

Susanne Bücken, Johanna Meiers und Marion Gerards

## **Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung**

Schriftliche Fassung zum Vortrag bei der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“, 7.-9.10.2019 in Berlin

[Marion Gerards] Sehr geehrte Vertreter\_innen des BMBF und des DLR, sehr geehrte Kolleg\_innen,

im Namen des Teams unseres Forschungsprojekts freue ich mich, Ihnen die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Rassismuskritische und diversitätssensibel Diskursanalyse kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration“ vorstellen zu können. Meine Aufgabe ist es, das Forschungsprojekt in seiner Genese, seinen Fragestellungen und seinem Vorgehen kurz vorzustellen, bevor dann Susanne Bücken und Johanna Meiers sowohl unsere theoretische und forschungsmethodologische Positioniertheit erläutern als auch die zentralen Ergebnisse referieren werden. Zum Abschluss werden dann mögliche Konsequenzen aus unseren Forschungsergebnissen zur Diskussion gestellt, verbunden mit der Einladung nach Aachen zu unserer Abschlusskonferenz im März 2020. Die Essenz unseres Vortrags haben wir mit dem Titel „Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung“ zu fassen versucht – was genau wir darunter verstehen, soll nun erläutert werden.

### **Genese – Fragestellungen – Methodik**

Unser Forschungsprojekt ist an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften verortet, an der Soziale Arbeit gelehrt und zur Sozialen Arbeit geforscht wird. Hier stellt die Soziale Kulturarbeit einen disziplinären Zugang zu einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dar, das große Schnittmengen zur Kulturellen Bildung aufweist. Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit – und damit auch Sozialer Kulturarbeit – im Sinne einer professionellen Reflexivität gehört „eine grundsätzliche Problematisierung von *Macht- und Herrschaftsverhältnissen*“. Es geht um „gesellschaftlich erzeugte Unterdrückungs-, Ausbeutungs- und Ausschließungsverhältnisse, [...] [um] ungerechtfertigte Beschränkungen kollektiver und individueller Selbstbestimmungsmöglichkeiten, [...] [und um] Mechanismen der Disziplinierung und Normalisierung“ (Anhorn u.a. 2012, 7, Hervorhebung im Original). Aus dieser Perspektive heraus verstärkte sich 2015 im so genannten langen Sommer der Migration (Hess u.a. 2017) unsere Auseinandersetzung mit Angeboten kultureller Bildung für geflüchtete Menschen. Uns interessierte die Umsetzung

des Menschenrechts auf kulturelle Teilhabe, aber wir mussten auch feststellen, dass geflüchtete Menschen für Kunstprojekte instrumentalisiert oder in einer stereotypisierenden Weise dargestellt wurden. Unter dem Motto „Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt“ führten wir im November 2016 einen Fachtag durch, der sich kritisch mit Kulturarbeit für/von/mit geflüchtete(n) Menschen auseinandersetzte.<sup>1</sup> Eine wichtige Beobachtung war, dass eine rassismuskritische, postkoloniale und intersektional reflektierte Fachlichkeit in der kulturellen Bildungspraxis nicht die Regel darstellt. Es drängte sich uns die Frage nach den Verhältnissen von Wissen und Macht im Diskurs der Kulturellen Bildung auf, der nach Michel Foucault die Praxis, von der er spricht, zugleich erzeugt.

Unser beim BMBF beantragtes und dankenswerterweise auch bewilligtes Forschungsprojekt greift also die Notwendigkeit einer rassismuskritisch informierten und diversitätssensiblen Auseinandersetzung im Kontext Kultureller Bildung auf. Das Forschungsinteresse ist es, hegemoniale, also vorherrschende Deutungsmuster und Denkfiguren in der Kulturellen Bildung freizulegen und sichtbar werdende Zugehörigkeitsvorstellungen zu analysieren. Im Zentrum der Untersuchung stehen bewilligte Anträge der BMBF-geförderten Programme „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ aus den Jahren 2012 bis 2018. Außerdem werden teilnehmende Beobachtungen und Vortragstexte von neun nationalen und internationalen deutschsprachigen Tagungen zu Kultureller Bildung, Flucht, Migration, Rassismuskritik und Diversität sowie Positionen des Deutschen Kulturrats in die Analyse einbezogen und darauf befragt, wie in Bezug auf Flucht und Migration gesprochen wird, welche Ressourcen, Defizite oder kollektiven Merkmale geflüchteten Menschen zugeschrieben werden, welche Funktionen künstlerisch-ästhetischer Praxis in diesem Zusammenhang übertragen werden und welches Kunst- bzw. Kulturverständnis deutlich wird. Zentral ist dabei auch die Frage, ob und in welcher Weise Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen thematisiert werden. Es geht darum, Thematisierungsweisen, aber auch De-Thematisierungen sowie Repräsentationen im Diskurs der Kulturellen Bildung zu dekonstruieren sowie Deutungsmuster und Ordnungen kultureller und nationaler Zugehörigkeit zu erkennen. Konkret wurde das Textmaterial beispielsweise daraufhin befragt, mit welchen Zuschreibungen zu geflüchteten Menschen im Allgemeinen sowie in Bezug auf eine künstlerisch-ästhetische Praxis im Besonderen gesprochen wird.

Der Arbeits- und Reflexionsraum der Diskurswerkstatt stellt für die Beantwortung dieser Fragen und die Durchführung der Analyse den Schlüssel zum methodischen Vorgehen dar: In einem multiperspektivisch angelegten reflexiven Prozess haben wir das methodische Instrumentarium in einem induktiv-deduktiven Verfahren entwickelt und das gewonnene Datenmaterial auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse der Rassismustheorie, der Postcolonial Studies, der Kulturwissenschaft und der ästhetischen Bildung interpretiert und analysiert.

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/forschung-entwicklung/forschungs-entwicklungsschwerpunkte/bildung-und-diversity/veranstaltungen/fachtagung-wir-sind-nicht-dein-naechstes-kunstprojekt/> [24.10.2019].

## Rassismus- und machtkritische Positionierung

[Susanne Bücken] Mit den folgenden Überlegungen spreche ich die macht- und rassismuskritische Positionierung unserer diskursanalytischen Forschung an, die sich im Verlauf des Forschungsprojekts entwickelt und geschärft hat. Wenn ich von uns spreche, meine ich immer das gesamte Forschungsteam: Studierende, Leitende und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen. Unsere Forschungsarbeit verstehen wir als Beitrag zu einer kritischen Migrationsforschung, und mit dieser Bezugnahme auf die Reflexionskategorie der Kritik interessieren uns Verhältnisse und Fragen zur migrationsgesellschaftlichen Wissensproduktion im Diskurs der Kulturellen Bildung. Hiermit vertreten wir zugleich ein forschungsethisches Anliegen, das sich mit der Prämisse kritischer Migrationsforschung im Sinne der Ausführungen von Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olade u.a. (2013) verbindet: Wir weisen damit die Legitimität jener migrationsgesellschaftlichen Phänomene zurück, die Menschen in ihren Möglichkeiten für eine freiere Existenz einschränken, abwerten und entmündigen!

Ein solch entwürdigendes und ausgrenzendes Phänomen ist der Rassismus, der interaktional, institutionell und diskursiv alltäglich ist und alle gesellschaftlichen Strukturen durchzieht. Rassismus arbeitet mit biologischen und kulturellen Rassekonstruktionen bzw. knüpft an diese an und ist in koloniale und postkoloniale Verhältnisse eingelassen. Rassismus verstehen wir als ein gewaltvolles gesellschaftliches Machtverhältnis, das Ungleichbehandlungen, politische und soziale Ausschlüsse begründet und stabilisiert. Als ein solches Machtverhältnis erkennen wir auch das gegenwärtige Integrationsregime. Selbstverständlich durchzieht Rassismus auch den Bereich der Bildung und selbstverständlich auch die Praxen und Diskurse der Kulturellen Bildung.

Wenn wir von Rassismus sprechen, beziehen wir uns auf wissenschaftliches Wissen der Rassismustheorie und der postkolonialen Theorie und beziehen uns auf Wissenschaftler\_innen wie Stuart Hall und Etienne Balibar, Paul Mecheril, Claus Melter und Maria do Mar Castro Varela und Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi Bhabha. Mit *Repräsentation*, *Othering* und *Kulturalisierung* werden Machtverhältnisse angesprochen, die Rassismus evozieren und die zugleich theoretische Konzepte für die rassismus- und machtkritische Analyse darstellen. Für unsere Forschung sind diese Konzeptionen bedeutsam. Mit der Frage nach Repräsentation interessiert uns, wie Subjektpositionen und Wissensbestände im Diskurs der Kulturellen Bildung hergestellt werden, es geht darum, wer spricht – was wird gesagt – was wird als unhinterfragbare Wahrheit vorausgesetzt und welche Positionen sind, welches Wissen ist umkämpft oder unsichtbar, wenn Refugees als *Anderere*, als die Flüchtlinge subjektiviert werden und regelhaft eurozentristisches und *weißes* Wissen aufgerufen wird. Mit Konstruktionen von Anderen geschieht ein Verändern, das Fremdmachen einer konstruierten Gruppe im Gegensatz zu einer *als Wir* konstruierten Gruppe. Diese *Wir*-Gruppe bleibt in der Regel unmarkiert. Othering als Prozess dieser Konstruktion von *Anderen* beschreibt Christine Riegel folgenderweise:

„Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird.“ (Riegel 2016, 52)

Othering zeigt sich im untersuchten Diskurs insbesondere in Verbindung mit der Kultur-Kategorie, so in oppositionellen Konstruktionen von der Kultur der geflüchteten Menschen vs. der Kultur eines imaginierten *deutschen Wir*. Begrifflichkeiten wie *andere Kulturen* und *andere Kulturkreise* kennzeichnen die geltenden Normalitätsvorstellungen und sind formgebend für die Normalisierung eines kulturellen Rassismus: Zugehörigkeit wird hiermit natio-ethno-kulturell kodiert und in Folge dessen wird kulturelle Differenz festgeschrieben. Eng verbunden mit Othering ist das diskursive Muster der Kulturalisierung bzw. der stete Blick durch die Kulturbrille. Die Analyse von Migrationsthemen durch die Kulturbrille hat zur Folge, dass politische und soziale Fragestellungen vernachlässigt werden und dass Probleme gesellschaftlicher und sozioökonomischer Ausgrenzung – wie Armut, Wohnverhältnisse, Asylrecht – wenig thematisiert oder kulturalistisch gedeutet werden. Erkennbar wird, dass die hegemonialen Konturen des Diskurses der Kulturellen Bildung und Rassismus ineinander verwoben sind und sich in Mustern von *Othering* und *Kulturalisierung* abzeichnen.

Ich denke, es wird deutlich, warum wir eine rassismuskritische und machtkritische Perspektive für die Untersuchung des Diskurses der Kulturellen Bildung für notwendig erachten. Dabei ist uns gegenwärtig, dass wir in spezifischen politischen Verhältnissen forschen, in denen das Migrations- und Fluchtthema diskursiv umkämpft ist und kulturalisierende Zuschreibungen rechtspopulistische Diskurse anschlussfähig machen. Mit dieser machtkritischen Perspektivität wird es in unserer Forschungsarbeit unumgänglich, rassistische und dominanzkulturell aufgeladene Begriffe, Strukturen, Effekte zu dekonstruieren und sowohl unser leitendes Erkenntnisinteresse wie auch den Begründungs- und Verwertungszusammenhang unserer Forschung selbstkritisch zu befragen.

Wesentlich hierzu ist eine kontinuierliche Reflexion zum Gegenstand der Forschung, zu den leitenden Fragestellungen sowie zur Erhebung und Auswertung von Daten mit der Haltung einer „reflexiven Offenheit“, wie sie von Franz Breuer (2009, 28f.) für die Forschungspraxis vorgeschlagen wird. Mit der Diskursanalyse nach Michel Foucault, Siegfried Jäger u.a. steht uns ein methodisches und theoretisches Gebäude zur Verfügung, in das ein dekonstruierender Zugang auf wirkende Macht-Wissen-Komplexe angelegt ist. Unser entschiedenes Interesse ist es, rassistische Denkmuster und Sprechweisen – Othering und Kulturalisierung – nicht zu reproduzieren oder zu legitimieren, sondern diese als umfänglichen Gegenstand der Reflexion in den Forschungsprozess einzubeziehen. Ebenso versuchen wir eine paternalistische Haltung zu vermeiden, die daran beteiligt ist, Refugees zu viktimisieren und patriarchale und nationale Unterscheidungsmuster zu bestätigen. In diesem Vorgehen grenzt sich unsere Forschung auch

von einer Wirkungsforschung ab, die ihren Fokus z.B. darauflegt, ob oder wie Kulturelle Bildung geflüchtete Menschen – Refugees – zu kompetenten, demokratiefähigen Subjekten, also *irgendwie besseren Menschen* machen kann.

### **Denk- und Aushandlungsraum Diskurswerkstatt**

Mit dem Denk- und Aushandlungsraum der Diskurswerkstatt haben wir für unsere Forschungsarbeit einen konkreten und zugleich ideellen Ort entwickelt, der für die Reflexion von normativen Vorannahmen und Involviertheit in privilegierende Machtverhältnisse von besonderer Bedeutung ist. Offensichtlich wird damit, dass wir das wissenschaftstheoretische Ideal der Objektivität von Forschung und Forschenden und damit das Paradigma der „Unabhängigkeit der Erkenntnis von der erkennenden Person“ (Breuer 2009, 120) grundlegend infrage stellen. Inspiriert durch die Konzeption des *situierten Wissens* von Donna Haraway (2002) versuchen wir, eigene soziale und körpergebundene Verortungen im Zusammenspiel mit strukturell wirkenden Normen und Machtverhältnissen mitzudenken. Diese kritische Selbstbefragung im Forschungsprozess betrifft auch mögliche Tendenzen der Vereindeutigung im Erkennen von Rassismus.

Mit der Distanzierung von der Annahme einer vermeintlichen Objektivität von Forschung wird zugleich der Versuch unternommen, das Risiko zu mindern, *weiße*, koloniale und paternalistische Einschreibungen in wissenschaftliches Wissen weiter zu führen. Diese sich macht- und rassismuskritisch positionierende Forschungsarbeit erleben wir als inspirierend und anregend, als mühsam und herausfordernd, auch als schmerzvoll und immer als kontingent. Unser Anliegen ist es – und ich hoffe, das ist deutlich geworden – Verantwortung zu übernehmen für unsere Forschungsergebnisse und die eigene Wissensproduktion. Diese wird im Folgenden Johanna Meiers darstellen und vertiefen.

### **Forschungsergebnisse**

Zentrale Erkenntnisse unserer Forschung stelle ich [Johanna Meiers] nun anhand von drei durch die Diskursanalyse offengelegten Deutungsmustern vor, welche wiederum auf hegemoniale Wissensordnungen im untersuchten Diskurs verweisen. Zur Nachvollziehbarkeit und Veranschaulichung verwende ich an einigen Stellen Zitate aus dem bewilligten Antragsmaterial von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“. Diese Textauszüge stellen keine extremen Ausreißer dar, sondern sie können als *typisch* für den Diskurs bezeichnet werden.

Das erste Deutungsmuster lässt sich anhand der den Diskurs prägenden paternalistischen Sprechweisen feststellen. Kennzeichnend für den entmündigenden **Paternalismus** ist ein Duktus der Viktimisierung und Klientifizierung. Refugees werden in dem untersuchten Diskurs weitaus weniger als souverän und handlungsfähig, sondern vielmehr als hilfs- und förderbedürftig sowie als unmündige Subjekte konstruiert und positioniert. Weiterhin verdichten sich diagnostizierende Sprechweisen zu Traumatisierungen. Dominant ist insgesamt eine defizitäre Perspektive auf Refugees, wie exemplarisch in diesem Textauszug sichtbar ist:

*„Die Bildungsbenachteiligung der Flüchtlinge ist selbstredend. Neben dem generellen Fehlen deutscher Sprachkenntnisse liegt bei einigen Kindern Analphabetismus vor. Als besondere Belastungen kommen nicht selten Traumata-Erfahrungen und der Verlust eines oder beider Elternteile hinzu.“ (KMS Antrag 047<sup>2</sup>)*

Solche Vorannahmen zu Erfahrungen, Lebens- und Bildungsbiographien von geflüchteten Menschen werden im Diskurs weitestgehend in hierarchisierender Unterscheidung zu denen der Mehrheitsgesellschaft sichtbar. Während Refugees *„in jeder Hinsicht Hilfe“* (KMS+ Antrag 184) benötigten, artikuliert sich ein unmarkiertes *Wir* als souverän, helfend und kompetent. Wirksam ist ein Duktus, der impliziert: Wir wissen, was ihr braucht.

Auffällig ist weiterhin die dominante Denkfigur des ‚mehrheitsgesellschaftlichen Staunens‘ als diskursiver Affekt der Ungläubigkeit darüber, dass Refugees gleichwertige Subjekte mit Ressourcen und persönlichen Fähigkeiten sind. Exemplarisch dafür ist folgender Textauszug:

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

Weiterhin erweist sich ein diskursives **Othering** in Bezug auf Refugees als dominant für den Diskurs, und es werden Wissensordnungen von Zugehörigkeit sichtbar. Im hegemonialen Sprechen werden geflüchtete Menschen als *die Anderen* und *die Fremden* konstruiert. Wirksam ist hierbei ein statisches, geschlossenes und eurozentristisches Kulturverständnis, welches es ermöglicht, Refugees in einer *anderen Kultur* oder einem *anderen Kulturkreis* zu verorten. Diese *andere Kultur* wird im untersuchten Diskurs beispielsweise als *arabische, afrikanische* oder *orientalische* bezeichnet. Im Verständnis der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak impliziert Othering ein Macht- und Unterwerfungsverhältnis (Spivak/Landry 1996). Auch in dem untersuchten Diskurs geht das diskursive Othering einher mit hierarchisierten binären Spaltungen (Hall 2004). Es verdichten sich Vorstellungen eines *deutschen bzw. dominanzkulturellen, demokratischen Wir* gegenüber Vorstellungen von *unzivilisierten, unmündigen Anderen*. Wirksam sind insbesondere Unterscheidungen zwischen *Tradition* und *Moderne* sowie *Natur* und *Kultur*. Als sagbar erweisen sich im untersuchten Diskurs auch Sprechweisen zu *Wildheit* gegenüber *Zivilisation*. Diese Dualismen können mit Stuart Hall als Teil eines rassistischen Diskurses, des Diskurses vom Westen und dem Rest (Hall 1994) interpretiert werden. Stereotypisierende Sprechweisen fixieren und naturalisieren die kulturelle Differenzierung. Sie werden im untersuchten Diskurs sowohl in Bezug auf Kultur im weiten Sinne von Lebensweisen, Normen und Werten wie auch im engen Sinne in Bezug auf Künste und künstlerisch-ästhetische Praxis wirksam. Beispielhaft hierzu wird Refugees wiederholt abgesprochen, pünktlich und zuverlässig zu sein, Tischmanieren vorzuweisen oder sparsam mit Energie umgehen zu können. Die *Kultur der Anderen* wird damit als intolerant und rückständig konstruiert. Weiterhin ist auffällig, dass die diskursiv in den so genannten

---

<sup>2</sup> Die Nummerierung der Förderanträge erfolgte zum Zwecke der Anonymisierung durch das Forschungsprojekt FluDiKuBi.

*Herkunftskulturen* verorteten Künste als ursprünglich oder traditionell bezeichnet werden und sich im Diskurs zumeist auf rhythmische Musik und Tänze beschränken.

Als auffallend dominant erweisen sich weiterhin Aussagen zu Bildungs- und Kulturferne. Refugees werden hierbei eine eigene Bildungsbiographie und künstlerisch-ästhetische Erfahrungen weitestgehend abgesprochen. Mit der Wirkung eines eurozentristisch-hochkulturellen Verständnisses werden geflüchteten Menschen im untersuchten Diskurs „*mangelnde Kompetenzen in Fragen der Kultur*“ (KMS Antrag 019) zugeschrieben und es erfolgt eine Positionierung als bildungs- und kulturferne Subjekte. Exemplarisch dafür ist auch folgendes Zitat:

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

In dem untersuchten Diskurs wird außerdem sichtbar, dass Refugees in den geförderten Angeboten Kultureller Bildung als *kulturell Andere* (re-)präsentiert werden (sollen). Mit solch einem „Ausstellen von Differenz“ (Demir / Heidenreich 2017, 186) verbindet sich das Risiko einer exotisierenden Praxis. In dem untersuchten Diskurs verknüpft sich das Ausstellen von Differenz außerdem in spezifischer Weise wiederholt mit dem zentralen pädagogischen Ansatz der Interkulturalität, wie exemplarisch in diesem Zitat:

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

Dieser interkulturelle Ansatz läuft Gefahr, aufgrund seiner „kulturalistischen Logik“ (Hess 2013, 166) die (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003) zu verstärken.

Mit einer intersektionalen Perspektive, insbesondere auf die Verschränkungen von *race* und **Geschlecht**, lässt sich eine weitere dominante Denkfigur im diskursiven Othering freilegen: Die *andere* Frau als Unterworfenen. Mit einer spezifischen Viktimisierung werden als *anders* markierte Mädchen und Frauen als Opfer eines Patriarchats, konkret als unterdrückt, passiv, orientierungslos und unsicher konstruiert. Exemplarisch dazu ist dieser Diskursausschnitt:

*„Die meisten der geflüchteten, jungen Frauen waren jahrelang der Unterdrückung ausgesetzt und kennen keine Gleichberechtigung.“ (KMS+ Antrag 106)*

Auffällig ist, dass in dem nahezu durchgehend heteronormativen Diskurs der Kulturellen Bildung patriarchale Geschlechterverhältnisse ausschließlich in eine *Kultur der Anderen* verschoben werden. In Deutschland lebende geflüchtete Frauen stünden im

*„Widerspruch Patriarchat vs. offene Gesellschaft“ (Antrag +076).*

Eine solche Darstellung verweist mit Christine Riegel in spezifischer Weise „auf ein vermeintliches Patriarchat der Anderen. Gewaltvolle Geschlechterverhältnisse werden dabei ethnisiert

oder rassistisch und gleichzeitig außerhalb der eigenen, dominanten Gesellschaft verortet.“ (Riegel 2018, o.S.)

Ein drittes Deutungsmuster kann anhand der hegemonialen Sprechweisen zu **Integration** offengelegt werden. Das dominante Integrationsverständnis zeigt sich im Diskurs der kulturellen Bildung mit monodirektionalen Vorstellungen der Anpassung verbunden. Insbesondere wird das Erlernen der deutschen Sprache als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Subjektwerdung postuliert. Deutsche Sprachvermittlung und Integration bezeichnen im untersuchten Diskurs auch zentrale Anliegen kultureller Bildung, und so wird sie selbst zur Integrationsmaßnahme. Kulturelle Bildung artikuliert sich diskursiv außerdem als Vermittlerin von ‚deutschen‘ und dominanzkulturellen Werten, und es verdichten sich Zivilisierungsanliegen in Bezug auf geflüchtete Menschen. Benannt wird in Bezug auf teilnehmende Refugees beispielsweise:

*„Respekt vor anderen Meinungen muss erlernt werden.“ (KMS+ Antrag 025)*

Der Ort für das Erlernen von Respekt und weiteren als demokratisch verstandenen Werten ist (hier exemplarisch) das kulturelle Bildungsangebot. In solch einer Funktionalisierung kultureller Bildung für Zwecke der Zivilisierung und Demokratieerziehung können koloniale Kontinuitäten und Wissensordnungen aufgedeckt werden, war Gatzambide-Fernández gesprochen bereits in ihren „Anfängen [...] ein zivilisierendes Projekt der Enkulturation, basierend auf der Überlegenheit der europäischen Zivilisation und der Unterlegenheit der rassistisch definierten ‚Anderen‘“ (Gatzambide-Fernández 2017, 25). Mit der im Diskurs dominanten spezifischen Verknüpfung von Sprach-, Werte- und Kulturvermittlung ist kulturelle Bildung letztlich in das deutsche Asyl- und Integrationsregime involviert und dient als vorgezogene Integrationsmaßnahme insbesondere für diejenigen, denen der Zugang zu Bildung und Sprachkursen verwehrt bleibt.

### **Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs**

[Marion Gerards] Nach aktuellem Stand unserer Analyse artikuliert sich kulturelle Bildung im untersuchten Diskurs weitestgehend ohne rassistisches und machtkritisches Selbstverständnis. Eine selbstkritische Reflexion der Eingebundenheit in das deutsche Asyl- und Integrationsregime ist im Diskurs nahezu nicht erkennbar. Der hegemoniale Diskurs ist vielmehr geprägt von Dethematisierungen diskriminierender und benachteiligender Strukturen, und es lassen sich kulturalisierende sowie rassistische Wissensbestände aufdecken. Damit manifestiert sich ein instrumentelles Selbstverständnis kultureller Bildung, welches die widerständigen Potentiale künstlerisch-ästhetischer Praxis weitestgehend ungenutzt lässt.

Immer wieder fiel uns auf, dass kulturelle Bildung für sich eine All-Verantwortlichkeit oder All-Zuständigkeit reklamiert, die sich darin zeigt, dass durch ästhetisch-künstlerische Praxen sowohl Spracherwerb und Wertevermittlung, als auch Integration und Aufarbeitung, wenn nicht sogar Therapie fluchtbedingter Traumatisierungen ermöglicht werden soll. Vielleicht ist hier

sogar von einer *Hybris* Kultureller Bildung zu sprechen, die ebenso einer kritischen Überprüfung bedarf, wie auch insgesamt eine kritische Auseinandersetzung mit den Begründungszusammenhängen der ästhetisch-künstlerischen Praxis notwendig ist. Dies umfasst sowohl die Reflektion der eigenen Haltung – im Zusammenspiel mit eurozentristischen Wissensbeständen – als auch die Reflektion des Eingebundenseins in hegemoniale Diskurse zu Migration und Flucht, zu Integration und *deutscher* Kultur.

## **Ausblick**

Für die Förderpraxis kultureller Bildung geht es unserer Auffassung nach vor allem darum, Förderrichtlinien so zu entwickeln, dass Prozesse der Kulturalisierung und des Othering vermieden werden und vielmehr eine rassismuskritische und diversitätssensible Perspektive eingenommen werden muss bzw. vorausgesetzt werden sollte. Mit einer so ausgerichteten Förderpraxis wird sich Kulturelle Bildung nicht weiter als Integrationsmaßnahme im Kontext des Asylregimes einbinden lassen, sondern sie kann dann mit ihren Potenzialen dazu beitragen, Kritik an hegemonialen Praxen zu thematisieren, Widerständigkeiten zu artikulieren, ästhetische Differenzerfahrungen zu ermöglichen und das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe von geflüchteten Menschen zu verwirklichen.

Es ist uns ein Anliegen, unsere Ergebnisse, die möglicherweise provozieren und Widerspruch hervorrufen werden, mit allen Akteur\_innen in der Kulturellen Bildung zu diskutieren – nicht nur heute auf dieser Veranstaltung. Dafür haben und werden wir die Ergebnisse publizieren und auf Fachtagungen präsentieren. Darüber hinaus werden wir auf unserer Abschlusstagung am 23.3.2020 in Aachen einen umfassenden Einblick in unser Forschungsprojekt bieten. Geplant ist eine kritische Kommentierung unserer Ergebnisse durch die Keynote-Speakerinnen Carmen Mörsch und Maisha Auma Eggers. Ein BarCamp soll einen Transfer in die kulturelle Bildungspraxis ermöglichen. Dazu werden wir sowohl Akteur\_innen der Kulturpolitik, der Förderpraxis, der Kulturellen Bildung – und hier alle Professionen und Sparten – als auch der Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung einladen. Wir würden uns sehr freuen, Sie im März in Aachen begrüßen zu können und bedanken uns jetzt für Ihre Aufmerksamkeit.

## **Literatur**

Anhorn, Roland / Bettinger, Frank / Horlacher Cornelis / Rathgeb, Kerstin (2012): Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit, in: Dies. (Hg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Wiesbaden, Springer VS (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit; 12), S. 1–23.

Balibar, Étienne / Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse, Klasse, Nation. Hamburg, Argument.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen, Stauffenburg Verlag

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden, VS-Verlag.

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarb. Aufl. Bielefeld, transcript (Cultural Studies; 36)

Demir, Nuray / Heidenreich, Nanna (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: Bayer, Natalie / Kazeem-Kamiński, Belinda / Sternfeld, Nora (Hg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. curating. ausstellungstheorie & praxis. Band 2. Berlin / Boston, Walter de Gruyter, S. 180-200.

Gaztambide-Fernández, Ruben (2017): Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma, in Konietzko, Sebastian / Kuschel, Sarah / Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München, Kopaed, S. 21–33.

Foucault, Michel (1986): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Berlin, Fischer.

Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht, in: Stuart Hall – Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg, Argument, S. 137-179.

Hall, Stuart (2004): Das Spektakel der ‚Anderen‘, in Merckens, Andreas / Koivisto, Juha (Hg.): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg, Argument Verlag, S. 108-166.

Haraway, Donna. J. (2002): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives. In: Kourany, Janet A. (Hg.): The Gender of Science. Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall, S. 361–371.

Hess, Sabine (2013): Wider den methodologischen Kulturalismus in der Migrationsforschung: für eine Perspektive der Migration, in: Jöhler, Rainer u.a. (Hg.): Kultur\_Kultur.: Denken. Forschen. Darstellen. Tagungsband des 38. Dgv Kongresses 2011. Münster / New York, Waxmann, S. 161-170.

Hess, Sabine u.a. (Hg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. 2. korrigierte Aufl. Berlin, Assoziation A.

Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Münster, Unrast.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster, Waxmann.

Mecheril, Paul / Thomas-Olade, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: dies. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, VS Springer, S. 7-55.

Mecheril, Paul / Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und Forschung in Deutschland. Konturen eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.) Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt a. M., Wochenschau Verlag, S. 13-22.

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

Riegel, Christine (2018): „Es geht darum, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen.“ Interview mit Christine Riegel. Fachstelle für politische Bildung. 27.02.2018. Online verfügbar unter: <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri/> [Zugriff 04.10.2019].

Said, Edward W. Said (2009): Orientalismus. Frankfurt a.M., Fischer.



Spivak, Gayatri Chakravorty / Landry, Donna (Hg.) (1996): The Spivak reader: selected works of Gayatri Chakravorty (2009/1978). New York u.a., Routledge.

Spivak, Gayatri C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana-Champaign, University of Illinois Press, S. 271-313.