

Wael Baitamani, Julia Breidung, Susanne Bücken,
Norbert Frieters-Reermann, Marion Gerards & Johanna Meiers¹

„Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen.“² Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse

1. Verortung des Forschungsinteresses

Konstituierend für unser Forschungsprojekt *Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration*³ ist dessen Verortung an einer Hochschule, an der Soziale Arbeit gelehrt und zur Sozialen Arbeit geforscht wird. Hier stellt die Soziale Kulturarbeit ein Handlungsfeld dar, das große Schnittmengen zur Kulturellen Bildung aufweist (vgl. Gerards, 2019, S. 84–90). Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit – und damit auch Sozialer Kulturarbeit – gehört es, theoretische Bezugnahmen und soziale Praxen (selbst-)kritisch zu reflektieren. Teil dieser reflexiven Professionalität ist die Problematisierung von Machtverhältnissen, von gesellschaftlich erzeugten Unterdrückungs- und Ausschließungsverhältnissen, von „Beschränkungen kollektiver und individueller Selbstbestimmungsmöglichkeiten“ und von „Mechanismen der Disziplinierung und Normalisierung“ (Anhorn, Retinher, Horlacher & Rathgreb, 2012, S. 7). Aus dieser Perspektive heraus kam es 2015, im „langen Sommer der Migration“ (Hess et al., 2017), zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Angeboten Kultureller Bildung für Menschen mit Fluchterfahrung und zur Beantragung des Forschungsprojekts beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dessen Ergebnisse im Folgenden skizziert werden.

Ausgehend von der Tatsache, dass auch ästhetische Praxen in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stattfinden, steht der hegemoniale Diskurs zur Kulturellen Bildung im Fokus. Dieser konturiert sich für uns im Zusammenspiel vorherrschender diskursiver Praxen von wirkmächtigen kulturpolitischen und wissenschaftlichen Institutionen sowie maßgeblichen Förderprogrammen, die mit symboli-

-
- 1 Mit der hier gewählten alphabetischen Reihung für die Autor_innenschaft soll deutlich gemacht werden, dass für diesen Aufsatz alle Verfasser_innen des Forschungsteams einen gleichwertigen Beitrag geleistet haben und gemeinsam die Verantwortung für die Einhaltung wissenschaftlicher Standards übernehmen.
 - 2 Das Zitat ist dem Antragsmaterial des Förderprogramms Kultur macht stark plus (KMS+) entnommen und wird in Kap. 3.1 Othring analytisch eingeordnet.
 - 3 Das Forschungsprojekt Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration (FluDiKuBi) wird gefördert durch das BMBF für den Projektzeitraum 01.11.2016 bis 30.06.2020 (Förderkennzeichen 01JK1612).

schen und ökonomischen Ressourcen ausgestattet sind. Neben damit angesprochenen wissenschaftlichen und kulturpolitischen Diskursen wurden daher die BMBF-geförderten Programme Kultur macht stark (KMS) und Kultur macht stark plus (KMS+) untersucht. In diesem Beitrag werden nach einer methodischen und theoretischen Rahmung Ergebnisse aus der Diskursanalyse von KMS und KMS+ vorgestellt⁴, die sich unter drei zentralen Deutungsmustern subsummieren lassen: *Othering*, *Paternalismus* und *Kulturelle Bildung als Integrationsmaßnahme*. Hieran anknüpfend erfolgt eine machtkritische Reflexion und Einordnung dieser Ergebnisse, und es werden abschließend Empfehlungen entgegen einer hegemonialen Wissensproduktion formuliert.

2. Rassismuskritische Diskursforschung: Methodologie und Positionierung

Ausgangslage des Forschungsprojektes bildet die Beobachtung einer Kulturellen Bildung, die mit spezifischen Wirkungsanliegen definierte ‚Zielgruppen‘ adressiert (vgl. Chrusciel, 2017, S. 7). Das derzeit größte und teuerste Programm im Bereich der Kulturellen Bildung „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“⁵ des BMBF fördert solche kulturellen Bildungsangebote, die sich explizit an bildungsbenachteiligte „Kinder und Jugendliche von drei bis 18 Jahren [richten], die aufgrund von Erwerbslosigkeit, niedrigem Einkommen oder geringer Bildung der Eltern in schwierigen sozialen Situationen leben.“ (BMBF, 2018) Mit dieser Charakterisierung von „Risikofaktoren“ (Sturzenhecker, 2014, S. 2) und der Zielgruppenbeschreibung entlang von Differenzkategorien werden Zugehörigkeitsordnungen aufgegriffen, welche bestimmte Subjekte an den ‚Rand‘ der Gesellschaft verweisen und sie als defizitär und bildungsfern positionieren. Hiermit verbinden sich implizit zugeschriebene Bedarfe, denen diese hegemonial konturierte Kulturelle Bildung mit Wirkungsanliegen begegnet. In KMS liegt der Fokus auf der „Förderung kognitiver Kompetenzen, von sozialem Lernen, der Persönlichkeitsbildung und von Erfahrungswissen, da sie besonders geeignet sind, Selbstmotivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft zu stärken.“ (BMBF, 2012) Nicht zuletzt durch die vorherrschenden Förderlogiken (vgl. Mörsch, 2016, S. 177) werden im Zuge von „Wohltätigkeitspolitiken“ (Bücken, 2019) insbesondere ‚Geflüchtete‘ als Zielgruppe Kultureller Bildung identifiziert. Auch das BMBF veranlasste im Jahr 2016 mit KMS+ ein Programm für junge Erwachsene mit Fluchterfahrung. Ziel des Programms ist die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, und das BMBF betont die besondere Möglichkeit, durch Kulturelle Bildung „Land, Kultur und Sprache besser kennenzulernen – und die Erlebnisse der Flucht ein Stück weit aufzuarbeiten“ (BMBF, 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage konkretisierte sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes. Unser Anliegen ist gerade nicht das Forschen zu

4 Die Auswertung des wissenschaftlichen und kulturpolitischen Diskursmaterials ist für weitere Publikationen geplant.

5 Das BMBF stellt für die gesamte Laufzeit des Programms KMS ein Fördervolumen von 240 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. BMBF, 2018, S. 6). Im Programm KMS+ betrug die Fördersumme im Zeitraum 2016–2018 zehn Millionen Euro (vgl. BMBF, 2019).

Wirkungen Kultureller Bildung, ob diese Refugees etwa ‚integrieren‘ oder ‚besser machen kann‘ (Gaztambide-Fernández, 2017, S. 24). Unter Bezugnahme einer macht- und rassismuskritischen Perspektive ist es vielmehr das Interesse, Wissensordnungen und Sagbarkeiten in der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration zu analysieren und die Herstellung von Zugehörigkeitsordnungen offenzulegen. Unsere Forschung begreifen wir hierbei als entschiedenen Versuch, Kulturalisierungen und Ethnisierungen nicht zu (re-)produzieren. Wir verorten uns im wissenschaftlichen Kontext der kritischen Migrationsforschung, die nicht durch die ‚Kultur‘-Brille schaut, sondern sich einem methodologischen Kulturalismus entgegensetzen möchte (vgl. Hess, 2013, S. 176) und „die Legitimität jener migrationsgesellschaftlichen Phänomene zurückweis[t], die Menschen in ihren Möglichkeiten für eine freiere Existenz behindern, degradieren und entmündigen“ (Mecheril, Thomas-Olade, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 50). Zu diesen Phänomenen zählt der Rassismus, den wir in unserer Forschung mit einer (macht-)kritischen Positionierung fokussieren. Mit Bezug auf wissenschaftliches Wissen der Rassismustheorie und der postkolonialen Theorie begreifen wir Rassismus als ein an biologische und kulturelle Rassekonstruktionen anknüpfendes, maßgebliches Ordnungsprinzip (post-)kolonialer Gesellschaften, das institutionell, strukturell und im Alltag verankert ist (vgl. Müller-Uri, 2014, S. 26, 79). Als wahrheitserzeugendes, gewaltvolles Machtverhältnis legitimiert und stabilisiert Rassismus Ungleichbehandlungen sowie politische und soziale Ausschlüsse. Da wir Forscher_innen als Subjekte auf Deutungsangebote ‚rassistischen Wissens‘ zurückgreifen, fordert(e) uns dies zu einer ständigen „Standpunktsensibilität und -reflexivität“ auf, die nach der eigenen „Involviertheit in rassistische Strukturen und den damit verbundenen Implikationen und Handlungs(un)möglichkeiten fragt“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Selbstverständlich sind Rassismen auch wirksam in der Kulturellen Bildung; mit der Reflexionskategorie der Kritik ist es das Ziel der Forschung, diese in der migrationsgesellschaftlichen Wissensproduktion der Kulturellen Bildung aufzudecken.

Hierzu analysierten wir den hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung. Die diskurstheoretischen Überlegungen von Foucault (2014/1972), Konzeptionen der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2012) und die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller (2007; 2011) sind grundlegend für das entwickelte Forschungsinstrumentarium und methodische Vorgehen. Diese Konzeptionen teilen das Verständnis eines performativen und weltkonstituierenden Charakters von Sprache in diskursiven Praktiken. Diskurse werden in der Forschung im Verständnis von Jäger und Jäger als Flüsse „von ‚Wissen‘ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (2007, S. 23) betrachtet. Sie konstituieren sich im Sinne Foucaults aus einer Reihe von vermittelten Aussagen, die eine Regelmäßigkeit aufweisen und nach demselben Formationsprinzip gebildet werden (vgl. Keller, 2007, S. 74). Zentral ist für diese Forschung die an Foucault orientierte Annahme, dass Diskurse an der Herstellung von sozialer Wirklichkeit und Intersubjektivität beteiligt sind (vgl. Link, 2005, S. 80). Mit der methodischen und theoretischen Orientierung der Diskursanalyse wird ein dekonstruierender Zugang zu wirkenden Macht-Wissen-Komplexen und somit auch die Freilegung impliziter Rassismen möglich. Die sichtbar werdenden diskursiven Formationen und dominie-

renden Wissensbestände zu Flucht und Migration, die Sagbarkeiten umreißen und gesellschaftliche Normalität konstruieren, werden dabei untersucht. Von Interesse sind insbesondere *dominante Denkfiguren* (Knobloch, 1992), *Deutungsmuster* (Keller, 2007) und *Wissensordnungen* (Rosa, Strecker & Kottmann, 2007), die in einem hegemonialen Diskurs Kultureller Bildung zu Flucht und Migration *Sagbarkeitsfelder* Kultureller Bildung konturieren.

Den hier im Fokus stehenden zentralen Diskurskorpus der Untersuchung bildeten bewilligte Anträge der Programme KMS und KMS+. Insgesamt wurden 1.275 Anträge aus insgesamt ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2018 als relevantes Diskursmaterial ausgewählt und erhoben. Dieses nicht öffentlich zugängliche Textmaterial zeichnet sich als „argumentative Textsorte“ durch einen „definierten Kommunikationszweck“ (Lutz, 2015, S. 143) aus, deren Sprechweisen der Begründung eines Anliegens dienen – in diesem Fall der finanziellen Zuwendung. In den Projektanträgen von KMS und KMS+ wird unter vorgegebenen Überschriften wie „Nennung der Zielgruppe“ und „Welche Art der Bildungsbenachteiligung liegt vor“ begründendes Wissen hergestellt und in dem ausgewählten Material insbesondere auch Wissen zu Migration und Flucht.

Um die Konstituierung von Bedeutung und sozialer Wirklichkeit offenlegen zu können, wurde zur Analyse des umfangreichen Materials ein kodierendes Verfahren mit einer induktiv und deduktiv entwickelten Analysematrix angewandt. Mit dem auch deduktiven Ansatz wurde das Ziel verfolgt, „Daten zu sammeln, welche die Bedeutung oder die fehlende Bedeutung“ (Clarke, 2005, S. 116) von ‚race‘, Klasse, Geschlecht und Körper für die erforschte Situation explizit berücksichtigen können. Sonst bestünde in Anschluss an Clarke die Gefahr, dass die Daten und Forscher_innen zu „Komplizen“ (ebd.) der normalisierenden Praxen von Rassismus und anderen Machtverhältnissen würden.

Weil Forschung mit einer rassismuskritischen Positionierung normativ geleitet ist und weil damit das wissenschaftstheoretische Ideal der „Unabhängigkeit der Erkenntnis von der erkennenden Person“ (Breuer, 2009, S. 120) grundsätzlich in Frage gestellt wird, bestand die Notwendigkeit, das Erkenntnisinteresse und das methodische Vorgehen selbstkritisch zu befragen und durch die Herstellung von „intersubjektive[r] Nachvollziehbarkeit“ (Bücken, 2019; vgl. Keller, 2007, S. 79) abzusichern. Das Format der Diskurswerkstatt bildete hierzu einen Arbeits- und Reflexionsraum. Mit ihrer partizipativen und machtrelexiven Ausrichtung ermöglichte die Diskurswerkstatt den Forscher_innen, die u. a. im Hochschulkontext unterschiedlich positioniert und hierarchisiert sind, regelmäßig und ganztätig im gesamten Team, unterschiedliche Machtverhältnisse, auch die, in denen sie sich selbst befinden, in den Blick zu nehmen (vgl. Bücken, Frieters-Reermann, Gerards, Meiers & Schütter, 2018, S. 31ff.). Wesentlich war ebenfalls die kontinuierliche Reflexion zu normativen Setzungen und Begriffen, zum Gegenstand, zur Analyse der Daten sowie zum Begründungs- und Verwertungszusammenhang der Forschung. Denn mit dem Bewusstsein über Machteffekte, die mit der eigenen Wissensproduktion unumgänglich einhergehen, war und ist es ein weiteres Anliegen, Verantwortung für die Forschungsergebnisse zu übernehmen und das

Risiko der Weiterführung ‚weißer‘ kolonialer und paternalistischer Einschreibungen in wissenschaftliches Wissen durch diesen (macht-)reflexiven Prozess zu mindern.

Im kodierenden Verfahren wurde das Antragsmaterial von KMS und KMS+ daraufhin befragt, wie in Bezug auf Flucht und Migration gesprochen wird. Kodiert wurden u. a. Textstellen, in welchen Refugees Ressourcen, Defizite oder kollektive Merkmale im Allgemeinen und in Bezug auf künstlerisch-ästhetische Praxis zugeschrieben werden, in denen Kultureller Bildung in Bezug auf junge Menschen mit Fluchterfahrung Funktionen übertragen werden sowie in denen Kunst- und Kulturverständnisse sichtbar werden. Relevant war ebenfalls die Frage nach der Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. An diesen Prozess knüpfte die gemeinsame Interpretation der knapp 26.000 kodierten Textstellen an. In der Interpretationsarbeit wurde mit einem induktiven Ansatz das Anliegen verfolgt, zuallererst das Material *sprechen* zu lassen und aus diesem heraus Verdichtungen wahrnehmen zu können. Somit war es möglich, *typische*, sich im Zentrum der Sagbarkeit manifestierende Aussagen von vereinzelt, am Rand der Sagbarkeit verorteten Äußerungen zu unterscheiden. Auch Nicht-Gesagtes und De-Thematisierungen waren für die Interpretation relevant.

Die Ergebnisse der Analyse des hegemonialen Diskurses Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration werden im Folgenden anhand von drei ausgewählten zentralen Deutungsmustern vorgestellt und vertieft. Die hierzu herangezogenen Textauszüge aus dem Antragsmaterial bilden exemplarisch *typische* Aussagen des Diskurses ab.

3. Zentrale Deutungsmuster: Ergebnisse der Diskursanalyse von KMS und KMS+

3.1 Othering

Othering, ein Konzept, das im Kontext der Postcolonial Studies entwickelt und insbesondere von Said und Spivak geprägt wurde, bezeichnet einen Prozess der *Absonderung*, in dem Menschen zu ‚Anderen‘ bzw. zu ‚Fremden‘ gemacht werden. Dieser geht einher mit negativen bzw. stereotypen Zuschreibungen der zu ‚Anderen‘ Gemachten und einer positiven Konnotation der ‚Wir‘-Position, die als ‚normal‘ verstanden wird (vgl. Attia, 2009, S. 11ff.).

Der Prozess des Othering lässt sich in den aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhängen auch in Bezug auf ‚Geflüchtete‘ beobachten, da in der Verortung dieser als ‚Andere‘ eine etablierte Wissensordnung von Zugehörigkeit wirksam wird. Werden Refugees als die fremden ‚Anderen‘ konstruiert, während zugleich von einem hegemonialen ‚Wir‘ gesprochen wird, wirkt ein binäres Kodierungssystem (vgl. Riegel, 2016, S. 52), in welchem sich in Anschluss an Spivak ein Zusammenspiel von Macht- und Unterwerfungsverhältnissen erkennen lässt (vgl. Spivak & Landry, 1996). In aktuellen Diskursen wird speziell die Kategorie ‚Kultur‘ aufgerufen, um dieses binäre Kodierungssystem zu aktivieren. Die Fokussierung auf kulturelle Differenz schließt hierbei sowohl an Rassekonstruktionen, wie auch an kulturrassistische Vorstellungen (vgl.

Balibar, 1990) an, die insbesondere über zugeschriebene Eigenschaften der ‚fremden Kultur‘ als unveränderlich (re-)präsentiert werden und beispielsweise mit Annahmen zur ‚Mentalität der Anderen‘ verknüpft sind.

Im hegemonialen Diskurs Kultureller Bildung verdichtet sich deutlich eine Spaltung zwischen einer hegemonialen ‚Wir-Kultur‘ und den ‚Herkunftskulturen‘ der ‚Anderen‘, der ‚Geflüchteten‘. Dieses diskursive Othing wird insbesondere über ein statisches und geschlossenes Kulturverständnis wirksam. Die kulturelle Differenzierung wird hierbei durch stereotypisierende Sprechweisen naturalisiert, fixiert und normalisiert; es verdichten sich Konstruktionen und Repräsentationen der ‚Kulturen der Anderen‘ als rückständig, intolerant, und patriarchal. So wird Menschen mit Fluchterfahrung in Bezug auf Werte und Normen wiederholt zugeschrieben, „Pünktlichkeit“ und „Respekt“ sowie „höfliches Verhalten“ in ihrer neuen Umgebung *erlernen zu müssen*. Diese diskursive Unterscheidungspraxis betrifft nicht alleine ‚Kultur‘ im Sinne von Werten, Normen und Lebensweisen, sondern ebenso die künstlerisch-ästhetische Praxis. Ursprünglich gedachte kulturelle Praxen und Erfahrungen der ‚Anderen‘ in Bezug auf Musik und Tanz erfahren diskursive Anerkennung, in den seltensten Fällen jedoch die hochkulturell und europäisch verorteten Formate Literatur, Museum und Theater. Exemplarisch stehen hierzu nachfolgende Textbeispiele aus dem Antragsmaterial:

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

Auffallend ist, dass künstlerisch-ästhetische Praxen weitestgehend als kulturelles und symbolisches Kapital einer imaginierten deutschen Kultur thematisiert werden und ‚Geflüchtete‘ als ‚bildungsfern‘ und ‚kulturlos‘ subjektiviert werden:

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

Es wird so ein eurozentristisches Kulturverständnis produktiv, das dazu beiträgt, Kinder und Jugendliche als kulturell ‚Andere‘ in exotisierender Weise zu (re-)präsentieren. Dieses „Ausstellen von Differenz“ (Demir & Heidenreich, 2017, S. 186) verwebt sich häufig mit Konzepten einer an Begegnung interessierten interkulturellen Pädagogik:

„Die Vorstellung der unterschiedlichen Traditionen und Kulturen wird die Unterschiedlichkeit nebeneinander stellen und so für das Gefühl der Gleichheit sorgen.“ (KMS 152)

Ein spezifisches diskursives Othing der Verschränkung von ‚Kultur‘ und ‚Geschlecht‘ wird nachdrücklich in der Figur des „Patriachat[s] der Anderen“ (Riegel 2018) erkennbar. Geflüchtete Mädchen und Frauen werden als passiv, unterdrückt und als Opfer einer ‚patriarchalen Kultur‘ hergestellt, geflüchtete Männer hingegen als rückständig und patriarchal:

„Die meisten der geflüchteten, jungen Frauen waren jahrelang der Unterdrückung ausgesetzt und kennen keine Gleichberechtigung. Auch nach der Flucht sind sie noch nicht richtig frei und kommen selten aus ihren Unterkünften heraus.“ (KMS+ 106)

Das Patriarchat der Anderen ist charakteristisch für ein Otherring der Unterscheidung zwischen ‚modern‘ vs. ‚traditionell‘ und wird nahezu ausschließlich außerhalb der dominanzgesellschaftlich-deutschen Kultur verortet. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, inwieweit hegemoniale Kulturelle Bildung in eine symbolische ‚Rettungsmaßnahme‘ involviert ist, die vor einer imaginierten Gefahr der ‚Kultur‘ bzw. ‚Kulturlosigkeit‘ ‚der Anderen‘ schützen soll (vgl. Mecheril, 2013/2015).

3.2 Paternalismus

Eng verwoben mit Otherring ist *Paternalismus* ein relevantes Deutungsmuster im untersuchten Diskurs der Kulturellen Bildung. Mit Paternalismus wird allgemein die „unzulässige Bevormundung einer anderen Person“ (Steckmann, 2014, S. 192) und das Eingreifen in die Autonomie einer Person oder (konstruierten) Gruppe angesprochen. Paternalismus beschreibt demnach eine Ambivalenz, einen Widerspruch zu dem ethischen Axiom individueller Selbstbestimmung von Menschen. Insbesondere zeigen sich paternalistische Figuren in Verhältnissen „zwischen Kindern und Erwachsenen oder gegenüber Personen, deren Autonomie partiell eingeschränkt ist“ (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik, 2012). Paternalismus in einem weiten Verständnis wirkt auf staatlicher, institutioneller und interaktionaler Ebene. Dabei weisen paternalistische Verhältnisse auf unterschiedliche Machtkonstellationen hin, die sich von offenem Zwang über an Wohl und Teilhabe orientierten Handlungen bis zur subtilen Manipulation erstrecken (vgl. Steckmann, 2014, S. 194–197). Als Machtverhältnis im deutschen Wohlfahrtsstaat zeigt sich Paternalismus in einer Doppelgesichtigkeit: als „väterlich-gütige“ Unterstützung von Hilfebedürftigen *und* als misstrauischer und moralisierender „Zuchtmeister“ (vgl. Bauer, 2001, S. 15). In diesem Spannungsverhältnis kann Paternalismus als Affekt empathischer Zuwendung Ausdruck finden und zugleich in Vorstellungen von Nationbuilding und nationaler Überheblichkeit einfließen (vgl. Castro Varela & Heinemann, 2016).

Mit unserer machtkritischen Analyseperspektive werden im untersuchten Diskurs der Kulturellen Bildung Verdichtungen zu Ressourcen, Schutzbedürftigkeit, Förderung und Teilhabe von geflüchteten Menschen sichtbar, die die Autonomie von Refugees als Migrationsandere in hierarchisierender Weise verhandeln und die an die „sozial wirksame Differenzierung zwischen ‚mit‘ und ‚ohne Migrationshintergrund““ (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik, 2012) anschließen. Der Paternalismus dieser Unterscheidungspraxis äußert sich in diskursiven Veränderungen, die mit viktimisierenden und infantilisierenden Zuschreibungen und Bewertungen versehen sind. Im Ausdruck einer sozialen Diagnose wird insbesondere ein *Mangel an Bildung und Demokratiefähigkeit* gleichsam als Tatsache festgestellt. So sollen geflüchtete Kinder und Jugendliche „interkulturelle Kompetenzen: Respekt und Toleranz zu Kindern aus anderen Kulturkreisen“ (KMS 607) erlernen und in spielerischer Weise Raum für das

„Üben von friedlichen Umgangsformen“ (KMS 739) erhalten. Ein eurozentristisch fundierter Paternalismus verdichtet sich ebenso im Sprechen zu kulturell-ästhetischen Erfahrungen und Praxen der jungen Menschen mit Fluchterfahrung (vgl. Kap. 3.1).

Augenfällig in der Konstatierung von Unzulänglichkeit ist das Aufrufen nation-ethno-kulturell kodierter Einschränkungen (vgl. Mecheril, 2003) und „Fähigkeitsdefizite“ (Mecheril u. a. 2010, S. 11) sowie die damit einhergehende Marginalisierung von Mündigkeit und Zivilität. Hierbei erfährt in der Verschränkung der Kategorien ‚race‘ und ‚Geschlecht‘ das patriarchale Moment eine besondere Schärfung (vgl. Kap. 3.1). Ausgeprägt ist das diskursive Wissen um die psychische Gesundheit geflüchteter Menschen. Es wird eine spezifische Form der Selbsterhöhung erkennbar, wenn Kulturelle Bildung über die diagnostizierende Zuschreibung von Trauma zugleich dazu beitragen möchte, dass „Traumatisierte[...] Erlebnisse außersprachlich [...] verarbeiten“ (KMS+ 153). Insgesamt zieht sich durch den Diskurs das klientifizierende Motiv staatlich-paternalistischer Wohlfahrtskultur, mit dem Migrant_innen als „Problemgruppe“ (Bauer, 2001, S. 16) und politisch unmündig hergestellt werden. Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Unterscheidungsverhältnis erlaubt dem dominantkulturellen ‚Wir‘ eine diskursive Position der Überlegenheit und Kompetenz in dem Duktus: ‚Wir‘ wissen, was ‚Ihr‘ lernen müsst. Geflüchtete junge Menschen werden so als unmündige, hilfs- und förderbedürftige sowie kulturell unterlegene Subjekte konstruiert, um im gleichen Zug die Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit dieser in Frage zu stellen. Dieser exkludierende paternalistische Ansatz ist eingeschrieben in eine nationalstaatliche Zugehörigkeitslogik und vermittelt sich in „der Sorge, ob Integration denn gelingen möge“ (Bücken, 2019). Eine Art elterlich-fürsorglicher Affekt solcher Besorgtheit zeigt sich in der diskursiven Denkfigur des *mehrheitsgesellschaftlichen Staunens* mit einem anerkennenden Gestus dazu, dass das Refugee-Subjekt potenziell mit persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten ausgestattet ist:

„Offensichtlich sind Flüchtlinge ganz normale Menschen: Sie möchten gebraucht und gefordert werden, sie möchten anpacken und sie wollen ihren Spaß haben.“ (KMS+ 001)

Hervorzuheben ist die Persistenz paternalistischer Argumentationslinien im hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung, die an kompensatorische Konzepte der sonderpädagogisch orientierten Ausländerpädagogik anknüpfen (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 11) und einen assimilatorischen Integrationsansatz vertreten.

3.3 Kulturelle Bildung als Integrationsmaßnahme

Integration – positiv konnotiert als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben – stellt sich im untersuchten Textmaterial von KMS und KMS+ v.a. als eine monodirektionale Anpassungsanforderung dar, mit der ambivalente Ansprüche an Menschen mit Fluchterfahrungen formuliert werden. Zum einen verbleiben sie in einem passiven Objektstatus, der sie nicht als souveräne und handlungsfähige Subjekte begreift (sie *werden* integriert), und zum anderen wird von ihnen Aktivität im Sinne einer „Bringschuld“ (Georgi & Keküllüoğlu, 2018, S. 41)

eingefordert, wenn z. B. „durch das Projekt [...] nicht zuletzt die Fähigkeit der Teilnehmer zur Integration“ (KMS+ 039) gestärkt werden soll. Es gilt, „Integrationspotenziale“ (KMS+ 041) oder die „Integrationsbereitschaft“ (KMS+ 042) der geflüchteten Menschen zu verbessern, weil sie „vor der Aufgabe [stehen], ihre Identität den neuen Bedingungen in Deutschland [...] anzupassen.“ (KMS+ 024) Hier wird Integration nicht als gleichberechtigter Prozess der Aushandlung zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft (Integration *als* Gesellschaft), sondern als ein Prozess der Assimilation verstanden, durch den die Eingliederung der ‚Anderen‘ in die ‚aufnehmende Gesellschaft‘ (Integration *in* die Gesellschaft) gelingen soll (vgl. Treibel, 2015, S. 33 ff).

Im untersuchten Diskurs zur Kulturellen Bildung werden der Kontakt und der Austausch mit ‚Einheimischen‘ oder mit bereits ‚integrierten Migrant_innen‘ als bedeutsam angesehen, da diese beim Erwerb grundlegender Kompetenzen als Rollen Vorbilder im Integrationsprozess gesehen werden. Überhaupt spielt die Vermittlung von Kompetenzen durch Kulturelle Bildung im Diskurs eine große Rolle: Neben den originär ästhetisch-künstlerischen werden immer wieder soziale, mediale, personale, emotionale, kommunikative und ‚interkulturelle‘ Kompetenzen als Voraussetzung für eine gelingende Integration genannt. Damit wird Integration als eine zu erbringende Anpassungsleistung eindeutig den geflüchteten Menschen diskursiv zugeschrieben, während der ‚aufnehmenden Gesellschaft‘ durch Kunstprojekte von Menschen mit Fluchterfahrungen bereichernde „interessante Kulturerfahrungen“ (KMS+ 001) ermöglicht werden sollen, dabei wird häufig ein gegenseitiges Verständnis und der Abbau von Vorurteilen intendiert.

Als unabdingbar für Integration wird das Erlernen der deutschen Sprache angesehen, während das Potenzial der Mehrsprachigkeit kaum Erwähnung findet. Daher bildet sich im untersuchten Diskurs wiederholt das Anliegen der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse durch ästhetisch-kulturelle Praxen ab. Zentral ist dieser Anspruch im Förderprogramm KMS+, das sich an geflüchtete junge Erwachsene richtet, die sich in einer ‚Warteschleife‘ befinden, bevor sie möglicherweise Integrations- und Sprachkurse besuchen oder eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit aufnehmen können.

Ebenso wird ein Verständnis von Kultureller Bildung als Vermittlerin von ‚deutschen‘ dominanzkulturellen Werten deutlich, womit sich Zivilisierungsanliegen in Bezug auf geflüchtete Menschen verdichten. Benannt wird beispielsweise: „Respekt vor anderen Meinungen muss erlernt werden.“ (KMS+ 025) Der Ort für das Erlernen von Respekt und weiteren als demokratisch verstandenen Werten ist das kulturelle Bildungsangebot. In dieser Funktionalisierung für Zwecke der Zivilisierung und Demokratieverziehung können koloniale Kontinuitäten und Wissensordnungen analysiert werden, war Kulturelle Bildung doch bereits in ihren „Anfängen [...] ein zivilisierendes Projekt der Enkulturation, basierend auf der Überlegenheit der europäischen Zivilisation und der Unterlegenheit der rassistisch definierten ‚Anderen‘“ (Gaztambide-Fernández, 2017, S. 25). Mit der im Diskurs dominanten spezifischen Verknüpfung von Sprach- und Wertevermittlung avanciert Kulturelle Bildung zur (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme insbesondere für diejenigen, denen aufgrund einer restriktiven Asylpolitik der Zugang zu (Aus-)Bildung und Sprachkursen verwehrt bleibt. Damit fügt sich Kulturelle Bildung unterstützend in das Asyl- und Integrationsregime ein

und versteht sich selbst nicht als macht- oder gesellschaftskritisch, was sich auch darin zeigt, dass hegemoniale Strukturen im Zusammenhang mit dem Asylregime selten und wenn überhaupt eher kritiklos benannt werden.

4. Machtkritische Reflexion und Einordnung der Ergebnisse

Worauf weisen die hier mit den Deutungsmustern *Othering*, *Paternalismus* und *Kulturelle Bildung als Integrationsmaßnahme* dargestellten Erkenntnisse hin, wenn diese als eine diskursive Reaktion der Kulturellen Bildung auf Phänomene der Migrationsgesellschaft gelesen werden? Eine *erste* Antwort hierzu lautet, dass im Diskurs der Kulturellen Bildung natio-ethno-kulturelle Ordnungen von Zugehörigkeit aufgerufen werden, die dichotomisierende Unterscheidungen zwischen Konstruktionen von ‚Deutschsein‘ und ‚deutscher Kultur‘ vs. ‚Migrations- und Fluchthintergrund‘ und ‚fremder Kultur‘ markieren und festschreiben. Dabei wird in diesem strukturell-diskursiven *Othering* ein fast ausschließlich geschlossen und statisch gedachtes Kulturverständnis produktiv, welches in unverdächtig-hegemonialer Weise an eurozentrisch und hochkulturell geformte Imaginationen von ‚der Kultur‘ und ‚den Künsten‘ anschließt. *Zweitens* verknüpft sich hiermit ein dominantes Wirkungsanliegen der Kulturellen Bildung, das Refugees als ‚Zielgruppe‘, als ‚die Anderen‘, die weniger zivilen und (ästhetisch) gebildeten Subjekte herstellt und sich stark mit einem restaurativen interkulturell-assimilatorischen Integrationsverständnis verbindet. Der sich ausprägende Duktus einer paternalistischen Fürsorge zeigt sich *drittens* verwoben mit dem Anliegen der Demokratisierung der adressierten Zielgruppe, welches sich über eine diskursive Konstruktion der ‚anderen Werte der Anderen‘ legitimiert. In dieser Bewegung erfolgt *viertens* ein bestätigendes Anschmiegen an das staatliche Asylregime. Diese Affirmation ist problematisch, da im Diskurs der Kulturellen Bildung das Wissen zu rechtlich-struktureller Exklusion zwar repräsentiert ist, eine rassismus- und machtkritische Thematisierung z. B. von aufenthalts- und asylrechtlichen Bedingungen aber nahezu unterbleibt. Offensichtlich hat die Kulturelle Bildung *fünftens* eine politische Dimension, die allerdings ebenso wenig Gegenstand der Reflexion ist, wie die widerständigen Potenziale künstlerisch-ästhetischer Praxis, die ein Infragestellen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen anstoßen könnten.

Dem entgegen manifestiert sich ein nicht gesellschaftskritisches und vielmehr instrumentelles (Selbst-)Verständnis im Diskurs der Kulturellen Bildung, welches sich kompatibel mit einer kulturpolitischen Hegemonie zeigt, die z. B. in den „Thesen zur kulturellen Integration und Zusammenhalt in Vielfalt“ greifbar wird.⁶ In diesem vom Deutschen Kulturrat moderierten Integrationskonzept wird vorausgesetzt, dass Kulturelle Bildung den „Zugang zu Kunst und Kultur und zum gesellschaftlichen Leben schlechthin“ und somit den „Schlüsselfaktor“ für eine gelingende (kulturelle) Integration darstellt (Initiative Kulturelle Integration, 2017). Hervorgehoben wird zugleich

6 Die Thesen wurden unter der Überschrift „Zusammenhalt in Vielfalt“ von der Initiative kulturelle Integration erarbeitet, die durch ihre Arbeit verdeutlichen möchte, „welchen Beitrag Kultur zur Integration leisten kann“ (Initiative kulturelle Integration, 2016).

die Bedeutung der deutschen Sprache „als unverzichtbarer Schlüssel zur Teilhabe aller in Deutschland lebenden Menschen am gesellschaftlichen Leben“ sowie als „unverzichtbare[s] Mittel zu gleichberechtigte[n] Kommunikation und damit Grundvoraussetzung für Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalt.“ (ebd.) Die deutsche Sprache als derartiges Zugehörigkeits- und Integrationsdispositiv ist – und das wird in unseren Ergebnissen sichtbar – zentral für den Diskurs der Kulturellen Bildung zu Flucht und Migration. Komplettiert wird dieses monolinguische Normativ mit der Erhöhung der deutschen Sprache als ein nationales „Kulturgut“ (ebd.). Die starke Metapher des Schlüssels aufgreifend stellen sich Fragen danach, warum der Diskurs der Kulturellen Bildung offene Wissensarchive der Macht- und Gesellschaftskritik als notwendigen Schlüssel für gesellschaftliches Zusammenleben nicht im Blick hat.

5. Empfehlungen für eine gegenhegemoniale Wissensproduktion

Mit der Frage nach Konsequenzen für die Kulturelle Bildung kann es vor dem Hintergrund des hier vorgestellten methodologischen Vorgehens, der zentralen Ergebnisse der Untersuchung und der machtkritischen Reflexionen nicht zuerst um eine konkrete Handlungsempfehlung für Institutionen und Akteur_innen der Kulturellen Bildung gehen, sondern die Wissensproduktion im Diskurs der hegemonialen Kulturellen Bildung selbst steht im Fokus unserer Empfehlungen. Zugleich soll hier die Perspektive einer Handlungsorientierung stark gemacht werden, da wir mit dem Verständnis von diskursiver Praxis (vgl. Hall, 2000) davon ausgehen, dass ein verändertes Erklärungs- und Reflexionswissen unmittelbare Wirkungen auf Förderprogrammatiken ebenso, wie auf die Kultur- und Bildungsarbeit, die Soziale Arbeit und die Forschung hat. Wir zielen insofern auf eine kategorische Überprüfung vorhandener Wissensbestände und meinen damit, dass die leitenden Kategorien der Kulturellen Bildung – ‚Kultur‘, ‚Künste‘ und ‚Bildung‘ – einer rassismus- und machtkritischen Dekonstruktion zu unterziehen sind. Ein solcher Prozess der selbstkritischen De-Kategorisierung erfordert die Bereitschaft aller am Diskurs Beteiligten, etablierte und privilegierende Wissensbestände konsequent in Frage zu stellen und damit auch die eigene Involviertheit in postkoloniale und neoliberale politische Verhältnisse erkennen zu wollen (vgl. Bücken, 2019).

Dem steht eine Art *Hybris* der Kulturellen Bildung entgegen, mit der wir diskursive Formationen der Vermessenheit und Selbstüberhebung Kultureller Bildung ansprechen, die uns in der Forschungsarbeit allgegenwärtig waren. Hybrische Tendenzen konkretisieren sich in einem an Humankapital orientierten Bildungsverständnis, verschränkt mit einer ‚Kompetenz‘-Förderung für Employability sowie in dem Festhalten an der Vorherrschaft einer ‚europäisch-deutschen Kultur‘. Hieraus vermittelt sich eine Deutungshoheit in Hinsicht auf die *Verbesserung* von Individuen und Gesellschaft, es wird ein hegemoniales Wirkungsanliegen erkennbar, welches sich in *Othering*, *Paternalismus* und *Integrationsmaßnahmen* und letztlich in dominanzkulturellen Zugehörigkeitsordnungen verfestigt.

Mit der Intervention für ein Neu- und Umdenken dieser Verhältnisse und damit für ein *Ver-Lernen* (vgl. Sternfeld, 2014) hegemonialen Wissens eröffnet sich für den Diskurs ein starker Impuls der Verschiebung hin zu einer notwendigen Wahrnehmung

benachteiligter Subjektpositionen. In Anlehnung an Spivak (1988) geht es darum, die Realitäten und Auswirkungen epistemischer Gewalt anzuerkennen und nicht weiter hegemonial strukturiert zu ‚hören‘ (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 199). Dieses wäre ein Wirkungsanliegen, das wir mit unserer Forschung verbinden und das sich für die kulturelle, politische und pädagogische Praxis empfiehlt.

Literatur

- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012). Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung [Beitrag]. *Die Gaste*, 21 (März/April). Verfügbar unter: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-say1211oalmanca.html>
- Anhorn, R., Bettinger, F., Horlacher, C. & Rathgeb, K. (2012). Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit. In Dies. (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94024-3_1
- Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410813>
- Balibar, E. (1990). Gibt es einen Neo-Rassismus? In E. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Berlin: Argument Verlag.
- Bauer, R. (2001). *Soziale Dienste und spezifische Zielgruppen, insb. Migrant/inn/en*. Arbeitspapier Nr. 3 des Observatorium für die Entwicklung der sozialen Dienste in Europa. Frankfurt a. M.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91717-7>
- Bücken, S., Frieters-Reermann, N., Gerards, M., Meiers, J. & Schütter, L. (2018). Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht. Ein Werkstattgespräch über einen laufenden Forschungsprozess. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 30–34.
- Bücken, S. (2019). Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft – Machtkritische Reflexionen zu Kultur, Sprache, Nation. In A. Brenne, K. Brönnecke & C. Roskopf (Hrsg.), *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung*. 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung. München: kopaed. [im Erscheinen]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Richtlinie zur Förderung von außerschulischen Maßnahmen, insbesondere der kulturellen Bildung, für Kinder und Jugendliche im Rahmen von Bündnissen für Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-742.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure*. Verfügbar unter: https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/files/25921_BMBF_KMS_Broschu%cc%88re_BITV_201118.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). „Kultur macht stark plus“ – ein Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe junger erwachsener Geflüchteter. Ver-

- füßbar unter: <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kultur-macht-stark-plus--ein-beitrag-zur-gesellschaftlichen-teilhabe-junger-erwachsener-1817.html>
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411483>
- Castro Varela, M. d. M. & Heinemann, A. M. B. (2016). Mitleid, Paternalismus, Solidarität. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–53). Bielefeld: transcript.
- Chrusciel, A. (2017). *Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/messen-ordnen-bewerten-diskursanalytische-betrachtung-wirkungsanliegen-kultureller-bildung>
- Clarke, A. (2005). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Demir, N. & Heidenreich, N. (2017). Unfinished Conversation. Nuray Demir und Nanna Heidenreich im Gespräch über mögliche Strategien gegen den Exotismus in der (bildenden) Kunst, die Ordnung der Un_Dinge und eine Postidentität, die nicht machtblind ist. In N. Bayer, B. Kazeem-Kamiński & N. Sternfeld (Hrsg.), *Kuratieren als anti-rassistische Praxis* (S. 180–200). Berlin: De Gruyter.
- Foucault, M. (2014[1972]). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gaztambide-Fernández, R. (2017). Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In S. Konietzko, S. Kuschel & V.-I. Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung* (S. 21–33). München: kopaed.
- Georgi, V. B. & Keküllüoğlu, F. (2018). Integration – Inklusion. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 41–45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gerards, M. (2019). Kulturelle Teilhabe und Teilgabe als Herausforderungen und Potenziale Sozialer Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion* (S. 83–116). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd8460.8>
- Hall, S. (2000). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften Band 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hess, S. (2013). Wider den methodologischen Kulturalismus in der Migrationsforschung: für eine Perspektive der Migration. In R. Jöhler, C. Marchetti, B. Tschofen, C. Weith (Hrsg.), *Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen* (S. 161–170). Münster/New York: Waxmann.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (Hrsg.). (2017): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III* (2., korr. Aufl.). Berlin: Assoziation A.
- Initiative Kulturelle Integration (2016). Über uns. Verfügbar unter: <https://www.kulturelle-integration.de/ueber-uns/>
- Initiative Kulturelle Integration (2017). *Zusammenhalt in Vielfalt. 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt*. Verfügbar unter: https://www.kulturelle-integration.de/wp-content/uploads/2019/06/Thesen-IKI_deutsch_neu.pdf

- Jäger, M. & Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6., vollständig überarb. Aufl.). Münster: Unrast.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In *Forum: Qualitative Sozialforschung/Social Research* 8(2), 73–107.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0>
- Knobloch, C. (1992). Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. In *Archiv für Begriffsgeschichte*, 35, 7–24. Bonn: Felix Meiner.
- Link, J. (2005). Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt“ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 77–100). Konstanz: UVK.
- Lutz, B. (2015). *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft*. Göttingen: V&R. <https://doi.org/10.14220/9783737004534>
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. u. a. (2010). *Materialien zum Band Bachelor|Master Migrationspädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf>
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, A. Kalpaka, M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P., Thomas-Olade, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In Dies. (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19144-7_1
- Mecheril, P. (2013/2015). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, kubi-online*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>
- Mörsch, C. (2016). Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In M. d. M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 173–183). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839436387-012>
- Müller-Uri, F. (2014). Antimuslimischer Rassismus. INTRO – Eine Einführung. Wien: mandelbaum.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Riegel, C. (2018). „Es geht darum, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen.“ Interview mit Christine Riegel. In *Fachstelle politische Bildung*. Verfügbar unter:

- <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri/>
- Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2007). *Soziologische Theorien. 1.2 Soziologie als Reflexion: Analyse und Diagnose der Moderne*. Stuttgart: UTB.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Urbana-Champaign: University of Illinois Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20
- Spivak, G. C. & Landry, D. (Hrsg.). (1996). *The Spivak reader: selected works of Gayatri Chakravorty*. New York: Routledge.
- Steckmann, U. (2014). Paternalismus und Soziale Arbeit. In *Soziale Passagen*, 6(2), 191–203. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0181-7>
- Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln, hrsg. v. A. Sabisch, T. Meyer & E. Sturm, *Kunstpädagogische Positionen*. Band 30. Hamburg. http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf
- Sturzenhecker, B. (2014). „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher>
- Treibel, A. (2015). *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt a. M./New York: campus.