

## **Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums**

von **Carmen Mörsch**

Erscheinungsjahr: 2018

Stichwörter:

**Aktionsforschung | Aus- und Weiterbildung | Bildung | Critical Diversity Literacy | Curriculum | Diskriminierungskritische Bildungspraxis | Diversität | Kunst | Rassismuskritik | Qualitätsforschung**

### **Abstract**

*Vor dem Hintergrund aktueller Fluchtbewegungen und der Tatsache, dass die Länder des deutschsprachigen Raums als Migrationsgesellschaften verstanden werden, wird im Diskurs und in der Praxis kultureller Bildung genauso wie in der künstlerischen Ausbildung die Frage nach dem Umgang mit Alterität – sozial hergestellte, häufig abgewertete Andersheit, abgrenzend zu „Identität“ – und Diversität dringlich. In dieser Hinsicht beschreibt der Text die gegenwärtige Entwicklung eines praxisforschungsbasierten Curriculums für eine diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten. Dieses Curriculum und die damit verbundenen Lehr- und Lernmaterialien entstehen mit den Zielen Sensibilisierung, Qualifizierung und strukturelle Veränderung: Die an dieser Schnittstelle beruflich Tätigen sowie deren Institutionen und Organisationen sollen sich im Rahmen des Curriculums und durch die Arbeit mit den Materialien im Sinne einer diskriminierungskritischen Perspektive und Haltung sensibilisieren und für eine daraus resultierende Praxis qualifizieren. Als Konsequenz daraus sollen bisher unterrepräsentierte Gruppen darin unterstützt werden, in diesen Feldern zu arbeiten und zu forschen. Der Text reflektiert auch eine wesentliche Herausforderung bei der Materialentwicklung: Wie kann es gelingen, die Dominanzverhältnisse, die analysiert und angegangen werden sollen, nicht durch das Curriculum selbst zu reproduzieren?*

## Begründung

Die Fragen nach dem Umgang mit Alterität, der sozial hergestellten, häufig abgewerteten Andersheit, abgrenzend zu „Identität“, und Diversität bewegten einige Kunsthochschulen in den letzten Jahren. Sie haben begonnen, ihre eigenen Ausschlussmechanismen zu reflektieren und Versuche in Richtung Gleichstellung zu unternehmen. Projekte mit Refugees in der kulturellen Bildung boomen, jedwede Thematisierung von „Migration“ ist ein Förderkriterium bei der Finanzierung von Projekten. Bei den durch diese Förderpolitik angestoßenen Aktivitäten divergieren die Zielvorstellungen, die Entwürfe der als „Andere“ Markierten\* und damit auch die Vorgehensweisen genauso wie die Wirkungsversprechen erheblich (vgl. Ziese/Gritschke 2016). Voraussetzung für die Entwicklung, Gestaltung und Durchführung diversitätsorientierter und heterogenitätssensibler kultureller Bildungsarbeit ist, so die Ausgangsposition des in diesem Text geschilderten Projekts, die professionelle Fähigkeit, sich zu den kulturell, sozial und historisch gewachsenen Gegebenheiten in ein normativitäts- und diskriminierungskritisches Verhältnis zu setzen und dies zur Grundlage des Handelns zu machen. Diese Fähigkeit zu erwerben, ist im Rahmen der bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten des Arbeitsfelds bislang kaum curricular verankert – es handelt sich um einen *weißen* Fleck.

Verschiedene an dem von mir geleiteten Institut for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste im Zeitraum von 2009 bis 2018 durchgeführte Studien, Forschungsprojekte und Veranstaltungen haben die Dominanzverhältnisse an der Schnittstelle von Bildung und Kunst – in Deutschland u.a. unterteilt in die sich überlappenden Felder künstlerische Ausbildung, kulturelle Bildung, Kunstvermittlung, schulische Kunstpädagogik –, die darin eingeschriebene Diskriminierungsgewalt und die damit verbundenen Prozesse des Ein- und Ausschlusses analysiert und zur Debatte gestellt. Dabei wurde das komplexe Gefüge sozialer Ungleichheit bei der Konstruktion von Normalität und Abweichung in den Blick genommen, namentlich entlang der Achsen Geschlechtsverortung, sexuelle Orientierung, Rassisierung – Begriffe wie Rassisierung, Rassialisierung und Rassifizierung verdeutlichen auch auf der Ebene der Grammatik den Herstellungscharakter rassistischer Markierungen –, Klassenzugehörigkeit sowie Normalitätskonstruktionen, mit Blick auf körperliche, psychische und intellektuelle Verfasstheit, die gemeinhin in Zuschreibungen wie „gesund“, „fit“, „krank“ oder „behindert“ resultieren. Damit verbunden wurden in diesem Rahmen immer wieder Projekte und Positionen dokumentiert, die versuchen, in diese Dominanzverhältnisse kritisch zu intervenieren, sie zu verschieben und umzuarbeiten. Aufbauend auf den daraus gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen bin ich – im kontinuierlichen Austausch mit Kolleg\*innen – seit einem Jahr dabei, ein Curriculum und didaktische Materialien für eine diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Kunst zu entwickeln. Damit verfolge ich die Absicht, den existierenden *weißen* Fleck in den Ausbildungen in das Zentrum der Betrachtung zu stellen und ihn dadurch gleichzeitig zu bearbeiten. Es geschieht mit den Zielen Sensibilisierung, Qualifizierung und strukturelle Veränderung: Die an dieser Schnittstelle beruflich Tätigen\* sowie deren Institutionen und Organisationen sollen sich im Rahmen des Curriculums und durch die Arbeit mit den Materialien im Sinne einer diskriminierungskritischen Perspektive und Haltung sensibilisieren und für eine daraus resultierende Praxis qualifizieren. Als Konsequenz daraus sollen bisher unterrepräsentierte Gruppen darin unterstützt werden, in diesen Feldern zu arbeiten und zu forschen.

## Herangehensweise

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Texts auf das erste Entwicklungsjahr zurückblickend, projiziere ich für die - immer vorläufig zu verstehende-Fertigstellung dieses Curriculums und der didaktischen Materialien zwei weitere Jahre. Es handelt sich um eine Arbeit, die nicht allein getan wird und getan werden kann. Das scheint als Allgemeinplatz, angesichts der Tatsache, dass es um eine tatsächliche Verschiebung des erkenntnistheoretischen Standpunkts geht. Es geht jedoch noch um etwas anderes: Das Curriculum darf nicht die Dominanzverhältnisse reproduzieren, die es durch das von ihm in Gang gebrachte Bildungsgeschehen ja gerade zersetzen will. Ein wesentlicher Teil des Wissens, das einem solchen Curriculum zugrunde liegt und das das Wünschen antreibt, ist minorisiertes, d.h. von People of Color (PoC), Lesbian, Gay, Bisexual und Transgender, Intersexual und Queer (LGTBIQ), (Schwarzen) Feministinnen, migrantischen und behindert markierten Aktivist\*innen produziert Wissen. Auch in meinem Fall gründet die Ausrichtung meines Erkenntnisinteresses an einem Horizont von Gerechtigkeit und Gewaltfreiheit auf Diskriminierungserfahrung in Bezug auf Klasse, Geschlecht, sexueller Orientierung und körperlicher Abweichung. Gleichzeitig jedoch bin ich eine beruflich privilegierte, als *weiß* gelesene Akteurin des Arbeitsfelds. Für die *Herstellung und Darstellung der intrinsischen Kollektivität der Wissensproduktion* muss ich also - naheliegenderweise zusammen mit Dritten-Formen finden. Die Formen, die gefunden werden, sind entsprechend selbst Lehrinhalt und Lehrmethode. Das Formenfinden betrifft auch den Erarbeitungsprozess: Ich sichte bereits existierende Materialien zur diskriminierungskritischen Bildungsarbeit, bündele sie, mache sie dadurch (noch) leichter zugänglich und verweise damit ständig auf die bereits geleistete Arbeit von anderen. Ich sammle Beispiele aus Bildung, Aktivismus und Kunst, die ich für die Veranschaulichung und Vergegenwärtigung einer diskriminierungskritischen Praxis geeignet finde. Dabei geht es nicht (nur) um *Best Practice*, sondern vielmehr um *Most Interesting Practice*: Es sind Beispiele, an denen sich Widersprüche, Begrenzungen und Handlungsmöglichkeiten gleichermaßen veranschaulichen lassen. Ich lade Protagonist\*innen aus diesen Beispielen zu (bezahlten) Gesprächen ein, und diese Gespräche fließen in das Curriculum ein. Ich erprobe die in Entwicklung befindlichen Lernmaterialien so oft wie möglich mit Akteur\*innen, die an der Schnittstelle von Bildung und Kunst arbeiten und überarbeite die Materialien auf der Basis ihrer kritischen Rückmeldungen. Ein weiterer Bestandteil des Entstehungsprozesses ist das Lesen und der Austausch mit anderen über das Gelesene. Denn das Curriculum braucht Konzepte, um die Praxisbeispiele aus dem anekdotischen, partikularen Bereich herauszuholen. Es geht um das gemeinsame Herausarbeiten von Strukturen und Regimen und von Vorschlägen, wie diese zu verändern wären. So entwickelt sich das Curriculum im ständigen Austausch mit Dritten, in kommunikativer Validierung.

Um einen Moment davon auch in den hier vorliegenden Text zu übertragen, soll bereits an dieser Stelle das erfolgen, was in der Regel an den Schluss eines Texts gestellt wird.

*Ich bedanke mich bei den Kolleg\*innen, welche in dieser Phase mit ihren Ideen, Vorschlägen, eigenen Projekten, kritischen Kommentaren, Verweigerungen und Ermutigungen zur Entstehung des Kartensets und der Gesamtkonzeption beigetragen haben: Peggy Piesche, Syrus Marcus Ware, Nana Adusei-Poku, Ulf Aminde und Miriam Schickler von der \*foundationClass der Weißensee Kunsthochschule Berlin; Melissa Steyn vom Wits Centre for Diversity Studies, University of the Witwatersrand; Julia Wissert und Rangoato Hlasane von der Kelektla!Library, Johannesburg; die Kolleg\*innen vom Netzwerk „Another Roadmap for Arts Education“; Rubén*

*Gaztambide-Fernández, Julie Garlen, Sarah Bergh, Maria do Mar Castro Varela von der Alice Salomon Hochschule Berlin; Nils Erhard vom Jugendtheaterbüro Berlin, Bündnis KulTür auf!; Nanna Lüth, Stefan Endewart und Julia Brunner vom Kotti-Shop; Danja Erni und Aicha Diallo sowie Teilnehmer\*innen der „KontextSchule“ des Fördervereins Kunst im Kontext e.V.; Lena Nising von [in:Szene]-mehr Vielfalt im Kulturbetrieb, W3 Hamburg; Claudia Hummel und Student\*innen vom Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin; Tanja Riess und das Team vom Street College, Gangway e.V.; Lia la Novia García und Markus Schega von der Nürtingen Grundschule Berlin; Sandrine Micossé-Aikins und Bahareh Sharifi vom Diversity. Arts. Culture! Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung; Teilnehmer\*innen eines Erprobungsworkshops auf den von diesem Büro organisierten „Interventionen“ im Podewil Berlin im Juni 2017; Anja Schütze, Referentin Freiwilliges Engagement der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) u.v.a.m. Schließlich danke ich meinen jetzigen und ehemaligen Kolleg\*innen vom Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste, deren Engagement, Unterstützung und kritische Wissensproduktion für diese Arbeit wichtig sind, namentlich Nora Landkammer, Sophie Vögele und Philippe Saner, Anna Schürch und Sascha Willenbacher.*

*Die erste Phase der Entwicklung von „Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst“ (Januar bis September 2017) wurde durch ein „Senior Fellowship der Stiftung Mercator Deutschland“ gefördert, der an dieser Stelle ebenfalls großer Dank ausgesprochen wird.*

Das Motiv der Kollektivität ist darüber hinaus auch maßgeblich für die *methodische* Entscheidung, das Curriculum als *Verschränkung von Schulung und Praxisforschung* anzulegen. Dafür gibt es noch weitere Gründe. Zum einen glaube ich, dass die Tatsache, dass die genannten Arbeitsfelder an der Schnittstelle von Bildung und Kunst Diskriminierungsgewalt auf vielfältige Weise fortsetzen und reproduzieren, und in der Konsequenz zum allergrößten Teil mit *weißen*, aus der bürgerlichen Mittelschicht stammenden, als gesund gelesenen und weiblich sowie heterosexuell definierten Akteur\*innen besetzt sind, nicht aus einem Mangel an Informationen herrührt. Erklärungsangebote zu den oben benannten Achsen sozialer Ungleichheit, sowie zu strukturell bedingten sozialen Ausschlüssen existieren, sind leicht zu finden und zumeist kostenfrei zugänglich. Es geht daher nicht – oder zumindest nicht allein – um das Beseitigen von Wissenslücken. Sondern es geht um die Arbeit an Haltungen und Perspektiven, im Sinne einer Bildung des Willens zur Veränderung. Erst wenn es sich nicht mehr um [„belohnte Ignoranz“ \(Castro Varela 2007\)](#) handelt, wenn es also beruflich nachteilig und sozial peinlich wird, in der kulturellen Bildung Diskriminierungshandeln fortzusetzen und Dominanzverhältnisse zu reproduzieren, besteht die Chance auf eine Veränderung der Verhältnisse. Damit verbunden teile ich die Überzeugung der – zu Beginn des 20. Jahrhunderts marxistischen, anti-kolonialen und feministischen, später zusätzlich post- und dekolonialen – Proponent\*innen der Aktionsforschung, dass die kontinuierliche wechselseitige Befragung theoretischer Konzepte durch die Praxis und der Praxis durch die Konzepte die Veränderung von beiden in Richtung mehr Gerechtigkeit unterstützen kann (vgl. Mörsch 2016).

## **Zum Beispiel**

Ein Beispiel für die Produktivität der Verschränkung von Forschung, Weiterbildung und Praxisentwicklung war für mich die „Ko-Forschung“ im Projekt *Art.School.Differences* (ASD). Im Rahmen von ASD untersuchte

ein Team des IAE Ein- und Ausschlussmechanismen an drei Schweizer Kunsthochschulen (vgl. Saner 2015). Neben der umfangreichen empirischen Vor- und Hauptstudie, welche quantitative demografische Analysen und Interviews mit Student\*innen, mit Vertreter\*innen der Administration und mit Studiengangsleiter\*innen, Beobachtungen von Aufnahmeprüfungen sowie Analysen von Curricula und Werbematerialien der Hochschulen umfasste, fand auch eine Aktionsforschung, genannt Ko-Forschung, statt (vgl. Mörsch 2018). Im Fokus des Projekts stand, kollaborativ und transdisziplinär Wissen über Ungleichheit im Feld der Kunsthochschule zu produzieren und dieses in das und innerhalb des institutionellen Felds – bereits im Forschungsprozess – zu transferieren (vgl. Mörsch/Seefranz/Saner 2013).

Das Forschungsteam lancierte eine Ausschreibung, die sich an Dozent\*innen und Student\*innen aus den drei am Projekt beteiligten Hochschulen wendete und diese einlud, sich mit einer Projektskizze auf die Teilnahme an der Ko-Forschung zu bewerben. Als Ziel wurde die Initiierung eigener Rechercheprojekte zu Ungleichheiten und Normativitäten bzw. Fragen von Inklusion und Exklusion an Kunsthochschulen formuliert, die sich in der eigenen Tätigkeit an der Hochschule verorten sollten. Aus der Ausschreibung gingen sieben Forschungsgruppen hervor. – Es waren dies die folgenden Personen: Sarah Owens, Romy Rügger, Yvonne Wilhelm, Laura Ferrara, Julia Kuster, Lorenz Bachofner und Nora Schiedt (ZHdK); Martine Anderfuhren, Patricio André, Claire Bonnet, Fabio Fernandes Da Cruz, Ivan Gulizia, Daniel Zea, Andrea Nucamendi und Hyunji Hannah Lee (HEAD – Genève); Micha Seidenberg, Bernardo Francisco Di Marco, Victor Cordero, Soojin Lee und Patrik Dasen (HEM – Genève). Hinzu kamen weitere Student\*innen, die nicht an den Kolloquien teilnahmen, aber in die Projekte von Ko-Forscher\*innen involviert waren. – Das wissenschaftliche Team von ASD begleitete die Ko-Forscher\*innen mittels Kolloquien zu den für [das Forschungsprojekt](#) wichtigen Konzepten und Themenbereichen. Die Kolloquien sollten eine intensive Auseinandersetzung mit dem Themenspektrum der Forschung zu sozialer Ungleichheit und eine damit verbundene Reflexion der eigenen Lehr- und Lernpraxis ermöglichen. Die fünf eineinhalbtägigen Veranstaltungen bestanden jeweils aus der Diskussion von Texten (vgl. Vögele/Saner 2018) aus öffentlichen Fachvorträgen und Workshops. Ein Teil der Zeit war der gemeinsamen Besprechung und dem Weiterdenken der in der Entwicklung befindlichen Forschungsfragen der Ko-Forscher\*innen gewidmet. Durch diese gemeinsame, kontinuierliche Arbeit konnte zum Ende der [Ko-Forschungsphase](#) das Ziel erreicht werden, aus jeder der Gruppen weiterführende Forschungs- und Entwicklungsperspektiven innerhalb der thematischen Rahmung von ASD vorzulegen. Die Ko-Forschung von ASD wird rückblickend von dem allergrößten Teil der Ko-Forscher\*innen positiv bewertet. Sie wurde von den Beteiligten\* als *eine im machtkritischen Sinn transdisziplinäre* Zusammenarbeit wahrgenommen, da es an vielen Stellen gelang, unterschiedliche, traditionell in Hierarchie zueinander befindliche Wissensformen–zwischen Dozent\*innen und Student\*innen, zwischen wissenschaftlichen, pädagogischen und künstlerischen Perspektiven–in einen produktiven Austausch zu bringen. Die dabei auch entstehenden Konflikte waren ein konstitutiver Teil der Auseinandersetzung. Zudem hatte die Ko-Forschung für den größten Teil der Beteiligten\* einen stärkenden und ermächtigenden Effekt: Durch die offene Ausschreibung hatten sich Kolleg\*innen und Student\*innen aus drei Hochschulen der Künste zusammengefunden, die sich vorher nicht kannten und die – sowohl aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen wie auch aufgrund eigener Machtpositionen – ein Unbehagen an den Ausschlussmechanismen der Institutionen, in denen sie arbeiten, und an ihrer eigenen Rolle darin empfanden und/oder direkt von ihnen betroffen waren. Mit dieser „kritischen Haltung“ erleben sie sich innerhalb der Institution mitunter als isoliert. Die Ko-Forschung erzeugte neue Solidarisierungen und führte den Beteiligten\* vor Augen, dass sie mit ihren Überlegungen nicht alleinstehen; dass es sich bei dem,

was sie unruhig macht, nicht um individuelle Probleme, sondern um strukturelle Verwerfungen handelt, die potenziell veränderbar sind und – so der in der Ko-Forschung zuweilen aufscheinende Horizont – gemeinsam angegangen werden können. Kollektives Handeln ist eine Voraussetzung für strukturelle Veränderungen. Oder wie es Philippe Saner im Kontext von ASD formulierte, „Nur ein solches, disziplinenübergreifendes Netzwerk kritischer Hochschulakteur\_innen hat die Wirkkraft, Ausgrenzung und Diskriminierung nicht mehr als Einzelfälle zu thematisieren, sondern in die strukturellen Machtverhältnisse im Herrschaftsraum Kunsthochschule zu intervenieren.“ (Saner 2015:4)

## **Das Curriculum**

Ähnlich wie bei ASD soll das Curriculum ein verwebendes Wechselspiel von Schulung und Praxisforschung, von der Auseinandersetzung mit diskriminierungskritischen Konzepten zu deren Verortung und Erprobung in der eigenen Berufspraxis und zurück initiieren. Die dabei entstehenden und sich ausdifferenzierenden Fragen werden in der Lerngruppe diskutiert und resultieren wiederum in neuen Versuchen auf der Handlungsebene sowie in neuen Lektüren. Damit ist der klassische Zyklus der Aktionsforschung beschrieben, wobei die diskriminierungskritische Perspektive in diesem Fall die konzeptuelle und handlungsleitende Matrix darstellt (siehe Abb. 1).

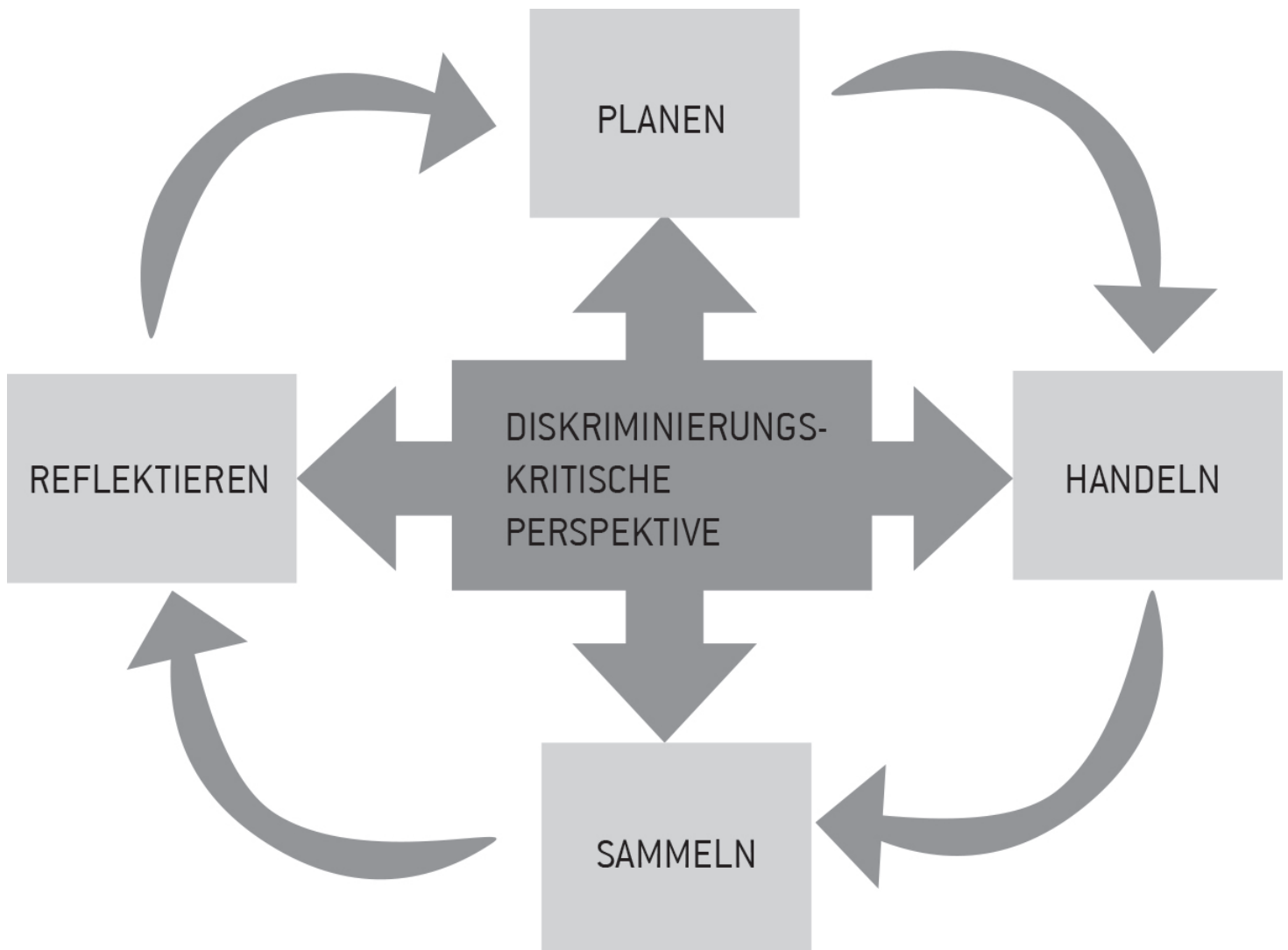


Abb. 1: Der Zyklus der Aktionsforschung

Für die Erarbeitung dieser Perspektive orientiere ich mich an einem Indikatorenrahmen, welcher den Critical Diversity Literacy Studies (CDL) entlehnt ist. CDL ist eine konzeptuelle Rahmung für die Lehre und Forschung zum Aufbau von diskriminierungskritischem Wissen. Sie wurde 2007 von der *weißen* südafrikanischen Kommunikationswissenschaftlerin Melissa Steyn veröffentlicht (vgl. Steyn 2007). Sie bezieht sich auf das Konzept „Racial Literacy“ der US-amerikanischen Ethnologin und Dokumentarfilmerin France Winddance Twine (vgl. 1999) und erweitert dieses um weitere Kategorien struktureller Unterdrückung und Ungleichheit wie Geschlecht, Sexualität, Behinderung und Klasse.

Melissa Steyn beschrieb mir gegenüber CDL als „scharf geschliffene Linse für eine Brille, mit der die Welt gelesen wird“; als „Set von Praktiken“; als „Lesepraxis“ und als „Befähigung“. Das Wort „Literacy“ = dt. Lesefähigkeit – trägt als Voraussetzung die Idee der *Alphabetisierung* in sich – genau das, worum es bei der Ausbildung einer diskriminierungskritischen Perspektive in der kulturellen Bildung meines Erachtens gehen muss. Mit der vorangestellten Bezeichnung „Critical“ re-politisiert Steyn zudem die Konzepte „Diversity“ und „Literacy“. Denn gerade „Diversität“ wird häufig als leicht zu habende, auch ökonomische

Bereicherung gepriesen. Die grundsätzlichen Veränderungen, die mit ihr einhergehen, die aus diesen grundsätzlichen Veränderungen resultierenden Verunsicherungen und Konflikte, und entsprechend die Zeit, die sie braucht, werden dabei selten berücksichtigt. Stattdessen greift eine umso gewaltvollere Inklusionslogik – wir ändern nichts, aber werden bunter –, welche von Diskriminierung Betroffene\* erst recht stärkeren Belastungen aussetzt. Genauso wenig wird dabei in den Blick genommen, wer von nicht vorhandener Diversität *profitiert* und dass es um Umverteilung von Macht und Ressourcen, d.h. auch um Verzicht, Verlernen und Verluste gehen muss, wenn sie wirklich stattfinden soll. „Literacy“ wiederum steht häufig für das Versprechen der eindeutigen und durch Tests zu gewährleistenden Überprüfbarkeit von individuellem Lehren und Lernen. Demgegenüber beruht CDL auf einem Konzept von Literacy, bei dem Lesefähigkeit permanent über soziales Handeln intersubjektiv hergestellt und damit überhaupt erst definiert wird. Ich lese das „Critical“ daher als einen taktischen Zug im Kampf um Hegemonie: Man kommt mit CDL aufgrund dieser Verheißungen in Institutionen hinein und dann erweist sie sich idealerweise als im Kriterienrahmen getarnte Bombe oder Energiezufuhr, je nachdem, auf welche Einstellungen und Strukturen sie trifft. Schließlich erscheint mir das Konzept als roter Faden geeignet, um in der ungeheuren Komplexität der Aufgabe die Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst diskriminierungskritisch zu gestalten, etwas die Orientierung zu behalten. Es macht diese Aufgabe zugänglich, ohne ihre Erfüllung garantiert verfügbar zu machen, indem z.B. Radikalität aufgegeben würde.

Die Indikatoren, an denen Steyn eine Lesefähigkeit im Hinblick auf Diskriminierungskritik festmacht, sind folgende:

- Verstehen, dass Differenzkategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Klasse und Rassisiertheit sozial hergestellt sind.
- Verstehen, was Intersektionalität ist, also das Zusammenwirken dieser Kategorien bei der Herstellung von Ungleichheit erkennen können.
- Verstehen, was vor diesem Hintergrund Privilegiertheit ist. Auf dieser Grundlage eine kritische Selbstpositionierung vornehmen können.
- Über eine Sprache verfügen, Begriffe kennen, um Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse benennen zu können.
- Hegemoniale Adressierungen erkennen/dekodieren können.
- Verstehen, was die Kontinuitäten von historisch gewachsenen Herrschaftsverhältnissen in der Gegenwart sind.
- Und schließlich, im Wissen um alldem den Willen zur Veränderung hin zu mehr Gerechtigkeit entwickeln.

Diese Indikatoren versuche ich, im Rahmen des Curriculums auf die Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst zu übersetzen. *Methodisch* bildet – im Sinne der oben beschriebenen aktionsforschungsbasieren Herangehensweise – der Handlungs- und Erfahrungsradius der Lernenden\* den Ausgangspunkt für die Übungspraxis. Dieser ist durch die jeweilige berufliche Tätigkeit, fachliches Vorwissen und konzeptuelle Informiertheit genauso wie durch die spezifische biografische Positionalität – Subjektposition – der Lernenden\* mit ihren jeweiligen Privilegien und Benachteiligungen beeinflusst. Die eigenen Verortungen, Handlungs- und Nichthandlungsmöglichkeiten, Begehren, Anrufungen und Veränderungsmotivationen auszuloten, in Auseinandersetzung mit den anderen Mitgliedern der Lerngruppe, mit Praxisvertreter\*innen und anderen Expert\*innen und mit den durch das Lehrmaterial angebotenen Konzepten und Beispielen, ist



ein zentraler Teil des Bildungsprozesses. Eine diskriminierungskritische Perspektive zu entwickeln, bedeutet immer auch und v.a. sich selbst reflexiv in den Blick zu nehmen, sich selbst in den Veränderungsprozess zu implizieren.

Mein pädagogischer Zugang ist dabei geprägt von der Überzeugung, dass es unmöglich ist, Lernprozesse in eine klar vorgegebene Richtung zu steuern. Ich betrachte Lernen als ergebnisoffenen und ko-konstruktiven Prozess, der selbst wiederum in Machtverhältnisse eingebettet ist. Dieser Zugang setzt voraus, die Lernenden\* als Gegenüber ernst zu nehmen. Ich gehe davon aus, dass sie nicht unterfordert und nicht gegängelt werden möchten. Die im Rahmen des Curriculums angebotenen Übungen und Fragen sind ergebnisoffen, es gibt viele lose Fäden, an die angeknüpft werden kann, in denen man sich auch verheddern kann. Es liegt in der Hand der Lernenden\*, wie ernst sie ihrerseits die Übungen nehmen wollen, wie sie sich auf die von mir vorgeschlagenen normativen Rahmungen und auf meine Forderungen nach Positionierung einlassen. Gleichzeitig ist meine eigene diskriminierungskritische Positionierung und Selbstbefragung in den Lernmaterialien deutlich spürbar und dient als Reibungsfläche für die Auseinandersetzung.

Die mit CDL verbundene Machtkritik wirkt sich, wenn sie ernst genommen wird, auf alle Aspekte eines Bildungssettings und einer Institution aus-auf die Strukturen, die Handlungsweisen, die Inhalte und die Personen. Daher betrifft die Übersetzung der diskriminierungskritischen Perspektive drei ineinander verschränkte Dimensionen oder Lernbereiche, die an der Schnittstelle von Bildung und Kunst wirkmächtig sind: *Kanon, Methoden* und *Strukturen*.

Unter dem Stichwort Kanon wird in dem Curriculum exploriert werden, welche Konsequenzen eine diskriminierungskritische Perspektive auf die *Inhalte* der Kulturellen Bildung haben könnte. Kanonisierung ist in den Künsten eines der wichtigsten Mittel zur Herstellung und zum Erhalt hegemonialer Vorherrschaft. Alle Institutionen sind damit beschäftigt auszuwählen und festzulegen, was in den künstlerischen Kanon eingeht-d.h. was von der Mehrheit als - überzeitlich - wertvoll und daher erhaltenswert anerkannt wird. Von Minorisierten\* wird der jeweilige Kanon jeweils kritisiert und mit Blick auf seine Ausschlussmechanismen hinterfragt. Dies führte und führt zu verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Kanon - die auch gleichzeitig greifen können, sich zumindest nicht alle gegenseitig ausschließen:

- den bestehenden Kanon gegenlesen, aneignen, dekonstruieren;
- den bestehenden Kanon erweitern;
- andere Kanons bilden
- oder aber das Konzept des Kanons wegen der darin zwangsläufig eingeschriebenen Dominanzverhältnisse grundsätzlich zurückweisen.

Die Analyse, De-Naturalisierung und Verunsicherung von Kanonisierungsprozessen bezieht sich im hier geplanten Curriculum nicht nur auf Kunstproduktion, sondern auch auf den Kanon der Kulturellen Bildung selbst. So wird, nur um eines von vielen Beispielen zu nennen, die kritische Pädagogik, welche eine sehr wichtige Referenz für das Arbeitsfeld bildet, einer Dekonstruktion unterzogen werden - z.B. durch eine Kritik ihres Eurozentrismus.

Eine solche Befragung reicht hinein in den nächsten Gegenstandsbereich der Exploration, der Methoden. Hier wird gefragt werden, welche Konsequenzen eine diskriminierungskritische Perspektive für die in der

Kulturellen Bildung zum Tragen kommenden Methoden zeitigt. Dabei geht es um mindestens zwei Dimensionen des Methodischen: wie sich eine diskriminierungskritische Haltung in den (kunst-)pädagogischen Situationen im konkreten Handeln niederschlägt und wie das Erringen und die Herstellung von Räumen für eine diskriminierungskritische Praxis konkret gestaltet werden kann. Diese zweite Dimension des Nachdenkens über Methoden wiederum bildet den Anschluss zum dritten Lernbereich, den Strukturen: Welches wären die strukturellen Bedingungen, damit die Arbeit an der Schnittstelle von Kunst und Bildung sich so gestalten kann, dass Dominanz- und Gewaltverhältnisse darin nicht reproduziert, sondern unterbrochen werden? Welche Arbeitsverhältnisse bräuchten wir, um eine diskriminierungskritische Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst zu realisieren? Welche Personen und Produktionsbedingungen? Was sind die strukturellen Ziele, die wir verfolgen wollen?

Ein Beispiel für die thematische Beschäftigung im Lernbereich Strukturen mit Schnittstelle zum Lernbereich Methoden wäre die Unterbrechung der Herstellung von *weißen* Räumen in der Kulturellen Bildung. Oder, auf das Engste damit verbunden: Die Beendigung von Selbstaubeutung, die Beendigung von Überproduktion und die Beendigung der massiven Verknappung von Zeit. Selbstaubeutung, Überproduktion und Verknappung von Zeit werden im Rahmen des Curriculums u.a. in ihrer Funktion zur Erhaltung von Dominanzverhältnissen untersucht und Veränderungsmöglichkeiten innerhalb der eigenen beruflichen Reichweite ausgelotet.

## **Herausforderungen**

Wie schon angedeutet, liegt die besondere Herausforderung eines diskriminierungskritischen Curriculums darin, die Dominanzverhältnisse, die es untersuchen und bearbeiten will, nicht selbst zu reproduzieren. Einige neuralgische Punkte haben sich bereits in den ersten Erprobungen abgezeichnet: So ist es für das Gelingen dieses Projekts z.B. entscheidend, dass *alle* Personen, die an der Schnittstelle von Bildung und Kunst tätig sind oder nach der Ausbildung tätig werden wollen, unabhängig von ihrer jeweiligen Diskriminierungserfahrung, mit den Lernmaterialien arbeiten können. Dieser Anspruch muss sich z.B. über die Form der Ansprache, in der Art der Fragen und Übungen oder auch in der Auswahl von Praxisbeispielen und Referenzen sowie in der Gestaltung der Lernmaterialien einlösen. Genauso ist es wichtig, dass diese spezifischen *alle*, die das Curriculum durchlaufen, dabei etwas für sie Relevantes lernen können und das Lernsetting als Ressource für sich nutzen können. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit wird bspw. dann eine große Herausforderung, wenn mit den Lehrmaterialien in Gruppen gearbeitet wird, die aus Menschen, die von rassistischer Diskriminierung betroffen sind, und aus *weißen* Mehrheitsangehörigen\* bestehen. Erfahrungsgemäß ist es schwierig, in solchen Gruppen rassistische Gewalt nicht zu wiederholen und nicht die Betroffenen\* als Lehrende\* zu instrumentalisieren. Eine weitere Herausforderung betrifft die paternalistische - meint: Bevormundung durch Anerkennung und Stärkung - Dimension des „Stimme-Gebens“, der Anerkennung jeweiliger Minorisierung und Benachteiligung. Dies ist eine Frage, die bei einer Aus- und Weiterbildung in diskriminierungskritischer Perspektive unvermeidlich in den Blick kommt: Wann ist es wichtig, sich einzumischen und auch im Namen von Dritten die Stimme zu heben, wann ist es wichtig, sich zurückzunehmen?

Schon diese wenigen Beispiele lassen erahnen, dass die Besonderheit eines diskriminierungskritischen Curriculums für die Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung darin liegt, dass es die vier Lernbereiche Haltung/Perspektive, Strukturen, Kanon und Methoden zuallererst auf sich selbst anwenden muss. Dies führt dazu, dass es quasi von sich selbst lernt, dass es nie abgeschlossen sein wird,

dass es sich immer im Bau befindet und sich mit jeder Durchführung anders gestaltet. Die Ahnung einer Unabschließbarkeit der Aufgabe kann entmutigend wirken. Tatsächlich zeigt sich für mich im Rückblick – nicht nur auf das erste Jahr der Curriculumentwicklung, sondern auch auf meine so perspektivierte Forschungs- und Entwicklungstätigkeit aus der letzten Dekade –, dass diese Arbeit viel Kraft benötigt. Dass also im oben angeführten Lernbereich Methoden die Frage nach Methoden der Selbstsorge hinzugefügt werden muss. Auf der anderen Seite bildet die mit anderen geteilte Arbeit an einer diskriminierungskritischen Praxis, mit dem Horizont von Gerechtigkeit und Gewaltfreiheit auch ein nicht hintergebares Kontinuum, das meiner Tätigkeit Sinn verleiht und – gerade in der kollektiven Auseinandersetzung – nicht nur Kraft kostet, sondern auch Kraft erzeugt und gute Energie zurückfließen lässt.

---

## Verwendete Literatur

- Castro Varela, Maria do Mar (2007):** Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. IG Bildende Kunst. <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/va...> [Zugriff:12.04.2017]
- Mörsch, Carmen (2016):** Nichts für Ungeduldige: Skizze einer Geschichte widerstreitender Ideen und politischer Konjunkturen in der Aktionsforschung. In: Art Education Research, 11. [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/AER11\\_moersch.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/AER11_moersch.pdf) (letzter Zugriff am 07. März 2018)
- Mörsch, Carmen (2018):** Die Ko-Forschung von Art.School.Differences im Spiegel der historisch gewachsenen Spannungsverhältnisse von Aktionsforschung. In: Vögele, Sophie/Saner, Philippe (Hrsg.). Reader Art.School.Differences. 5 Bde. New York: Peter Lang. (Im Erscheinen).
- Mörsch, Carmen/Seefranz, Catrin/Saner, Philippe (2013):** Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in Higher Art Education. (Unveröffentl. Forschungsgesuch, 25.07.2013).
- Saner, Philippe (2015):** Wie Kunsthochschulen ausgrenzen und normieren - Überlegungen anhand eines partizipativen Forschungsprozesses. In: Art Education Research, 10. [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10\\_saner.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_saner.pdf) (letzter Zugriff am 07. März 2018)
- Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (2016):** Schlussbericht Art.School.Differences Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education. <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/> (letzter Zugriff am 07. März 2018)
- Steyn, Melissa (2007):** Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.). Routledge International Handbook of Diversity Studies (379-389). New York/London: Routledge.
- Twine, France Winddance (1999):** Bearing Blackness in Britain: The Meaning of Racial Difference for White Birth Mothers of African-Descent Children, Social Identities. In: Journal for the Study of Race, Nation and Culture, 5 (2). 185-210. DOI: 10.1080/13504639951554.
- Vögele, Sophie/Saner, Philippe (2018):** Reader Art.School.Differences. 5 Bde. New York: Peter Lang (Im Erscheinen).
- Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016):** Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.

## Empfohlene Literatur

- Mörsch, Carmen (2016):** Refugees sind keine Zielgruppe. In: Ziese, Maren & Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld (67-74). Transcript: Bielefeld.
- Mörsch, Carmen (2014):** Über Zugang hinaus: Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In: Kamel, Susan/Gerbich, Christine (Hrsg.) (2014): Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion (103-115). Bielefeld: transcript.

## Anmerkungen

Viele weitere Beiträge mit kritischen Auseinandersetzungen um Diskriminierung und Diversität in der Kulturellen Bildung finden sich in der im Mai 2018 erscheinenden Publikation von [Schütze, Anja/Maedler, Jens \(Hrsg.\) \(2018\): Weiße Flecken - Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.](#) Neben diesem Beitrag von Carmen Mörsch

vereint die Neuerscheinung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) Beiträge von Sandrine Micossé-Aikins und Bahareh Sharifi, Maureen Maisha Auma, Tanja Abou, Brigitte Theißl, Leila Haghighat und weiterer Autor\*innen.

## Zitieren

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

Carmen Mörsch (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>

(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>