identitätskonzepten auseinander (vgl. ebd.: 234ff.). Hierbei ging es um eine Beschäftigung mit möglichen theoretischen Bezügen für das eigene Bewusstsein und die subjektive Haltung von Diversität. Ziel war es, dass die Teilnehmenden eine eigene Haltung für die Praxis mit Bezug zu den Theorien entwickelten (vgl. ebd.: 235). Gerade die Interdisziplinarität Kulturelle

Bildung ermögliche es, divers. Theorien der Kulturalität einzubeziehen und sich zu positionieren (vgl. ebd.: 248). Des Weiteren wurden Methoden und Übungen, wie zum Beispiel aus dem inter- und transkulturellen Training durchgeführt, die „(...) Perspektivwechsel ermöglichen, die Selbstreflexion anregen und für Zugangsbarrieren und Diskriminierung im Alltag sensibilisieren“ (ebd.: 235) und alternative diversitätssensible Handlungsoptionen ausprobiert und Kommunikationsmuster trainiert (vgl. ebd.).

Auf pädagogischer Ebene ging es um die Beschäftigung mit dem Umgang mit heterogenen Gruppen. Im Vordergrund stand hierbei das „Wie?“ (ebd.) der Projekte. Dieses wurde in vier verschiedenen Themenblöcken behandelt: Fokussierung von Lebensrealitäten der Projektzielgruppen, insb. „Bedarfe und Bedürfnisse“ (ebd.: 235ff.) und mögliche „Zugangsbarrieren oder sensible Punkte“ (ebd.); der Analyse der Rahmenbedingungen des Praxisprojekts; der Vermittlung von Methoden der Gewinnung von Projektteilnehmenden und Etablierung einer „diversitätsbewussten Gruppenumgangskultur“ (ebd.: 236); dem Fokus auf diversitätssensible Sprache (vgl. hierzu Kleinschmidt 2021: 545). Auch reflektierten die Teilnehmenden ihre Rolle als Anleitende, wobei das Bewusstwerden und Hinterfragen eigener Muster, Biografie und Identität zentriert wurde. Zuletzt wurden didaktische Methoden der Inklusion und Diversity-Pädagogik, wie Spiele und Übungen, durchgeführt (vgl. ebd. 236ff.).

Auf künstlerischer Ebene ging es um eine Bereicherung durch Diversität. Im ersten Teil setzten sich die Teilnehmenden mit vielfältigen, subkulturellen, internationalen und transkulturellen Formen des künstlerischen Ausdrucks auseinander. Im Anschluss wurde das Irritationspotential dieser diskutiert. Hierbei reflektierten die Teilnehmenden ihre eigenes Rezeptionsverhalten (vgl. ebd.). Dies führte zu einem Bewusstsein über „(...) künstlerischer Vielfalt und transkultureller Ansatzformen (...)“ (ebd.:239), welches „Veränderung in der eigenen künstlerischen Perspektive und kreativen Arbeit (...)“ (ebd.) beabsichtigte.

Schlussfolgernd stellen Keuchel und Rousseau fest, dass durch diversitätssensible Fort- und Weiterbildung, Anleitende dazu befähigt werden, Diversität als positive Ressource, im Kontext eines Raumes für „spielerische Gestaltung einer eigenen Positionierung“ (ebd. 248), ästhetisch erlebbar zu machen. Es geht in dem Fort- und Weiterbildungskonzept folglich darum, dass Anleitende Kultureller Bildung dazu befähigt werden, eine eigene diversitätssensible Haltung zu entwickeln. Das zuvor beschriebene Konzept bietet hierzu Ebenen, durch die die Bildung dieser Haltung initiiert und gestärkt wird. Durch das vermittelte Wissen werden Anleitende dazu befähigt, ihre Haltung ausdifferenziert und informiert zu entwickeln. Auch erlernen sie Methoden für die Umsetzung von diversitätssensiblen Kulturellen Bildungsprojekten umzusetzen.

6.3 ‚Viel- Diversität in der Kulturellen Bildung‘- Arbeitsprinzipien in Fortbildung und Praxis diversitätssensibler Kultureller Bildung – Eger/ Schulte

Im Rahmen der Fortbildungsreihe ‚Viel- Diversität in der Kulturellen Bildung‘ der Zukunftsakademie NRW 2016 leiteten Eger und Schulte in ihrer empirischen Begleitforschung Arbeitsprinzipien für Fortbildung und Praxis diversitätssensibler Kulturellen Bildung ab. Die einzelnen Fortbildungseinheiten basierten auf drei Prämissen: postmigrantischen Themen, sparten-spezifische Anlegung und Konzipierung mit Good-Practice Ansätzen. In den Fortbildungseinheiten wurde theoretisches Wissen vermittelt, dieses mit dem Ausdruck im jeweiligen Medium und ggf. auch Setting (z.B. Ausstellungsräume) verknüpft und eine abschließende Reflexion mit Anleitenden und Teilnehmenden durchgeführt (vgl. Eger/ Schulte 2020/2017).

Im Rahmen der Begleitstudie wurden vor und während der Einheiten Daten mit folgenden Forschungsmethoden erhoben: teilnehmende Beobachtung mit Erstellung von Feldnotizen, Beobachtungsprotokollen und eines Logbuchs, situativen Audioaufnahmen und schriftlichen Vorab- und Feedbackbögen. Im Anschluss wurden diese Daten offen und dann axial codiert und dabei in Relation gestellt. Die daraus entstandenen Kategorien wurden mit den Teilnehmenden besprochen und hierarchisiert. Daraus leiteten sich vier Arbeitsprinzipien für Fortbildung und Praxis diversitätssensibler Kultureller Bildung ab: „Biografizität, Reflexivität, Diskursivität und Leiblichkeit“ (ebd.) „Unter Arbeitsprinzipien werden hier die grundsätzliche Haltung gegenüber der Thematik und den Teilnehmenden verstanden, ebenso wie behandelte Inhalte und das methodisch didaktische Vorgehen“ (ebd.).

Biografizität betont die Möglichkeit für Teilnehmende, ihre individuellen Thematiken zu teilen, zu gestalten und im Gruppenkontext zu thematisieren. Hierbei soll den Teilnehmenden der Raum gegeben werden auf ethnio-natio-kulturelle Herkünfte ungezwungen einzugehen. Es soll ein Rahmen gegeben werden, in dem Relationen (Gemeinsamkeiten, Differenzen, etc.) erkannt und reflektiert werden können. Im Kontext der methodischen Dimension von Kultureller Bildung dient das künstlerische Mittel den Darstellungen der Thematisierung eigener Biografie. Zentral sei hierbei die Kontrarität zum postkolonialen Othering, denn in Biografizität als Arbeitsprinzip geht es ums „Stimme geben“ (ebd.). Die Teilnehmenden ‚sprechen‘ künstlerisch selbst, anstatt dass über ‚andere‘ Personengruppen gesprochen wird (vgl. ebd.).

Reflexivität als Arbeitsprinzip findet auf Meso-(Anleitung), Micro- (Individuelle) und Makroebene (gesellschafts-politische) statt. Auf der Mesoebene haben die Anleitenden die Verantwortung eine „vertrauensvolle (Lern-)Atmosphäre“ (ebd.) zu etablieren. Dies wird durch persönliches Involvieren und Fokussierung auf subjektive, thematische und künstlerische

Schwerpunkte der Teilnehmenden erreicht. Des Weiteren sollten Anleitende Fortbildungskontexte und Prozesse transparent verbalisieren. Dies habe sich in den durchgeführten Fortbildungseinheiten positiv auf den Gesamtverlauf ausgewirkt (vgl. ebd.). Auf der Makroebene geht es um eine „Verortung im gesellschaftlichen Kontext“ (ebd.). Diese wirkte sich in den Einheiten positiv aus, jedoch nur in Ergänzung zu den essentiellen Erfahrung auf der Mikro- und Mesoebene. In der Mikroebene ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses in der Teilnehmendengruppe relevant, hierzu sind Methoden zum Kennenlernen anzuwenden. Die Mikro- und Mesoebene habe folglich eine hohe Relevanz im Aufbau von Vertrauensverhältnissen, während Makroebene ebenfalls relevant ist, jedoch nur aufbauend auf den anderen beiden Ebenen.

Diskursivität beinhaltet die Relevanz von begrifflicher Einordnung, die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und die moderierende Rolle von Anleitenden in partizipativen Entscheidungsprozessen. Eger und Schulte stellen fest, dass eine begriffliche Einordnung wichtig sei, da sich begriffliche Definitionen bei den Teilnehmenden oftmals unterschieden. Deshalb bedürfe es einer Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Komplexität im Kontext Diversität bzw. im Kontext des spezifischen Themas der Einheit. In diesem Zuge sei es wichtig, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren, da Sprache Wirklichkeit konstruiere. Im Prinzip der Diskursivität mit einem partizipatorischen Ansatz spielen die Anleitenden eine wichtige Rolle, denn sie „(...) öffnen (..) den Raum für Austausch, Erfahrungen, Meinungen und müssen gleichzeitig die entstehenden Diskussionen oder auch Dispute kompetent moderieren und fruchtbar (z.B. für eine künstlerische Bearbeitung) machen. Es ist zu vermuten, dass dieses Verhandeln eine Voraussetzung und Kern der Arbeit zugleich ist“ (ebd.).

Leiblichkeit, als Merkmal ästhetischer Erfahrung bzw. leiblich-körperlicher Erfahrung, findet durch Rezeption des jeweiligen künstlerischen Mittels statt. In der Begleitforschung zeigte sich, dass gerade das leibliche Erfahren die Teilnehmenden besonders prägte. Hier kommt die Prämisse der Good Practice Ansätze zu tragen, denn das „praktische Tun, das leibliche Erleben und eine ästhetische-künstlerische Auseinandersetzung“ (ebd.) standen im Fokus der Workshopeinheiten. Hier ist eine Parallele zu Keuchels und Rousseaus Konzept zu sehen, die ebenfalls konstatieren, dass sich Haltungen vordergründlich im Handeln, bzw. einer „spielerische Gestaltung einer eigenen Positionierung“ (Keuchel/ Rousseau 2018: 248) widerspiegeln.

Nach Eger und Schulte lassen sich die beschriebenen Arbeitsprinzipien nur unter gewissen Rahmenbedingungen umsetzen. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um institutionelle und strukturelle Bedingungen, wie Förderstrukturen und Netzwerk- und Community-Bildung. Diese haben jedoch für Handlungsfragen für Anleitende weniger Relevanz, deshalb gehe ich nicht näher

darauf ein. Schlussfolgernd stellen Eger und Schulte fest: „Für die konkrete Praxis hat sich gezeigt, dass Reflexion- und Sensibilisierungsprozesse besonders über ästhetische-künstlerische Erfahrungen in einem sicheren, angeleiteten Setting ermöglicht werden“ (ebd.).

Aus beiden konzeptionellen Überlegungen ergibt sich, dass die Stärke von Formaten Kultureller Bildung darin liegt, durch die Verfügung von künstlerischen Mitteln Handlungsfragen in einem geschützten Rahmen zu erproben und spielerisch zu verhandeln. Dies ist zu unterstützen durch Vermitteln, Kritisieren und Reflektieren von theoretischen Bezügen und der moderierenden Anleitung der Projektverantwortlichen. Um diese Art der Erfahrung und Umsetzung zu ermöglichen, brauchen Anleitende das Wissen über theoretische Bezüge und die Fähigkeit sich selbstkritisch zu verorten.

7. Konsequenzen für Anleitende von rassismuskritischer Kulturellen Bildung

Bevor ich im Rahmen dieses Kapitels auf Handlungs- und Handlungsüberlegungen für Anleitende von rassismuskritischer Kultureller Bildung eingehen werde, ist vorerst die Fragestellung meiner Thesis zu beantworten. Was ist eine rassismuskritische Kulturelle Bildung?

Rassismuskritische Kulturelle Bildung hat sich in einem gesellschaftlichen Spannungsfeld zu positionieren, das geprägt ist von Offenheit gegenüber Migration einerseits und rassistischen und postkolonialen Besonderungs- und Ausschluss- Dynamiken andererseits. Für eine Positionierung in diesem Spannungsfeld bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit Kultur und Kulturalisierung, Rassismus und kultureller Hegemonie und was in diesem Kontext für eine kritische Positionierung gegenüber Rassismus relevant ist.

Kultur kann als Differenzbegriff oder als ‚Doing Culture‘ interpretiert werden. Jedoch beinhaltet jede Form der Kulturalisierung auch die Konstruktion von kultureller Differenz. Formate Kultureller Bildungspraxis sind in ihrem Kulturverständnis zu verorten. Im Kontext einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung ist es insofern wichtig, dass sich Anleitende über die Wirkung bewusst sind, wenn sie Kultur fokussieren, denn wenn die kulturelle Identität der Teilnehmenden thematisiert wird, bedeutet dies gleichzeitig auch eine Fokussierung von Differenz, die rassistische und postkoloniale Strukturen haben kann.

Um diese Strukturen erkennen zu können, benötigen Anleitende rassismuskritischer Kultureller Bildung Wissen über Strukturen von Rassismus und wie sie sich kritisch dieser gegenüber positionieren können. Wie im dritten Kapitel erläutert, ist Rassismus die gewaltvolle und machtvolle Differenzierung und Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund von natio-ethnio-kulturellen Zugehörigkeitskonstruktionen. Rassismus basiert folglich nicht ausschließlich auf einer

biologischen Hierarchisierung aus weißer Perspektive, sondern auch auf kultureller Differenzierung bzw. Hierarchisierung, die in nationaler und ethnischer Herkunft begründet wird. Kritik an Rassismus ist folglich das Hinterfragen rassistischer Differenzierung und Hierarchisierung, mit besonderer Perspektive auf Macht- und Herrschaftsdynamiken. Rassismuskritik ist eine Selbst- und Machtreflexion, sprich eine Reflexion der eigenen Position in Dynamiken kultureller Hegemonie und (De-)Privilegierung. Ein besonderer Fokus sollte auf den rassistischen und postkolonialen Einfluss auf eigene Wissensbestände und im Kontext von Kultureller Bildung auch auf das künstlerische Material gelegt werden. Basierend auf einer macht- und selbstkritischen Reflexion rassistischer Strukturen gilt es, sich in Kultureller Bildungspraxis gegen Reproduktion dieser zu positionieren. Dafür ist es notwendig theoretische Bezüge zu hinterfragen. Die Analyse der Theorien, die ich im sechsten Kapitel vorgenommen habe, fokussiert dabei theoretische Überlegungen, die sich in ihrem Umgang mit Kultur unterscheiden und ist beispielhaft zu verstehen. Aus ihr hat sich ergeben, dass die Theorien sich zentral darin unterscheiden, wie und ob sie die kulturelle Identität von Individuen fokussieren. Basierend darauf sind die Theorien, in Anlehnung an das Konzept von Debus, in die Kategorien Differenzierung, Entdifferenzierung und Nicht-Differenzierung einzuordnen.

Theorien der Differenzierung, die kulturelle Differenz zentrieren, wie die von Sting, bedienen das kulturell-rassistische Ressentiments der Besonderung von ‚anderer‘ kollektiver Kultur. Stings Ansatz der Zentrierung von Differenzerfahrung durch Irritation, kann jedoch, mit einem Perspektivwechsel der Fokussierung von kultureller Differenz zu einer Thematisierung von Dynamiken von Rassismus und kultureller Hegemonie, relevant für eine rassismuskritische Kulturelle Bildung sein, denn im Kontext einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung geht es um eine kritische Reflexion kulturell begründeter Fremd- und Eigenzuschreibungen. Hierbei können künstlerische Ausdrucksformen dazu beitragen, dass Teilnehmende und Rezipierende eine Differenzerfahrung erleben. Diese Differenzerfahrung sollte jedoch nicht das kulturell ‚Anderen‘ voraussetzen, sondern von einer Konfrontation mit eigenen hegemonialen und rassistischen Denkweisen charakterisiert sein.

Theorien der Entdifferenzierung, wie die Theorie der Transkulturalität von Welsch, basieren auf dem Verständnis von Kultur als ‚Doing Culture‘. Die Relevanz dieser Theorien für rassismuskritische Kulturelle Bildung liegt darin, dass sie kulturelle Individualität fokussiert. Basierend auf Theorien dieser Kategorie besteht in Formaten Kultureller Bildung die Möglichkeit, diese transkulturelle Identitätspluralität in einem kollektiven ästhetischen Ausdruck zu abstrahieren. Jedoch sind sie auch eine Form der (Trans-)Kulturalisierung, denn in ihrem Rahmen

wird eine Form der individuellen Besonderung von ‚anderer‘ kulturelle Identität fokussiert. Es besteht die Gefahr, dass in Formaten, die auf Theorien der Entdifferenzierung beruhen, rassistische Strukturen der machtvollen Hierarchisierung von fremd und eigen reproduziert werden. In Theorie der Entdifferenzierung liegt demnach die Stärke in der Fokussierung auf die transkulturelle Individualität und der Offenheit gegenüber kulturellen Bezügen. Jedoch gilt es, diese immer auch in rassistischen Dynamiken und kultureller Hegemonie kritisch zu reflektieren.

Schlussfolgernd ist festzustellen, dass Theorien der Differenzierung und Entdifferenzierung, durchaus relevant für eine rassismuskritische Kulturelle Bildung sein können. Sie können für Anleitende eine Basis sein, ihr Verständnis von kultureller Identität der Teilnehmenden zu reflektieren. Allerdings sind diese Theorien immer auch kritisch im Zusammenhang von rassistischen Dynamiken und kultureller Hegemonie zu verorten.

Diese Fokussierung auf strukturelle Dynamiken von Rassismus und Postkolonialität ist zentral für Theorien der Nicht-Differenzierung. So fordert Mecheril in seiner Theorie eine Distanzierung von (Trans-)Kulturalisierung und eine Fokussierung von gesellschaftlichen Strukturen der Besonderung von MmM. Basierend auf diesen Theorien ist es möglich, in Formaten Kultureller Bildung einen Raum zu eröffnen, in dem Teilnehmende selbstbestimmt partizipieren können. Rassismuskritische Kulturelle Bildung braucht folglich einen ‚safe space‘ für Partizipation, ohne Dynamiken der kulturellen Zuschreibung. Ein weiterer Aspekt von Theorien der Nicht-Differenzierung ist die Verschiebung des Fokus von Kulturalisierung hin zu hegemonialen Dynamiken der kulturellen Differenzierung. Diese Theorien fokussieren folglich eine kritische Selbstreflexion eigener kultureller Hegemonie, (De-)Privilegierung und Wissensbestände. Im Kontext einer theoretischen Positionierung ist abschließend zu konstatieren, dass Bezüge einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung vor allem Theorien der Kategorie Nicht-Differenzierung seien sollten. Dies lässt sich auch am Diskurs um Interkulturelle Kulturelle Bildung erkennen, im Rahmen dessen sich Autor*innen in den letzten Jahren verstärkt Theorien der Nicht-Differenzierung vertreten.

Aus den Konzepten diversitätsbewusster Kultureller Bildung hat sich ergeben, dass die Stärke von Kultureller Bildung in der Auseinandersetzung mit gesellschafts-politischen Strukturen von Diskriminierung in der Synthese der methodischen und subjektiven gesellschaftlichen Dimension liegt. Durch die subjektive, gesellschaftliche Dimension von Kultureller Bildung können Prozesse bei Teilnehmenden initiiert werden, in denen sie sich mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen. Die methodische Dimension ermöglicht den Teilnehmenden, sich spielerisch und gestalterisch, im Handeln, gegenüber Rassismus positionieren zu können.

Folglich bietet Kulturelle Bildung die Möglichkeit, dass sich Individuen in beiden Dimensionen mit Strukturen von Rassismus kritisch reflektieren. Damit dies möglich ist, sollten Formate rassismuskritischer Kultureller Bildung rassistische Dynamiken der Fremd- und Eigen-Zuschreibung thematisieren. Irritation der eigenen Eingebundenheit in Dynamiken kultureller Hegemonie kann hierbei eine zentrale Methodik sein. In diesem Kontext ist Kulturelle Bildung auch politisch.

Rassismuskritische Kulturelle Bildung ist folglich eine Kulturelle Bildung im Rahmen derer, in methodischer und subjektiver gesellschaftlicher Dimension, rassistische Strukturen kritisch hinterfragt werden und sich Teilnehmenden positionieren können; Anleitende ein Bewusstsein über Differenzkonstruktionen von (Trans)Kulturalisierung, Rassismus und Rassismuskritik haben; theoretische Bezüge rassismuskritisch verortet werden; gesellschaftliche Strukturen von Rassismus und kultureller Hegemonie fokussiert werden, statt der Forcierung von kultureller Differenz zwischen fremd und eigen; Räume geschaffen werden, in denen sich Individuen künstlerisch mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen können, ohne Zuschreibungen betreffend ihrer kulturellen Identität; künstlerisches Material rassismuskritisch hinterfragt wird. Im Folgenden sind davon Haltungs- und Handlungsüberlegungen für Anleitende abgeleitet. #

7.1 Haltungs- und Handlungsüberlegungen für Anleitende rassismuskritischer Kultureller Bildung

Aus den Konzepten für diversitätssensible Fort- und Weiterbildung lassen sich zwei Dimensionen ableiten, die Anleitende für eine rassismuskritische Kulturelle Bildungspraxis benötigen. Die erste Dimension ist die Entwicklung einer Haltung. Diese Haltung fundiert einerseits auf der Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen rassismuskritischer Kultureller Bildung. Hierbei geht es nicht darum, dass Anleitende sich alle auf die gleichen Theorien beziehen. Vielmehr sollten Anleitende dazu befähigt werden, eine informierte, kritische und differenzierte Haltung basierend auf theoretischem Wissen zu entwickeln. Andererseits fundiert die Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung auf einer kritischen Eigenreflexion. Im Rahmen dieser sollten Anleitende ihre eigene (De-)Privilegierung, ihren Sprachgebrauch, ihre Eingebundenheit und Ressentiment von Dynamiken von Rassismus, kultureller Hegemonie und postkolonialer Strukturen selbst- und machtkritisch hinterfragen. Es geht folglich darum, dass Anleitende ihre eigene Eingebundenheit und Manifestation hegemonialer Strukturen erkennen und hieraus rassismuskritische Kulturelle Bildungsangebote erarbeiten können. In dieser Dimension sollten Anleitende auch ihr eigenes Rezeptionsverhalten, künstlerisches Material und Wissensbezüge

kritisch reflektieren, um eine Reproduktion von rassistischen Ressentiments durch eine differenzierte kritische Reflexion mit rassistischen Ressentiments zu unterbrechen.

In der zweiten Dimension geht es darum, welchen Rahmen es für eine rassismuskritische Kulturelle Bildung braucht und wie Anleitende diesen schaffen können. Aus den vorgestellten Konzepten lassen sich Eigenschaften für die Rahmung von rassismuskritischen Kulturellen Bildungsprojekten ableiten. Zum einen gilt es einen diskriminierungsfreien Raum für Teilnehmende zu kreieren. Hierzu bedarf es eines Bewusstseins der Anleitenden über diskriminierende Dynamiken von Rassismus, z.B. Othering, um eine Reproduktion dieser, durch Moderation, gezielt verhindern zu können. Teilnehmende sollten dann die Möglichkeit bekommen, ihre Identität und Biografie selbstbestimmt gestalterisch thematisieren zu können und ohne Zuschreibungen selbst ästhetisch, künstlerisch zu sprechen. Aus der Begleitforschung beider vorgestellten Konzepte ergab sich, dass als Grundvoraussetzung hierfür ein Vertrauensaufbau innerhalb der Teilnehmendengruppe und zwischen den Teilnehmenden und der anleitenden Person wichtig ist. Neben den thematischen Inhalten ergab sich aus beiden Konzepten die Wichtigkeit des jeweiligen künstlerischen Ausdrucks. Dieser ermöglicht den Teilnehmenden und Anleitenden ein spielerisches Positionieren. Die leibliche Erfahrung ist somit essenziell für die Bildung einer eigenen Haltung im Kontext rassismuskritischer Kultureller Bildung.

7.2 Ausblick

Um einem rassismuskritischen Anspruch in Kultureller Bildung gerecht zu werden, bedarf es einer Verschiebung der Fokussierung. Kulturalisierung sollte in der Fokussierung abgelöst werden, durch eine kritische Thematisierung von Dynamiken von Rassismus, Eigen und Fremdzuschreibungen, Macht- und Herrschaftsstrukturen und daraus resultierenden Ungerechtigkeitsverhältnissen. Welche Anforderungen sich daraus für Anleitende ergeben, habe ich im vorherigen Kapitel beschrieben. In diesem Zusammenhang stellt sich mir die Frage, wie diese Anforderungen in die Ausbildung von Anleitenden Kultureller Bildung inkludiert werden können. Welche Formate ermöglichen es Anleitenden, eine rassismuskritische Haltung und Praxis zu entwickeln? Wie sind in diesen Formaten methodische und subjektive, gesellschaftliche Dimension zu vereinen? Wie unterscheiden sich diese Formate in der Auseinandersetzung mit verschiedenen künstlerischen Medien, wie Theater, Bildender Kunst, Musik, etc.? Diese Fragen sind ggf. als Ausgangspunkte für weiterführende Forschungen zu sehen.

Des Weiteren sind Anleitende immer auch an strukturelle Rahmungen, wie Institutionen, Fördermittel, etc. gebunden. Folglich ist es nicht ausreichend sich im Kontext einer rassismuskritischen Kulturellen Bildung nur mit der Rolle von Anleitenden zu beschäftigen. Es ist auch

herauszufinden, welche Rolle z.B. öffentliche Kulturinstitutionen bei der Umsetzung rassismuskritischer Kultureller Bildung spielen und inwieweit Bildungsprogramme dieser Institutionen zu kulturellen Differenzierungs-, Macht- und Herrschaftsstrukturen beitragen. In diesem Zusammenhang möchte ich zum einen auf Castro Varela verweisen, die sich in ihrer Literatur mit der strukturellen Ebene von Kultureller Bildung kritisch befasst. Des Weiteren verweise ich in diesem Zusammenhang auf den 360 Grad Fond der Kulturstiftung des Bundes⁹. Mit den Geldern von diesem werden in öffentlichen Kulturinstitutionen, wie Museen, Büchereien und Theater, Diversity-Agent*innen engagiert und mit Hilfe von ihnen werden nachhaltige Diversity-Prozesse auf den Ebenen Personal, Programm und Publikum initiiert.

In der vorliegenden Thesis charakterisierte ich rassismuskritische Kulturelle Bildung, leitete daraus Haltungs- und Handlungsüberlegungen ab und konnte gleichzeitig darstellen, wie komplex die Frage nach der Umsetzung einer rassismuskritischen Kulturellen Bildungspraxis ist. An der Konkretisierung dieser Umsetzung kann in weiterer Forschung angesetzt werden.

⁹ <https://www.360-fonds.de/>

Literaturverzeichnis

- AKTAŞ, Ulaş/ HAGHIGHAT, Leila/ SIMON, Nina/ STAFFE, Timm (2018) Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellen-bildung-hegemonieselbstkritik> [Stand: 16.05.2022]
- AKTAŞ, Ulaş (2019) Wem gehört das globale Volkstheater? Eine Antwort aus der Perspektive postkolonialer Pädagogik. In: PARAGRANA, Jg. 28: 151-160
- ARNDT, Susan (2021) Rassismus begreifen: vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen. München, C.H. Beck
- BATTAGLIA, Santina/ MECHERIL, Paul (2020) Die politische Dimension kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: GLOE, Markus/ OEFTERING, Tonio (Hrsg.) Ansätze kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden, Nomos: 33-46
- BERLINGHOFF, Marcel (2018) Geschichte der Migration in Deutschland. Online im Internet: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/252241/geschichte-der-migration-in-deutschland/> [Stand: 13.01.2018]
- BKJ (2020a) Kulturelle Bildung – Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. Was? Wo? Wer?. Remscheid, BKJ
- BÜCKEN, Susanne (2021/2020) Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-dringlichkeit-einer-rassismuskritischen-perspektive-kulturelle-bildung> [Stand: 11.03.2022]
- BÜCKEN, Susanne/ FRIETERS-REERMANN, Norbert (2021) Kritisch-reflexive Urteilskompetenz in der Bildungsarbeit. In: SOZIAL EXTRA, Jg. 45: 263-267
- CASTRO VARELA, Maria do Mar (2015) Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: HECHLER, Andreas/ STUVE, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/ Toronto, Barbara Budrich: 343-264
- CASTRO VARELA, Maria do Mar (2020) Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: TERTIUM COMPARATIOMS. JOURNAL FÜR INTERNAL UND INTERKULTURELL. Jg. 21: 1-8
- DEBUS, Katharina (2012) Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: DISSENS E.V./ DEBUS, Katharina/ KÖNNECKE, Bernard/ SCHWERMA, Klaus/ STUVE, Olaf (Hrsg.) Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, dissens e.V.: 149-158
- EGER, Nana/ SCHULTE, Constanze (2020/2017) „Wer sind überhaupt DIE?“ Arbeitsprinzipien und Rahmenbedingungen für Fortbildungen in der Kulturellen Bildung im Kontext Diversität. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/wer-sind-ueberhaupt-arbeitsprinzipien-rahmenbedingungen-fortbildungen-kulturellen-bildung> [Stand: 4.06.2022]
- EL-MAFAALANI, Aladin (2017) Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: SCHERR, Albert/ EL-MAFAALANI, Aladin/ YÜKSEL, Gökçen (Hrsg.) Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer: 465-478

- ERMERT, Karl (2009) Was ist kulturelle Bildung?. Online im Internet: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/> [Stand 21.02.2022]
- FUCHS, Max (2001) Kulturelle Bildung. Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel. In: SYMPOSION 2001. Ästhetische Erfahrung und kulturelle Praxis. FB 16 Universität Dortmund: 1-10
- HALL, Stuart (1994) Rassismus und kulturelle Identität. In: MEHLEM, Ulrich/ BOHLE, Dorothee/GUTSCHE, Joachim/ OBERG, Matthias/ SCHRAGE, Dominik (Hrsg.) Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, Argument: 180-222
- HESS, Sabine/ KASPAREK, Bernd/ KRON, Stefanie/ RODATZ, Maathias/ SCHWERTL, Maria/ SONTOWSKI, Simon (2016) Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstruktion und ungewisse Zukunft des Europäischen Grenzregimes. In: HESS, Sabine/ KASPAREK, Bernd/ KRON, Stefanie/ RODATZ, Maathias/ SCHWERTL, Maria/ SONTOWSKI, Simon (Hrsg.) Der lange Sommer der Migration: Grenzregime III. Assoziation A: 6-22
- HUMMERICH, Merle (2016) Kulturen als Bedingung institutioneller Bildungskulturen. In: HUMMERICH, Merle/ PFAFF, Nicole/ DIRIM, Incil/ FREITAG, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden, Springer: 119-134
- JUNGK, Sabine (2021) Die erste Generation- Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch, Opladen/ Berlin/ Toronto, Barbara Budrich
- KEUCHEL, Susanne (2014) Quo Vadis – Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten für Kulturelle Bildung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/quo-vadis-empirische-analyse-kommunalen-gesamtkonzepten-kulturelle-bildung> [Stand: 10.03.2022]
- KEUCHEL, Susanne (2016) Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-diskussion-begriffe-diversitaet-inklusion-einem-fokus-verwendung-entwicklung-beider> [Stand: 29.05.2022]
- KEUCHEL, Susanne/ ROUSSEAU, Nadine (2018) „Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung“. Kulturpädagogische Grundlagen für neue Herausforderungen in einer heterogenen Gesellschaft. In: KEUCHEL, Susanne/ WERKER, Bünyamin (Hrsg.) Künstlerisch-pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden, Springer: 229-252
- KEUCHEL, Susanne/ WAGNER, Ernst (2012) Poly-, Inter- und Transkulturalität. In: BOCKHORST, Hildegard/ REINWAND-WEISS, Vanessa-Isabelle/ ZACHARIAS, Wolfgang (Hrsg.) Handbuch Kulturelle Bildung. München, kopaed: 252- 257
- KLEINSCHMIDT, Malter (2021) Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden, Springer
- KOURABAS, Veronika (2019) Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? In: NRW in Vertretung durch die BEZIRKSREGIERUNG ARNSBERG (Hrsg.) Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren- Ein Querschnittsthema. Arnsberg: 5-70
- LANGEMEYER, Ines (2009) Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: HEPP, Andreas/ KROTZ, Friedrich/ THOMAS, Tanja (Hrsg.) Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden, VS: 72-82

- LINNEMANN, Tobias/ MECHERIL, Paul/ NIKOLENKO, Anna (2013) Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36: 10-14
- MECHERIL, Paul (2002) Natio-kulturelle Mitgliedschaft- ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: TERTIUM COMPARATIONIS, Jg. 8: 104- 115
- MECHERIL, Paul (2012) Migrationsgesellschaft. In: KRIWAK, Andreas/ PALLAVER, Günther (Hrsg.) Medien und Minderheiten. Innsbruck, Innsbruck University Press: 15-35
- MECHERIL, Paul (2014) Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten- kunstpädagogische Perspektiven. In: CLAUSEN, Bernd (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster, Waxmann: 11-19
- MECHERIL, Paul (2015) Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> [Stand: 20.05.2022]
- MELTER, Claus (2015) Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und post-national-sozialistischen Deutschland ?! Einleitende Überlegungen. In: MELTER, Claus (Hrsg.) Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung: praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Beltz Juventa, Weinheim/ Basel: 9-18
- MEYER, Tania (2016) Gegenstimm-Bildung: Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit. Bielefeld, transcript
- MÖRSCH, Carmen (2016): Refugees sind keine Zielgruppe. in: ZIESE, Marion/ GRITSCHKE, Caroline (Hsg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld, transcript: 67-74
- NIGH HA, Kien (2000) Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: Eine postkoloniale Perspektive. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Jg. 30: 377-397
- ÖZTÜRK, Halit (2007) Arnd-Michael Nohl: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. In: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHES REVUE. Jg. 6
- REINWAND- WEISS, Vanessa- Isabelle (2013/ 2012) Künstlerische Bildung- Ästhetische Bildung- Kulturelle Bildung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> [Stand: 20.02.2022]
- RÖMHILD, Regina (2018) Kultur. In: GOGOLIN, Ingrid/ GEORGI, Viola B./ KRÜGER-POTRATZ, Marianne/ LENGYEL, Drorit/ SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.) Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt: 17-23
- SANDBERG, Berit (2016) Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat: Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion. Berlin/ Boston, De Gruyter
- SCHRILLA, NAURIKAA (2014) Postkoloniale Kritik an Interkultureller Philosophie als Herausforderung für Ansätze interkultureller Kommunikation. In: Elias, JAMMAL (Hrsg.) Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden, Springer: 157-167
- SCHULZ, Sonja/ SIEGERS, Pascal/ WESTLER, Bettina (2021) Einleitung: Migrationsforschung nach der Flüchtlingskrise. In: SCHULZ, Sonja/ SIEGERS, Pascal/ WESTLER, Bettina/ HOCHMAN, Oshrat (Hrsg.) (In) Toleranz in der Einwanderungsgesellschaft? Einstellungen zu Migration in Deutschland und Europa. Wiesbaden, Springer: 1-10
- SIMON, Nina (2016) Normalität entnormalisieren - Möglichkeiten der Arbeit mit „neutralen“ (?) Masken im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/normalitaet-entnormalisieren-moeglichkeiten-arbeit-neutralen-masken-kontext> [Stand: 03.06.2021]

- STERNFELD, Nora (2019) Wessen Kultur und wessen Bildung? In: Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Jg. 13: 21-26
- STING, Wolfgang (1994) Interkulturelles Theater im Spektrum von Kultur- und Theaterpädagogik. In: KURZENBERGER, Hajo / MATZKE, Frank (Hrsg.): Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim und der Kulturfabrik Löseke. Hildesheim: 83 – 98
- STING, Wolfgang (2008) Anderes sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: HOFFMANN, Klaus/ KLOSE, Rainer (Hrsg.) Theater Interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Uckerland, Schibri: S. 105- 108
- Sting, Wolfgang (2012) Interkulturalität als ästhetische, thematische und soziale Herausforderung in der schulischen Theaterarbeit. (Vortrag, 23.02.2012), Hamburg, Kongresses Lebenswelten (de-)konstruieren – Theaterunterricht in der Sekundarstufe I ist anders!: 1-11
- TERKESSIDIS, Mark (2012) Interkultur. Berlin, Suhrkamp
- WAGNER, Bernd (2012) Von der Multikultur zur Diversity. In: BOCKHORST, Hildegard/ REINWAND-WEISS, Vanessa-Isabelle/ ZACHARIAS, Wolfgang (Hrsg.) Handbuch Kulturelle Bildung. München, koopaed: 245- 251
- WAGNER, Ernst (2020) Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive. Diskurse, Modelle, Kompetenzen. Stuttgart, Institut für Auslandsbeziehungen (ifa.)
- WELSCH, Wolfgang (1995) Transkulturalität. In: INSTITUT FÜR AUSLANDSBEZIEHUNGEN, Jg. 45
- WELSCH, Wolfgang (2010) Was ist eigentlich Transkulturalität? In: DAROWSKA, Lucyna/ MACHOLD, Claudia/ LÜTTENBERG, Thomas (Hrsg.) Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, transcript: 39-66
- WOLF, Birgit (2015) Kulturelle Bildung zwischen kultur-, bildungs- und jugendpolitischen Entwicklungen: 50 Jahre der BKJ – eine Analyse. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-zwischen-kultur-bildungs-jugendpolitischen-entwicklungen-50-jahre-bkj> [Stand: 29.05.2022]
- ZIESE, Maren (2017) Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene. Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte? Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/visionen-handlungsfelder-diskriminierungskritische-kulturszene-konzipieren-zukunft> [Stand: 28.05.2022]
- ZENKE, Christian Timo (2021/2020) Kulturelle Bildung und politische Erziehung: Über eine spannungsreiche Tradition. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-politische-erziehung-ueber-spannungsreiche-tradition> [Stand: 08.06.2022]

Eigenständigkeitserklärung

Ich, Lena Vohmann, versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig ohne Hilfe Dritter verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Lena Vohmann

Frankfurt am Main, 04.06.2022