

„Jenseits von Richtig und Falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.“ Nina Stoffers, Anja Schütze und Irmgard Merkt über Diversität und Diversitätsbewusstsein in der Kulturellen Bildung.

Ein von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung initiiertes Gespräch.

Erscheinungsjahr: 2016

Stichwörter

- Diversität
- Diversitätsbewußte Bildungspraxis
- Diskriminierung
- Inklusion
- Kulturelle Vielfalt

In der kulturellen Bildungspraxis wird Vielfalt als grundlegendes Bildungsprinzip verstanden. Würden Sie sagen, Kulturelle Bildung ist per se diversitätsbewusst?

Merkt: Kulturelle Bildung ist zunächst ein Abstraktum, das mit Inhalten gefüllt werden muss. Als Konkretum ist Kulturelle Bildung nur dann diversitätsbewusst, wenn diejenigen, die sie vermitteln, den Blick auf die Diversität der Menschen und Kulturen richten und kulturelle Bildungsprozesse unter dem Gesichtspunkt Diversität inhaltlich kompetent gestalten. Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung geschieht keinesfalls per se, man muss sie wollen und gestalten. Ohne Neugier auf die Verschiedenheit der Menschen und Kulturen geht es nicht.

Stoffers: Nein, ganz sicher nicht! Es wird zwar allerorten verlautbart, dass Diversität bzw. die Anerkennung von Diversität der Normalfall ist oder zumindest sein sollte, aber die aktuelle empirische Realität ist stark von Grenzziehungen und Exklusionen, also Ausschlüssen verschiedener Art geprägt. Wahrscheinlich wäre sonst auch der Ruf nach Teilhabe nicht so laut. Ich möchte dazu ein Beispiel aus meiner eigenen empirischen Forschung geben, nämlich die Verwendung von Kostümen in einem künstlerisches Kooperationsprojekt zwischen der Kölner Philharmonie, einer Jugendkunstschule und

mehreren Schulen, darunter einer Projektschule für Sinti und Roma-Kinder und -Jugendliche. Sieht man sich die Alltagskleidung der Schüler*innen an, fällt auf, dass es keine großen Unterschiede gibt. Durch die Kostüme jedoch entsteht auf der Bühne eine starke Unterscheidung zwischen der Sinti und Roma-Projektschule einerseits und den anderen Schulen andererseits. Dadurch werden die Sinti und Roma-Schüler*innen im Vergleich stärker herausgehoben. Ihnen wird im Rahmen der öffentlichen Aufführung die Einbettung in ihre Jugendkultur verweigert, die sie sonst durch ihre Alltagskleidung zum Ausdruck bringen. Die Mehrfachzugehörigkeiten der Kinder und Jugendlichen, z.B. zu einer Altersklasse, zu einer ethnischen Gruppe oder auch zu verschiedenen subkulturellen Gruppen wird ausgeblendet. Hier lässt sich eine ganz eindeutige Grenzziehung feststellen, die nicht konzeptuell intendiert und im Verlauf des Probenprozesses nicht für den Gesamtzusammenhang reflektiert wurde. Es sollte eine ethnische Zugehörigkeit aufgezeigt werden, aber die Sinti und Roma-Schüler*innen werden über die Kostüme in erster Linie im Kontrast als anders markiert. Nun könnte man einwenden, dass mit unterschiedlichen Kostümen eben unterschiedliche (ethnische) Kulturen vorgestellt werden sollen (wie sinnvoll das sein mag, ist eine andere Frage, die ich hier nicht erörtere). Dies trifft in dem vorgestellten Beispiel allerdings nicht zu, denn es wird nur eine Gruppe markiert, die anderen verbleiben unsichtbar. Und genau darin liegt meiner Meinung nach die Krux: Manche werden als Andere sichtbar gemacht, andere hingegen nicht. Diese konstruierte Andersheit hebt sich erst vor der Folie der vermeintlichen Norm ab. Es wird keine Diversität gezeigt, sondern durch diese Gegenüberstellung eines Wir und Die wird eine Dominanzstruktur reproduziert. Kulturelle Bildung ist häufig differenzbewusst, nicht unbedingt diversitätsbewusst!

Schütze: Auf keinen Fall. Diversitätsbewusstsein setzt voraus, dass ich mich bewusst mit den Dimensionen des Unterschieds und meiner eigenen Position darin auseinandergesetzt habe. Menschen werden unter anderem nach Alter, Geschlecht, sozialer und kultureller Herkunft, psychischen und physischen Fähigkeiten unterschieden. In diesen Dimensionen wird häufig in zwei Gruppen gedacht – die einen genießen Vorteile und die anderen Nachteile in Bezug auf gesellschaftliche Chancen und Macht. In diesem Zusammenhang existieren Vorstellungen von Norm und Abweichung. Zur Norm zu gehören macht vieles leichter, abzuweichen ist oft mit Nachteilen und individuellem Kampf verbunden. Diese sozialen Kategorien als machtvolle Konstrukte zu entlarven, die Grenzen des Blickfeldes zu kennen, Offenheit mitzubringen und solidarisch mit Menschen aus anderen Kontexten zu sein, bedeutet für mich Diversitätssensibilität. Kulturelle Bildungsarbeit hat großes Potenzial, bei dieser Auseinandersetzung und Haltungsveränderung zu unterstützen – das geschieht aber nicht einfach von selbst oder automatisch.

Woran konkret erkennt man eine diversitätsbewusste, partizipative Bildungspraxis?

Merkt: Merkmale diversitätsbewusster Bildungspraxen sind inhaltlich beispielsweise das Aufgreifen universeller Themen und das künstlerische Arbeiten mit Ausdrucksformen verschiedener Kulturen. Methodisch folgt die Entwicklung und Gestaltung partizipativer künstlerischer Prozesse dem Motto: Nicht FÜR, sondern MIT.

Stoffers: Zunächst: Diversitätsbewusst muss aus meiner Sicht nicht gleich partizipativ heißen, denn mit diesem Wort verbinden wir ja meist eine aktive Teilnahme von jmd. an etwas. Die Begrifflichkeiten werden allesamt sehr vage verwendet, was einerseits eine große Offenheit schafft, andererseits aber auch zu Mogelpackungen führt: Was heißt denn eigentlich partizipative Bildungspraxis? Müssen die Teilnehmenden beispielsweise aktiv-produzierend involviert sein oder „genügt“ eine rezeptiv-reproduzierende Rolle? Beide Varianten können partizipativ sein und zwar schlicht in dem Sinne, dass

sich für die Teilnehmenden auf beide Weisen neue Welten auf tun können und sie etwas für sich Neues entdecken und lernen. Allerdings, was den Rahmen und die Spielregeln von kultureller Bildungspraxis angeht, so ist diese insgesamt sicherlich recht wenig partizipativ, denn die Teilnehmenden können sich meist dazu nicht einbringen. Machtstrukturen bleiben damit zumeist bestehen und mitunter fehlt ein nächster Schritt partizipativer Arbeit und zwar Verhältnisse und Systeme zur Verhandlung zu stellen.

Aber an was lässt sich nun eine diversitätsbewusste Bildungspraxis erkennen? Ich denke, das hat viel mit einer Haltung zu tun, die offen, kritisch und zugewandt ist. Zuhören, Bedürfnisse und Interessen, aber ebenfalls Machtstrukturen und eigene Privilegien zu erkennen, sind meiner Einschätzung nach sehr notwendig. Einerseits ist es wichtig, eine klare Vorstellung davon zu haben, was ich machen möchte und was meine eigene Verortung ist – und das meine ich nicht nur künstlerisch, sondern eben auch dahingehend welche Handlungsmacht ich gegenüber den Teilnehmenden habe. Andererseits ist die Flexibilität nötig, zu reagieren, Dinge anzupassen und anzuerkennen, dass ich nicht alles in der Hand habe, sondern im laufenden Prozess durch Wechselspiele entsteht (zwischen Kunstwerk und Teilnehmenden, zwischen Künstler*in/ Pädagog*in und Teilnehmenden etc.). Eine Diversität der Teilnehmenden wird ja häufig erst im konkreten Tun erkennbar und das nicht immer entlang der Differenzen, die ich in meiner Konzeption festgehalten habe. Meine Antwort ist also wenig konkret, aber ich denke, diese Haltung ist der Kern diversitätsbewusster kultureller Bildungspraxis.

Schütze: Das wichtigste Merkmal ist wohl, die Haltung zu haben und zu transportieren, dass Menschen komplexe Individuen mit vielen Zugehörigkeiten sind und nicht als Vertreter/innen einer bestimmten Gruppe wahrgenommen und behandelt werden. Es fängt an bei Überlegungen, wer Angebote macht, wer bei diesen mitgedacht wird und wie Teilnehmer/innen oder Zuschauer/innen angesprochen werden: Wie unterschiedlich ist das Team in Bezug auf Herkunft und Biografie? Sind auf dem Flyer nur weiße Menschen abgebildet? Wer darf welche Rolle auf der Bühne übernehmen?

Wie schafft man die Balance, bestimmte Zielgruppen zu erreichen ohne sie zu diskriminieren?

Merkt: Vor der Entwicklung eines stimmigen, interessanten und akzeptierbaren Angebots stehen drei Fragen: Welche Themen sind für diejenigen, die erreicht werden sollen, bedeutsam und wichtig? Welche künstlerisch-kulturellen Formen und Ausdrucksmöglichkeiten gibt es bereits im ästhetischen Feld der Zielgruppen? Und schließlich: Wie lassen sich neue Ausdrucksformen und relevante Inhalte in kreativen Prozessen in Zusammenarbeit mit den Zielgruppen entwickeln?

Stoffers: Tja, das ist eine gute Frage. Es ist erst einmal ein Faktum, dass mit einer bestimmten Benennung und Sichtbarkeit von bestimmten Gruppen immer auch eine bestimmte Besonderung einhergeht. Das kann zu einem Dilemma werden und sich in sein Gegenteil verkehren, wenn das Aufzeigen von Differenzen zu Ausgrenzungen führt. Das ist eine Gratwanderung, bei der es sicherlich keine Patentrezepte gibt, sondern eine aufmerksame und wachsame Haltung braucht, um zu erkennen, in welche Richtung das Ganze gerade läuft. Ich denke, dass man da immer ganz nah am Prozess dran bleiben muss, sich selbst und alle Beteiligten kritisch reflektierend. Das in meinen Augen Wichtigste ist, dass man die Kunst als Ausgangspunkt nimmt bzw. Themen wählt, die mit künstlerischen Mitteln etwas verhandeln, wovon sich bestimmte Leute angesprochen fühlen. Damit gruppiert man über Zugehörigkeiten, bleibt aber auf einer inhaltlichen Ebene. Die Schwierigkeit ergibt sich häufig über Zuschreibungen und Homogenisierungen, d.h., dass eine bestimmte Gruppe kollektiv charakterisiert und mit diesem Fremdbild, ich drücke es mal drastisch aus, in Gruppenhaft genommen wird, auch künstlerisch (z.B. alle Sinti und Roma sind musikalisch). Sowohl Mehrfachzugehörigkeiten als auch

Individualität bleiben dahinter zurück. Aber kulturelle Bildungspraxis kann ein stärkendes Schutzschild sein, mit dessen Hilfe man sich ausprobieren, experimentieren und neu erfinden kann – als Vexierspiel, dass ich mich als Person zeigen kann, aber nicht muss.

Schütze: Es ist durchaus eine sensible Gratwanderung zwischen der Anerkennung bestimmter Bedürfnisse aufgrund einer Zugehörigkeit und dem Reduzieren auf eine „homogene“ Zielgruppe. Zur Anerkennung dieser Bedürfnisse gehört für mich das Schaffen von geschützten Räumen, in denen Personen aufgrund einer gemeinsamen Zugehörigkeit zusammenkommen, ihre Erfahrungen teilen und in dieser Identität bestärkt werden. Empowerment richtet sich an Menschen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit von Diskriminierung betroffen sein können (beispielsweise in Bezug auf Bildungschancen, Wohnungsmarkt, die Darstellung in Medien, oder die Art, wie Menschen ihnen im Alltag begegnen). Auf der anderen Seite ist Sensibilität geboten, wenn wir privilegierten Menschen mit paternalistischen Haltungen zu Wissen glauben, was für andere gut ist (Ich spreche hier aus der Perspektive einer weißen Deutschen). Und wenn wir Menschen auf eine Zugehörigkeit reduzieren (beispielsweise Fluchterfahrung) und ihnen mit Mitleid begegnen. Dadurch werden sie in eine abhängige, unterlegene Position gebracht und die Beziehung gerät in Schiefelage – Kommunikation und Arbeit auf Augenhöhe wird schwierig.

Was sind die „schlimmsten Fehler“? Und wie kann man aus ihnen lernen?

Merkt: Die schlimmsten Fehler sind Haltungen wie „Ich weiß, was gut ist“ und „Ich weiß, wie das geht“. Auf Kultureurozentrismus und Respektlosigkeit folgt die Strafe auf dem Fuße: Die Zielgruppe bleibt weg.

Stoffers: Das wohlmeinende, aber tief paternalistische „Ich weiß, was du brauchst“ in einer wertenden Wir-Die-Dichotomie. Auch hier möchte ich noch einmal ein Beispiel aus meiner Dissertation einbringen. In einem weiteren von mir untersuchten Projekt wird in einer Broschüre über eine Musikschule für Sinti und Roma-Kinder und -Jugendliche in Berlin der Schriftsteller Günter Grass als Fürsprecher des Projektes zitiert und zwar folgendermaßen: „Vielleicht [...] noch ein Hinweis auf die besonders ausgeprägte und von aller Welt belobigte Musikalität der Sinti und Roma. Ihren Kindern den Zugang zu unseren weltberühmten Musikhochschulen zu öffnen gäbe [...] die Möglichkeit, als Förderer ins Konzertprogramm zu kommen: mit Zukunftsmusik.“ Es findet eine klare Grenzziehung statt und zwar mit dem Ziel, Verschiedenheit positiv darzustellen. Dennoch verbleibt die Argumentation in einer wertenden Wir-Die-Dichotomie, die bestimmte Vorurteile (hier positive Vorurteile!) fortschreibt und damit die Markierung als Andere reproduziert. Ich denke, wir müssen ganz genau gucken, wo Zuschreibungen, z.B. in Form von Exotisierungen ins Spiel kommen. Ebenso gefährlich sind mitunter Essentialisierungen, d.h. es wird davon ausgegangen, dass das Verhalten von Individuen nur noch mit „ihrer“ sogenannten Kultur immer und überall erklärbar ist und einzig darauf zurückzuführen ist. Dabei geht es nicht nur um Zuschreibungen „von außen“, sondern auch „von innen“, also Selbstessentialisierungen, die das Eigene als starr und unveränderlich festschreiben.

Lernen können wir sicherlich fortlaufend und zwar dahingehend, nicht immer über andere zu sprechen, sondern gemeinsam zu überlegen, was für die oder die (konstruierte) Gruppe sinnvoll ist. Das führt uns wieder zu Fragen der Partizipation von Anfang an und zu Privilegien und Handlungsmacht – wer darf in der kulturellen Bildungspraxis für sich selbst sprechen, wer nicht? Das, was man in der Ethnologie als Standortgebundenheit bezeichnet, die methodisch reflektiert werden muss, halte ich auch für kulturelle Bildungsprojekte für unabdingbar: Dann bezeichne ich nicht nur „meine“ Zielgruppe, sondern verorte auch mich transparent, um in einen gemeinsamen Prozess einzusteigen, der laufend kritisch begleitet und reflektiert wird.

Schütze: Grundlegend würde ich weniger von Fehlern sprechen, sondern eher von Fehlerfreundlichkeit als Haltung – das bedeutet auch, die Kategorien Richtig und Falsch zu hinterfragen. Dazu gehört auch Ambiguitätstoleranz: ein Denken in „sowohl als auch“ anstatt im absoluten „entweder oder“. Konkret könnte man dann darauf achten, dass man ein individuelles Verhalten nicht mit Kultur oder Geschlecht begründet und vermeidet, Formen der Diskriminierung zu verharmlosen oder gar nicht erst anzuerkennen. Am wichtigsten ist jedoch, dass man sich von diesen Herausforderungen nicht abschrecken lässt, sondern sich als lernende Person begreift und auf den Weg macht. Ein offener Umgang mit der eigenen Unsicherheit ist hier genauso wichtig wie das Kennen der eigenen Grenzen. Wenn man sich darüber bewusst ist, wo einem Perspektiven fehlen, kann man sich Expert/innen dazu holen.

Wie vertragen sich künstlerischer, partizipativer und diversitätsorientierter Anspruch?

Merkt: Schon die Frage ist das Problem: Sie unterstellt, dass die künstlerische Qualität als solche unter Inhalten und Methoden diversitäts- und partizipationsbewusster Kultureller Bildung leiden könnte. Warum aber sollten sich die Ansprüche nicht vertragen?

Stoffers: Das ist schwer, so generell zu sagen. Ich denke, das kann ganz wunderbar klappen, denn die Aspekte widersprechen sich ja überhaupt nicht. Sehr häufig klappen Projekte mit diesen vielen Ansprüchen aber auch nicht und wir müssen immer aufpassen, Kulturelle Bildung nicht mit Erwartungen, Hoffnungen und (Wirkungs-)Versprechen zu überfrachten. Vielleicht wäre es sinnvoll, nicht immer alles auf einmal zu wollen und lieber ein kleiner gestricktes, aber klares Konzept umzusetzen und das dann zu perfektionieren?

(Wie) lässt sich durch kulturelle Bildungspraxis ein Bewusstsein für eine offene, diversitätsorientierte Haltung schaffen?

Merkt: Ohne Wurzeln keine Flügel. Respekt für kulturelle Wurzeln ermöglicht Beweglichkeit in alle Richtungen. Beweglichkeit, Leichtigkeit, Ernsthaftigkeit gemischt mit Vielfalt und einer Prise Heiterkeit und Humor – wer sollte sich einer solchen Haltung verweigern?

Schütze: Mit Kunst lassen sich Realitäten verändern und neue Realitäten schaffen, konstruktive Kritik üben und Rollen umverteilen. Künstlerische Arbeit kann Mut vermitteln, die eigene, vielschichtige Identität zu leben und bestimmte Identitätsanteile nicht zu unterdrücken. Außerdem können bisher vorliegende Bilder aufgebrochen werden – so wird irgendwann „Familie“ mehr sein als Mutter, Vater, Kind. Kulturelle Bildungspraxis kann zudem den aktuellen Transformationsprozess der Gesellschaft mitgestalten und positive Impulse setzen.

Literaturempfehlungen:

Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (45-58). Opladen: Leske + Budrich.

Boban, Ines/Hinz, Andreas/Plate, Elisabeth/Tiedeken, Peter (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy/Bernhardt, Nora/ Poppe, Frederik(Hg.): Inklusion und Chancengleichheit (19-24). Bad Heilbrunn.

Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Trotter, Eike (Hg.)(2015): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung. Im Auftrag von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA).Düsseldorf.

http://www2.transfer-ev.de/uploads/handreichung_dive.pdf

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (Hg.)(2012): Zeit für Vermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009 – 2012).Verantwortlich für die Begleitforschung des Programms Kulturvermittlung: CarmenMörsch und Anna Chrusciel. www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung

Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr, Ansgar/Wagner, Ernst (Hrsg.): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript.

Maset, Pierangelo (2012): Ästhetische Bildung der Differenz. Lüneburg: Pierangelo Maset edition HYDE.

Mecheril, Paul u. a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Stoffers, Nina (2011): „Heimat re-invented und Tubab Nikunjul. Zwei Schulprojekte als Herausforderung transkultureller Musikvermittlung“. In: Binas-Preisendörfer, Susanne/Unsel, Melanie (Hg.): Transkulturalität und Musikvermittlung (185-200). Frankfurt/Main.

Anmerkungen

Anmerkung zum Titel: Frei übersetztes Zitat des persischen Dichters **Dschalāl ad-Dīn Muhammad ar-Rūmī**.

Der vorliegende Text ist die ausführliche Fassung eines Gesprächs, das Laura Mattick mit Irmgard Merkt, Nina Stoffers und Anja Schütze für das [Magazin KULTURELLE BILDUNG Nr. 14](#) der BKJ geführt hat.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

(2016): „Jenseits von Richtig und Falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.“ Nina Stoffers, Anja Schütze und Irmgard Merkt über Diversität und Diversitätsbewusstsein in der Kulturellen Bildung. . In:

KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/jenseits-richtig-falsch-liegt-ort-dort-treffen-uns-nina-stoffers-anja-schuetze-irmgard>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>