

Diversität: Was war? Was ist? Kommt was?

von **Kerstin Hübner**

Erscheinungsjahr: 2023

Stichwörter:

Kulturelle Diversität | Transkultur | (Post)Migration | (Post)Kolonialismus | Rassismus | Gender | Inklusion | Menschen mit Be_Hinderung

Abstract

Zentrale Themen Kultureller Bildung der letzten Jahre – und somit auch auf der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online besonders präsent – sind Teilhabe und Partizipation, Transformation, Digitalität und Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Diversität. Im folgenden Auszug der Studie „Kulturellen Bildung: Was war? Was ist? Kommt was?“ werden die Entwicklungslinien bezüglich des Themenfeldes Diversität skizziert, die spezifischen Diskurse nachgezeichnet und zusammengefasst sowie mit den abschließenden Erkenntnissen der Studie verknüpft. Somit soll das Wissen der 45-seitigen Studie themenfokussiert zugänglich gemacht werden. Die Studie „Kulturellen Bildung: Was war? Was ist? Kommt was?“ gibt einen Überblick über Themen und Diskurse zur Kulturellen Bildung, wie sie auf *kubi-online* in vielen Fachartikeln reflektiert werden. Des Weiteren zeigt sie auf, in welcher Form und mit welchen Grenzen sich die Wissensplattform als Akteurin in den Diskurs einbringt und zum Wissenstransfer Kultureller Bildung beiträgt. Entstanden ist die Studie als Auftrag der Trägerorganisationen der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online anlässlich des zehnjährigen Bestehens von *kubi-online*.

Grundlagen des Beitrags

Seit 2013, besteht mit der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online (*kubi-online*) ein digitaler Wissensspeicher für Kulturelle Bildung, der Fachdebatten in diesem Feld nicht nur abbildet, sondern diese miteinander vernetzt, neue Diskurse erschließt und das kostenfrei zugängliche Wissen stetig erweitert. *kubi-online* ist die digitale Fortschreibung des [Handbuchs Kulturelle Bildung](#) (2012), herausgegeben von Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias. Aus dem Handbuch, das

„erstmal systematisch 179 Beiträge, die die Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung umfassend darstellten“ ([Über uns](#)) und die alle auf der Wissensplattform zur Verfügung stehen, hat sich *kubi-online* mit inzwischen über 750 Artikeln zu einem zentralen Akteur des Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung entwickelt.

Die Studie „[Kulturellen Bildung: Was war? Was ist? Kommt was?](#)“ versucht im Auftrag von Redaktion und Rechtsträger von *kubi-online*, einen themenbezogenen Überblick zu geben, worüber und wie auf der Wissensplattform *kubi-online* in den letzten zehn Jahren geschrieben – d.h. nachgedacht – wurde. Sie stellt sich auf dieser Grundlage auch das Ziel, Lücken aufzuzeigen und Impulse für ein weiteres Nachdenken auf *kubi-online* zu geben.

Diversität

Eng mit dem Thema „Teilhabe“ ist das Thema Diversität verbunden. In Beiträgen, die sich diesem Diskursfeld zuordnen lassen, werden seit einigen Jahren unterschiedliche Dimensionen von Diversität benannt (z.B. [Heinrich 2017](#), [Reinwand-Weiss 2017](#)). Dazu zählen v.a. Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung, Alter, Milieu/soziale Herkunft/Klasse/Schicht, Religion/Weltanschauung, Handicap, ethnische Herkunft/Migrationshintergrund, Lebenswelt/Lebensstil. In den folgenden Jahren verschiebt sich der Diskurs, indem eine „Übersetzung“ dieser Facetten in Diskriminierungsformen bzw. -achsen stattfindet (z.B. [Micossé-Aikins/Sharifi 2019](#), [Pinkert 2022](#)) – als Sexismus, Adulismus, Klassismus, Ableismus oder Rassismus. Letztere Autor*innen weisen darauf hin, dass Diskriminierung als Begriff oft vermieden oder durch andere Begriffe überdeckt wird, was Maren Ziese bspw. ausführt ([Ziese 2017](#)). Eine zweite zentrale Kritiklinie hinsichtlich der Begrifflichkeiten führt aus, dass Diversität und Stigmatisierungen untrennbar miteinander verwoben sind: Diskriminierungen und Stigmatisierungen fänden explizit unter dem Label der Diversität durch Begriffe statt, z.B. durch „kulturfern“ oder „bildungfern“. In diesen Begriffen zeigen sich immer wieder hochkulturelle bzw. bildungsbürgerliche Machtgefüge, ohne dass sichtbar wird, wer machtvoll, d.h. mit Definitionsmacht ausgestattet, Bildung und Kultur definiert ([Mörsch 2018/2016](#)). Dies widerspricht sogar dem Anliegen und der normativen Ausrichtung von Diversität.

Diskurse und Praxis für eine diverse Kulturelle Bildung sollten diese unterschiedlichen Diskriminierungsfacetten berücksichtigen ([Keuchel 2016/2015](#)). Dennoch kommen die Kategorien deutlich ungleich gewichtet auf *kubi-online* vor, wie Bettina Heinrich bereits 2017 ausführt, indem sie die Filterfunktion der Wissensplattform und die damit gewonnenen Zahlen nutzt ([Heinrich 2017](#)). Dem deutlichen Übergewicht auf postkolonialen bzw. postmigrantischen Diversitätsreflexionen, der starken Sichtbarkeit von Be_Hinderung und Inklusion und den wenigen Beiträgen zum Thema Gender – diese drei Dimensionen werden im Folgenden näher ausgewertet – steht die fast vollständige Abwesenheit anderer Diversitätsfacetten auf *kubi-online* gegenüber. Es kommt zur einer (nicht-intendierten) Einseitigkeit, die zu einem Verstärkereffekt führt: Die kultur-ethnische Dimension bzw. die Diskriminierungsform des Rassismus erlangt auf *kubi-online* eine sehr zentrale Bedeutung, obwohl sich Individuen und Gruppen bezüglich ihrer Identität ungern auf *ein* Merkmal reduzieren lassen und damit versuchen, sich von Stereotypisierungen abzuwenden: Bernd Wagner weist bereits 2013/2012 darauf hin, dass Menschen stets unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen angehören ([Wagner 2013/2012](#)). Paul Mecheril proklamiert wenig später die Hybridität und Patchwork von Identität ([Mecheril 2015/2013](#)).

Auf die Heterophonie bzw. Vielschichtigkeit von Existenzen, Lebensweisen und Haltungen und vor allem auf die wechselseitigen Beziehungen zwischen Armut, kultureller Teilhabe und gesellschaftlicher Exklusion bezieht sich auch Dorothea Kolland. Sie führt aus, dass die meisten Probleme aus sozialen, nicht aus ethnischen Differenzen resultieren, weswegen auch die zentrale Aufgabe sei, Armut zu beseitigen ([Kolland 2014/2013](#)). Ähnliches schreibt Stefanie Kiwi Menrath: Die soziale Herkunft, und nicht der ethnisch-kulturelle Hintergrund, hätte den größten Ausschluss-Effekt auch in der Kulturellen Bildung ([Menrath 2019/2018](#)). Hier wird ein zentrales Problem offenkundig: Vielfach wird in Texten darauf hingewiesen, dass sich mangelnde Teilhabeerfahrungen und -zugänge zuvorderst sozial und ökonomisch begründen, diese aber in der Öffentlichkeit und Politik kulturalisiert werden würden. Solcherlei Kulturalisierungen sozialer Probleme bringen in der Kulturellen Bildung noch größere Stigmatisierungen und Ausschlüsse hervor ([Stoffers 2020](#)). Nicht zuletzt diese Kulturalisierung führt zu Verstärkereffekten, z.B. dazu, dass Rassismus und Klassismus in der Kulturellen Bildung eng verstrickt sind ([Micossé-Aikins/Sharifi 2019](#)). Kawthar El-Qasem führt für diesen kritischen Zusammenhang aus, dass Klassismus gerade durch Milieukategorien, die ökonomisch hergeleitet werden würden, reproduziert wird ([El-Qasem 2021](#)). Diese so genannte Intersektionalität, d.h. die Verstrickung unterschiedlicher Diskriminierungsformen bzw. Identitätskategorien, wird zwar immer wieder auch in anderen Beiträgen erwähnt. Mehr noch, es werden Plädoyers dafür gehalten, grundsätzliche intersektionale Betrachtungsweisen zu nutzen (z.B. [Simon 2016](#), [Josties/Gerards 2020/2019](#), [Gerards 2021/2019](#), [Stoffers 2020](#), [Kiefer 2020](#), [Heinrich 2023](#)). Aber: Es bleibt bei der Erwähnung, wirklich ausgeführt wird Intersektionalität in der Kulturellen Bildung auf *kubi-online* nicht. Bettina Heinrich konstatiert 2017 sogar, dass Intersektionalität in der Kulturellen Bildung keinen Resonanzraum hätte (Heinrich 2017). Am ehesten noch gibt es in wenigen Beiträgen Verbindungslinien zwischen Rassismus bzw. Migrationsperspektiven und Gender.

Im Ergebnis ist bezüglich Diversität zusätzlich zu beachten, dass die mehrfach problematisierte besondere Relevanz von sozialen und ökonomischen Hintergründen auf *kubi-online* stärker reflektiert werden müsste. Das im Erscheinen befindliche Dossier zum Thema „Klassismus in der Kulturellen Bildung“ wird versuchen, diese wesentliche Lücke zu füllen. Ebenso bedenklich ist – es handelt sich bei *kubi-online* u.a. um eine kulturpädagogische Diskursplattform –, dass *die* zentrale Diskriminierungs- und Machtkategorie im pädagogischen Handeln, nämlich jene des Adultismus, gar nicht auftaucht bzw. „versteckt“ maximal unter dem bereits in diesem Beitrag reflektiertem Thema der Partizipation verhandelt wird.

Diversitätsdimension: Kulturelle Diversität - (Inter-, Multi-, Poly-)Transkultur - (Post)Migration und (Post)Kolonialismus - Rassismus

Schon in der Zwischenüberschrift wird deutlich, dass in diesem Absatz ein Diskursfeld Kultureller Bildung umrissen wird, welches sich begrifflich verändert hat und facettenreiche Phänomene umfasst, die eng miteinander verbunden sind bzw. werden. Dieses begriffliche Feld ist für die Kulturelle Bildung nicht nur interessant, weil es viele politische Implikationen umfasst und eng mit dem Thema Teilhabe verbunden ist, sondern u.a. deshalb besonders relevant, weil es unmittelbar an „Kultur“ – einem der zentralen Grundbegriffe Kultureller Bildung – anknüpft. Bedeutsam wird dies deshalb, weil zusehends ein weiter Kulturbegriff genutzt wird, der zwar den produktiven Weg von „Kultur“ zu „Kulturen“ beschreitet ([Kolland 2014/2013](#)), der zugleich dann hochproblematisch ist, wenn er auf ein ethnisches Verständnis setzt, um das „Andere“ und das „Fremde“ zu konstruieren ([Josties/Gerards 2020/2019](#)). Zudem sei die Gefahr groß, dass

Kultur, insofern sie als statisch verstanden wird, mit Rasse gleichgesetzt wird ([Mecheril 2015/2013](#)).

Auf die jeweiligen mit den Begriffen verbundenen Konzepte kann und soll hier nicht näher eingegangen werden, vielmehr werden Schwerpunkte und Verschiebungen nachgezeichnet. Sie beschreiben auch begriffliche Suchbewegungen, wie sie bspw. in einzelnen Texten abgebildet werden (z.B. [Eger/Schulte 2020/2017](#)):

- Die ersten, aber auch spätere Fachbeiträge nutzen einen historischen Rückblick, um auf die Geschichte der Einwanderung in Nachkriegs(west)deutschland einzugehen und auf längst nicht mehr genutzte Begrifflichkeiten wie „Ausländerpädagogik“ zu verweisen (z.B. [Keuchel/Wagner 2013/2012](#), [Kolland 2014/2013](#), [Menrath 2019/2018](#)). Diesen Diskursen ist der Migrationsbegriff eingeschrieben, aufgrund der im Diskurs frühzeitig verbreiteten UN-Konvention zur „Kulturellen Vielfalt“ wird bereits der Begriff „Diversity“ genutzt ([Wagner 2013/2012](#)). Und: Es wird in diesem Zusammenhang schon auf die Ethnisierung von Lebenslagen und gesellschaftlichen Konflikten hingewiesen.
- Der Begriff der postmigrantischen Kultur taucht von Beginn an auf *kubi-online* auf ([Bäßler 2013/2012](#)). Postmigration wird später in Anlehnung an Naika Foroutan als Gesellschaftsmodell beschrieben ([Eger/Schulte 2020/2017](#)), in dem im Zuge nicht abgeschlossener und stets dynamischer Migration über Teilhabe, Identitätsbildungs- und politische Transformationsprozesse verhandelt werden muss.
- Eine weitere Verdichtung findet sich in Texten, die das Thema mit Kulturalitätsbegriffen zu fassen suchen und diese in ihrer zeitlichen (Ab)Folge erläutern: von der Inter- über die Multi- und Poly- bis hin zur Transkulturalität (nach Welsch, vgl. [Keuchel 2016/2015](#), [Kolland 2015](#), [Josties/Gerards 2020/2019](#)). Dies mündet im Begriff der Superdiversität ([Kolland 2014/2013](#), [2015](#)). Weil gerade im Begriff des Inter- und Multikulturellen ein kulturalisierendes Moment liegt, das kritisiert wird, finden diese Begriffe sehr früh keine Verwendung mehr.
- Zwischenzeitlich wurde auf *kubi-online* der Begriff der Transkulturalität häufig verwendet, weil er das Fluide und Interaktive von Kulturen betont und weil er verdeutlicht, dass sich alle Mitglieder einer Gemeinschaft und Gesellschaft – unabhängig von ihrer kulturellen Prägung – bewegen müssten und auf dem Weg seien ([Kolland 2014/2013](#)). Dennoch finden sich kritische Perspektiven darauf ([Stoffers 2020](#)), weil auch in diesem Begriff ein kulturalisierender Aspekt erkannt wird. Er wird allerdings als ertragreich bewertet, weil er seinen Blick auf Gemeinsamkeiten und auf eine Sowohl-als-auch-Perspektive richtet, weil alle Akteur*innen, und nicht nur einzelne Gruppen, in den Blick genommen werden, weil der gemeinsame Prozess der Transkulturalität Neues entstehen lässt und weil Zuschreibungen, Ausgrenzungen, Konflikte benannt werden können ([Stoffers 2020](#)).
- Ergänzt und teilweise abgelöst wird Transkulturalität durch eine postkoloniale Begrifflichkeit und Perspektive (z.B. [Mecheril 2015/2013](#), [Aktas et al. 2018](#), [Dengel/Krüger 2019](#), [Bücken 2021/2020](#), [Heinicke 2022](#)). Sie fokussiert stärker die Machtkonstellationen mit ihren Prozessen der Abwertung und „Othering“ –Prozesse als Konstruktion des „Anderen“. In diesen Zusammenhang lässt sich auch die Benennung von Rassismus und Diskriminierung einordnen (z.B. [Micossé-Aikins/Sharifi 2019](#)). Othering zeigt sich demnach z.B. darin, dass Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsräume rassistisch markierter Menschen vorschnell entlang kulturalisierender Deutungen eingeschätzt und wahrgenommen werden ([Auma 2018](#)), was zu Diskriminierung führt. Diese Gefahr vor Stereotypisierung wird bereits bei [Keuchel/Wagner 2013/2012](#) erwähnt – inklusive der damit häufig verbundenen Defizitzuschreibungen durch machtvolle Akteur*innen jenen Gruppen gegenüber, die

marginalisiert werden.

- Autor*innen reiben sich am Integrationsbegriff, der auf der Wissensplattform dennoch nicht negiert wird. Sie kritisieren, dass Kulturelle Bildung politisch als Mittel der Integration adressiert worden, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu unterstützen. Integration drückt in diesem Kontext meist die einseitige Erwartungshaltung gegenüber marginalisierten Gruppen aus, sich zu assimilieren, um bestehende Ordnungsstrukturen aufrecht zu erhalten. Insgesamt wird diesem Integrationsbegriff eine deutliche Absage erteilt, der Integration mit Anpassung Einzelner, die als „Andere“ oder „Fremde“ markiert werden, an das Bestehende gleichsetzt (z.B. [Sliwka 2013/2012](#), [Braun 2019/2011](#), [Menrath 2019/2018](#)). Als Alternative wird eine fast inklusive Perspektive für den Integrationsbegriff vorgeschlagen: Das gesellschaftliche Leben aller muss von vornherein für alle Menschen ermöglicht werden ([Rupprecht/Weckwerth 2015](#)). Ebenfalls Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss löst dieses Dilemma, indem sie den rehabilitierten Begriff „Integration“ von Naika Foroutan nutzt, der die Integrationsfähigkeit der Gesamtgesellschaft in den Blick nimmt ([Reinwand-Weiss 2017](#)).
- Kritisch wird teilweise sogar der „Diversitätsbegriff“ eingeschätzt, weil auch er Merkmale der Differenz konstituiert – auf linguistischer, sozialer, kultureller und psychoanalytischer Ebene.
- Ambivalent ist die Verhältnisbestimmung dieser Begriffe zum Thema Community und Gemeinschaft, die in einigen Texten wichtige Aspekte darstellen – sie reichen von Migrantenorganisationen als Orte für das Tradieren kultureller Identität und Gemeinschaft ([Bäßler 2013/2012](#)), über Gemeinschaft als „Beheimatung und Streitbarkeit“ ([Kolland 2014/2013](#)), Community-Orientierung als Potenzial und zugleich als Gefahr für Reethnisierung ([Kolland 2015](#)) bis hin zu einem neuen Begriff von Gemeinschaft als Collage verschiedenster künstlerischer und kultureller Praktiken ([Heinicke 2022](#)).

Eine besondere Dynamik erhält dieser Diskurs auf *kubi-online* nach dem Jahr 2015 im Umfeld der Fluchtbewegungen nach Deutschland (z.B. [Fuchs 2016](#), [Reinwand-Weiss 2017](#), [Mörsch 2018/2016](#), [Bücken 2021/2020](#)). Diese Texte verweisen auf Möglichkeiten, insbesondere aber auf Grenzen einer kulturellen Bildungspraxis an dieser Schnittstelle. Auch aus der Analyse von *Kultur-macht-stark* Anträgen, die kulturelle Bildungsprojekte mit Geflüchteten realisieren wollen, gehen die zentralen Linien dieser Diskursbeiträge hervor ([Bücken 2021/2020](#), [Gerards/Frieters-Reermann 2022](#)):

- dass Kulturelle Bildung Prozesse der Paternalisierung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung verstärkt, indem Geflüchtete als hilfs- und förderbedürftige bzw. unmündige Subjekte markiert werden;
- dass Kulturelle Bildung Prozesse des Othering mit Kategorien Rasse, „Kultur“ und „Geschlecht“ verbindet, indem zudem ein statisches, geschlossenes, eurozentristisches Kulturverständnis vertreten wird und
- dass Kulturelle Bildung Prozesse der Integration im Sinne einer Funktionalisierung vertritt (z.B. Erlernen deutscher Sprache und Zivilisierung bzw. Demokratieerziehung).

Einig sind sich Autor*innen darin, dass sie den Leitkultur-Begriff und dementsprechende Diskurse ablehnen (z.B. [Fuchs 2016](#)). Dies mündet in der Forderung, dass sich Kulturelle Bildung von hierarchisch-dominanten Machtstrukturen bzw. von westlichen Paradigmen (z.B. [Keuchel 2016/2015](#)) abkehren müsse. Dominanzkulturelle Machtverhältnisse, Wissensbezüge und Normalitätsvorstellungen sind Kultureller Bildung eingeschrieben und müssten überwunden werden ([El-Qasem 2021](#)). Oder anders: Kulturelle Bildung

sei eine Lernhandlung und Bildung in einer hierarchisch-strukturierten, dominanzkulturellen Gesellschaft ([Auma 2018](#)): Sogar als universal betrachtete kulturelle Werte seien im Endeffekt gewaltvoll durchgesetzt, würden andere Wertsysteme unterdrücken und normative Optionsvielfalt ausschließen ([ebd.](#)). Jenseits dessen, dass unterschiedliche kulturelle Werte und Identitäten in ihrem (Eigen)Wert anerkannt werden müssten, werden als Gegenmodelle und Alternative ausgeführt: Das Migrationsnarrativ sei zu dekonstruieren oder die Selbstermächtigung und -bestimmung von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, zu stärken.

Insgesamt betreffen diese Annäherungen und Zustandsbeschreibungen den gesamtgesellschaftlichen Diskurs, in welchem Kulturelle Bildung „nur“ einen Bildungsbereich darstellt. Denn diversitätssensible Bildung und diskriminierungssensibles Handeln betreffen nicht nur alle Menschen ([Dengel/Krüger 2019](#)), sondern auch alle Bildungsbereiche und gesellschaftlichen Subsysteme. Spezifische Reflexionen auf Kulturelle Bildung und ihre Praxis sind auf *kubi-online* in der deutlichen Unterzahl. Eine konkrete Annäherung gelingt dadurch, dass Verständnis, Potenzial und Auftrag Kultureller Bildung bezüglich kultureller Diversität diskutiert werden. Maisha-Maureen Auma fragt 2018 bspw. nach einer passenden Definition für Kulturelle Bildung und folgt – sich zu anderen Definitionen abgrenzend – der Bundeszentrale für politische Bildung. Demnach bedeute Kulturelle Bildung die Bildung zur kulturellen Teilhabe. Ihre Aufgabe sei es, entsprechend dafür zu sorgen, dass die systematische Konstruktion von Differenz und Dominanz unterbrochen wird, um mehr Teilhabe zu ermöglichen, vor allem indem Chancengleichheit, das Recht auf Teilhabe von ungleich Positionierten und Schutz vor Diskriminierung gesichert werden ([Auma 2018](#)). Bildungspotenziale werden Kultureller Bildung in anderen Texten v.a. dadurch zugeschrieben, weil nicht die marginalisierte Gruppe, sondern das Subjekt im Mittelpunkt des Bildungsprozesses stehe ([Reinwand-Weiss 2017](#)). In diesem Ansatz tut sich dennoch ein Spannungsfeld auf: Inwiefern kann Kulturelle Bildung zwischen individueller Identität und gemeinsamen kulturellen Symbolsystemen, zwischen Zugehörigkeitsprozessen und Abgrenzungsprozessen vermitteln? Solche Findungs- und Identitätsprozesse einer Gemeinschaft könnten explizit Funktion künstlerisch-kulturell-ästhetischer Ausdrucksformen sein ([Keuchel 2016/2015](#)).

Paul Mecheril traut der ästhetischen Erfahrung als „anderer Erfahrung“ entscheidende Bildungspotenziale bezüglich kultureller Diversität zu: Sie vermittelt „Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch sinnlich-leiblich“ ([Mecheril 2015/2013](#)). Das Potenzial zeigt aber auch schnell seine Kehrseite auf: „Geradezu beschworen wurden und werden die Potentiale, die als ‚Versprechungen des Ästhetischen‘ einen Toposcharakter besitzen“ ([Stoffers 2020](#)) – empirisch belegt bzw. erforscht sind sie bezüglich Diversität jedoch nicht. Es wird zur Vorsicht gemahnt. Daher plädieren weitere Beiträge auf *kubi-online* dafür, das ästhetische Potenzial der Kulturellen Bildung darin zu sehen, dass sie einen Raum zur Aushandlung von Vielfalt ermöglicht, in welchem die Verschiedenheit ihr gemeinschaftsstiftendes Potenzial entfalten kann ([Heinicke 2022](#)). Das könne zudem dazu führen, sich von kolonialen Zeichensystemen abzugrenzen und zugleich symbolische Ordnungen (wie koloniale Prägungen) und ihre Entstehung zu verstehen, zu verändern, zu verwerfen. Dabei lassen sich Ästhetisches und Politisches nicht trennen ([Aktas et al. 2018](#)), weil künstlerisch-ästhetische Praxen immer historisch eingebettet und politisch beauftragt sind. Das eigentliche Potenzial des Künstlerischen sei zwar, dass das Miteinander in Beziehung treten und stehen kann, so Julius Heinicke ([Heinicke 2022](#)), das aber erst dann diversitätssensibel sein könne, wenn tatsächlich Pluralität gemeint und ermöglicht wird. Er weist in diesem Zusammenhang auf eine

Herausforderung Kultureller Bildung hin, die zwischen kreativem Freiraum (begründet in Autonomie und Freiheit der Künste) und gesellschaftlicher Verantwortung (begründet in politischer Beauftragung und gesellschaftlichem Selbstverständnis) oszillieren würde: Machtkonstellationen würden gerade im Freiraumnarrativ oft nicht mitgedacht. Diversität kann Diskriminierung überdecken. Es wird auf ein (weiteres) Problem aufmerksam gemacht: Insofern das ästhetische Paradigma als „universalisiert konzipierte Erfahrung“ ([Pinkert 2022](#)) verstanden werde, widerspricht dies dem Paradigma der Differenz, die für die Sichtbarmachung von ungleichen Machtverhältnissen so wichtig sei.

Zusätzlich zu dem eben erläuterten Blickpunkt auf das Ästhetische wird die persönlichkeitsprägende und subjektivierende Dimension Kultureller Bildung hervorgehoben – aber nicht (mehr) auf der individualpsychologischen Ebene. Das Thema Identität und Diversität sollte nämlich in größeren Kontexten gesehen werden ([Kolland 2015](#)): Kulturelle Identität entstehe durch symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biografisierende Verbundenheit ([Mecheril 2015/2013](#)), brauche neben (Zugehörigkeits)Ordnungen auch (Zugehörigkeits)Erfahrungen. Die Aufgabe des Subjekts in transkulturellen Gesellschaften sei es dabei, Identität auszuhandeln und Kultur subjektiv zu konstruieren. Wie Kulturen hätten auch individuelle Identitäten etwas Fluides und damit Offenes ([Wagner 2013/2012](#)). Ob und wie Kulturelle Bildung dies unterstützen kann, bleibt in diesen Texten weitestgehend offen.

In einer wesentlichen Anzahl von Fachbeiträgen kommt die Verantwortung der Einrichtungen und Träger Kultureller Bildung, d.h. den Strukturen, in denen Kulturelle Bildung ermöglicht wird, in den Blickpunkt (z.B. [Wagner 2013/2012](#), [Reinwand-Weiss 2017](#), [Ziese 2017](#), [Menrath 2019/2018](#), [Micossé-Aikins/Sharifi 2019](#)): Ein wichtiges Reflexionsmoment ist hier, dass es notwendig sei, Machtkonstellationen und -strukturen in den Organisationen zu ändern. Veränderungsprozesse sind nicht nur auf individueller, sondern ebenso auf institutionell-struktureller und letztlich auch auf medial-ideologischer Ebene zu verorten ([Simon 2016](#)). In der Kulturellen Bildung haben sich dabei die drei P-Dimensionen, d.h. die Transformation von Personal, Programm und Publikum mit ihren jeweils wechselseitigen Bezügen, durchgesetzt. Das zieht für die Systeme nach sich, neben ihrem Kultur- und Bildungsverständnis auch professionsbezogene Fragestellungen in den Blick zu nehmen, z.B. Ausbildungszugänge und -wege zu ändern sowie sich der Problematik zu stellen, dass die überwiegende Mehrzahl von Fachkräften und Ehrenamtlichen in der Kulturellen Bildung keine Expert*innen für diversitäts- und diskriminierungssensible Arbeit sind.

Diskriminierung durch Organisationen beruht auch auf ihren rechtlichen und rahmengebenden Kontexten. Zu diesem Themenschwerpunkt gibt es in den Fachbeiträgen eine Besonderheit, die „Kulturelle Diversität“ von anderen Reflexionen zu Teilhabe- und Diskriminierungsfragen unterscheidet: Mehrfach wird nicht nur auf die Förderpraxis Kultureller Bildung hingewiesen, sondern diese wird explizit kritisiert, weil sie nach Ansicht der Autor*innen die im bestehenden Kulturbetrieb eingeschriebenen Diskriminierungsproblematiken reproduziert ([Menrath 2019/2018](#)). Nana Eger und Constanzen Schulte verweisen auf Top-Down-Prozesse von Förderstrukturen und auf damit verbundene „Zielgruppen“-Definitionen ([Eger/Schulte 2020/2017](#)). Carmen Mörsch stellt die perpetuierenden bzw. verstärkenden Auswirkungen gut gemeinter förderpolitischer Vorhaben heraus, die das Asyl- und Integrationsregime aufrechterhalten ([Mörsch 2018/2016](#) ebenso [Gerards/Frieters-Reermann 2022](#)). Träger würden zudem durch Programme und Förderbedingungen in Projekte gedrängt, die sich der „Integration“ verschrieben haben, ohne dass die Träger und Fachkräfte ausreichend über Antidiskriminierung oder Dekolonialisierung wissen bzw. danach

handeln können ([Mörsch 2018/2016](#)). Kritik wird auch daran geübt, dass die Verwendung der Mittel noch immer in der Hand jener liegt, die mit Privilegien ausgestattet sind ([Ziese 2017](#)) und dass entsprechende Strategien und Programme v.a. einen Image-Fokus hätten, der einer institutioneller Diskriminierung nicht entgegentreten würde ([Aktaş et al. 2018](#)), ganz im Gegenteil. Diese gouvernementale Perspektive wird auch von Susanne Bücken betont, die ausführt, dass Kulturelle Bildung nicht nur betroffener Teil davon ist, sondern selbst eine Akteurin, die damit Zuschreibungen und Diskriminierungen verstärkt ([Bücken 2021/2020](#)). Entsprechend werden auch Schlussfolgerungen für eine veränderte Förderpraxis gezogen ([Gerards/Frieters-Reermann 2022](#)).

Es ist sehr herausfordernd, aus diesen Diskursen zu kultureller Diversität konkrete Spezifika für Kulturelle Bildung herausarbeiten – was nicht zuletzt mit dem Thema selbst zusammenhängt. Denn notwendigerweise wird häufig die gesamtgesellschaftliche Dimension und Problematik erläutert, in die letztlich kulturelle und bildungsbezogene Praxen eingeschrieben sind und Kulturelle Bildung eingebettet ist. Ein weiterer Grund sind die normativen Setzungen und kritischen Haltungen, die vielen Fachbeiträgen eigen sind und aus denen sehr grundsätzliche Forderungen hervorgehen. Ebenso die aufgezeigten begrifflichen und konzeptionellen Verschränkungen von Kultur(en) und Bildung sowie die vielschichtigen Bezugssysteme, in denen sich die Diskurse bewegen, erschweren konkrete Ableitungen. Aufzeigen können daher insbesondere einzelne Fachbeiträge aus der Praxisforschung zu spezifischen Fragen, vor welchen Herausforderungen Kulturelle Bildung konkret steht (z.B. [Simon 2016](#), [Auma 2018](#), [Josties/Gerards 2020/2019](#), [Stoffers 2020](#), [Bücken 2021/2020](#), [Gerards/Frieters-Reermann 2022](#)).

Diversitätsdimension: Gender

Die einzige Diversitätskategorie, die aktuell (März 2023) auf *kubi-online* neben den soeben beschriebenen migrations- und postkolonialen Inhalten und jenseits von Menschen mit Be_Hinderung in mehreren Beiträgen näher beleuchtet wird, ist „Gender“. Dieser Diskurs war nicht von Anfang an auf der Wissensplattform vertreten, auch wenn es spätestens seit den Anfängen der Neuen Kulturpolitik feministische Schwerpunkte gab bzw. Kulturarbeit mit Mädchen in den 1990-er Jahren durch Verbände wie die BKJ im Fachdiskurs reflektiert wurde. Dabei handelt es sich hier um eine „Kategorie“, welche alle Menschen mindestens implizit im Alltag, aber oft auch explizit „betrifft“ und gesellschaftliche Realitäten stark bestimmt. Trotz dieser Bedeutung ist die Anzahl der Beiträge nicht ausreichend, um Diskursveränderungen und -schwerpunkte nachzeichnen bzw. verallgemeinern zu können. Deshalb können nur einzelne Aspekte bzw. Fachbeiträge hervorgehoben werden:

- Bettina Heinrich reflektiert diese Kategorie eher binär (Jungen/Mädchen). Bspw. macht sie auf, dass die meisten Jugendkulturen Jungenkulturen sind, und fordert in der Zusammenarbeit wieder gezielte Mädchenarbeit in der Kulturellen Bildung ein ([Heinrich 2017](#)).
- Die gleiche Autorin differenziert wenige Jahre später stärker aus, inwiefern Kultur und Medien als Lebenswelten von Mädchen zu fassen sind. Sie verweist auf die historische Entwicklung von feministischer Theoriebildung hin zu Gender Media Studies und nutzt Konzepte des Doing/Undoing/Performing Gender. Ihr Ergebnis ist, dass es Gendered Spaces gibt. Gendered Spaces treffen sowohl auf Jugendkulturen zu, die weiterhin heteronormativ und maskulin bestimmt sind, aber gelten ebenso bei Kultur- und Freizeitinteressen, die geschlechtsstereotyp verbleiben. Während

Mädchen kulturraffiner als Jungen sind, verbleibt der professionalisierte Kultur- und Kunstbetrieb männerdominiert. In Medienwelten sind nicht nur weibliche Personen unterrepräsentiert, sondern es dominieren dort tradierte Geschlechterordnungen, auch wenn sich in Nischen alternative Gender-Modelle finden lassen. Die Schlussfolgerung bleibt bestehen: Eine gezielte Mädchen- (und Jungen-)arbeit in der Kulturellen Bildung und Medienbildung macht Sinn ([Heinrich 2023](#)).

- Auch Marion Gerards betont, dass Gender und sexuelle Begehrensformen als Basiskategorie weiterhin hoch bedeutsam für Hierarchisierungen und Machtverhältnisse sind. War die Jugendmusikbewegung historisch vor allem männlich besetzt, kam in den 1960-er/70-er Jahre eine feministische Perspektive und unter dem Slogan „Kultur für alle“ auch eine Forderung nach umfassender Partizipation von Frauen hinzu. In den letzten Jahren ist zudem eine Verschiebung hin zur Gender-Perspektive zu verzeichnen. Gender-Perspektive bedeutet, dass das Geschlecht als soziale Konstruktion und nicht als biologische Konstitution verstanden wird. Geschlecht hängt dann mit bestimmten Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen und mit performativen Effekten auf die Entwicklung individueller Geschlechtsidentitäten zusammen. Insbesondere an der musikalischen Sozialisation macht sie fest, dass sich männliche Machtstrukturen und Geschlechterstereotypen erhalten haben. Sie weitet den Blick vorsichtig auf intersektionale Zusammenhänge, indem sie in ihren Beschreibungen und Schlussfolgerungen nicht nur nach Altersgruppen differenziert, sondern auch Inklusion (Menschen mit Be_Hinderung) und Migration aufgreift ([Gerards 2021/2019](#)).
- Celiana Kiefer erläutert anhand des Begleitprogramms zur Inszenierung STÖREN am *Maxim Gorki Theater* Berlin die theaterpädagogische Arbeit zu Sexismen im öffentlichen Raum. Auch hier ist die feministische Blickweise zentral (feministische Theaterpädagogik), auch wenn intersektionale und queere Gesichtspunkte anklingen ([Kiefer 2020](#)).
- Die heteronormative Perspektive verlässt Imke Nagel ([Nagel 2020](#)), indem in der von ihr vorgestellten Studie queere Themen, d.h. Kulturelle Bildung und Kulturarbeit in der LSBTIQ*-Community einen Raum finden.

Als Linien zeichnen sich ab, dass weibliche Personen als marginalisierte Gruppe markiert werden und dass entweder konkrete empirische Daten zu kulturellen Praktiken oder Praxiserfahrungen mit kulturellen Projekten zur Beschreibung von Gender in der Kulturellen Bildung herangezogen werden. Dieser Diskurs ist aktuell noch sehr verkürzt und exemplarisch.

Diversitätsdimension: Inklusion - Menschen mit Be_Hinderung

Bereits im Handbuch Kulturelle Bildung und somit seit dem Start von *kubi-online* stehen zwei Überblicksartikel zum Thema Inklusion zur Verfügung, die auf Menschen mit Be_Hinderung fokussieren – von Irmgard Merkt ([Merkt 2013/2012](#)) und Elisabeth Braun ([Braun 2013/2012](#)). Sie ordnen die Entwicklung einer eigenständigen inklusiven Kulturellen Bildung historisch ein: In einem Rückblick verweist Merkt auf die lange Zeit, in der Kulturarbeit eher eine therapeutische Dimension zugewiesen wurde ([Merkt 2013/2012](#)). Auch Braun weist darauf hin, dass die künstlerische-kulturelle Arbeit lange Zeit nicht als solche definiert wurde, sondern als „Kompensationsmöglichkeiten der Beeinträchtigungen und als psychotherapeutische oder sozialkommunikative Angebote interpretiert“ ([Braun 2013/2012](#)) wurde. Diese Haltungen gebe es noch immer. Dennoch habe eine Verschiebung von „Defizit“ auf „Kompetenz“ stattgefunden, eine Entwicklung, die auch Juliane Gerland ([Gerland 2019](#)) hervorhebt.

Beide eingangs erwähnten Grundlagenbeiträge teilen mit späteren Artikeln die enge Verbindung von Inklusion mit Menschen mit Be_Hinderung. Zwar wird in Texten immer wieder erwähnt, dass sich Inklusion als Konzept nicht nur auf das Thema Behinderung anwenden lässt, sondern insgesamt auf die Bedürfnisse einer heterogenen Gesellschaft – um dann doch die weiteren Ausführungen allein auf diese Gruppe zu fokussieren (z.B. [Rupprecht/Weckwerth 2015](#), [Brokamp 2016](#), [Krebber-Steinberger 2016](#), [Lätzer 2020](#)). Viele von ihnen beleuchten die Konzepte einer inklusionsorientierten Pädagogik aus einer gesellschafts- und hierarchiekritischen Perspektive. Bezugssystem ist i.d.R. explizit die UN-Konvention über die Rechte für Menschen mit Behinderungen (z.B. [Merkt 2013/2012](#), [Sliwka 2013/2012](#), [Sauter et al. 2016/2015](#), [Rupprecht/Weckwerth 2015](#), [Krebber-Steinberger 2016](#), [Gerland 2019](#), [Quinten/Cigelski 2021](#)) – nicht als Sonderrechte, sondern als allgemeine Menschenrechte. Dieses politische Bezugssystem, das zu spezifischen Förderstrategien für Menschen mit Be_Hinderung geführt hat, könnte der Grund sein, warum sich der Begriff und das Konzept Inklusion trotz ihres grundsätzlichen und übertragbaren Charakters nicht für andere Diskriminierungsmerkmale durchgesetzt hat, auch nicht in der kulturellen Bildung. Eine implizit andere Begründung zieht Susanne Keuchel heran: Diversität ist ein eher beschreibender und damit kultursoziologischer Begriff, Inklusion ein handlungsorientierter und normativer, d.h. eher pädagogischer Ansatz ([Keuchel 2016](#)). Das könnte Einfluss darauf haben, in welchen Kontexten sie als geeignet bewertet und genutzt werden.

Die Fachbeiträge, die sich mit Inklusion beschäftigen, formulieren weniger Erwartungen an kulturelle Bildung (sowie an die Künste) – insgesamt tragen sie zu einer diversitäts- und diskriminierungssensiblen, hier zu einer inklusiven, Gesellschaft bei – als dies in anderen Texten zum Thema Teilhabe oder zu weiteren Diversitätsdimensionen getan wird. Die zentrale Forderung ist vielmehr, zunächst kulturelle Bildungsstrukturen und den Kulturbetrieb inklusiver für Menschen mit Be_Hinderung zu gestalten.

Obwohl der Begriff Inklusion viele Facetten (vgl. auch [Keuchel 2016](#)) hat, fokussieren sich die Diskurse auf *kubi-online* darauf, dass Menschen mit Be_Hinderung potenziell gleichberechtigte Zugänge zu künstlerischen Bildungsprozessen erhalten bzw. an kulturellen, künstlerischen Projekten teilhaben können ([Krebber-Steinberger 2016](#)). Mit dieser Aussage wird auch versucht, kulturelle Teilhabe zu definieren. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen – auf Grundlage der Indices für Inklusion ([Brokamp 2016](#), [Gerland 2019](#)) – in Gesellschaft und in Institutionen inklusive Kulturen geschaffen, inklusive Strukturen etabliert und inklusive Praktiken entwickelt werden. Weil Beeinträchtigungen, Bedürfnisse und Ausgangsbedingungen aber sehr individuell seien, könne es „die“ Inklusion nicht geben ([Lätzer 2020](#)), handlungsleitend sei vielmehr Inklusionsorientierung. Auf Inklusion als Prozess legt auch Barbara Brokamp ([Brokamp 2016](#)) den Fokus.

Auf *kubi-online* problematisiert wird, dass auch die Kategorie Be_Hinderung eine Zwei-Gruppen-Theorie manifestiert ([Krebber-Steinberger 2016](#)), d.h. ein inklusiver Gedanke dadurch erschwert wird, dass zwischen Menschen mit und ohne Be_Hinderung unterschieden und damit getrennt wird. Die Suche nach passenden Begrifflichkeiten und Situationsbeschreibungen, wie sie bereits für andere Diskriminierungskategorien beschrieben wurde, setzt sich also bezüglich Be_Hinderung fort. Es gibt Definitionsansätze als „Menschen mit Beeinträchtigungen“ (z.B. [Quinten/Cigelski 2021](#)), andere Texte betonen die soziale Konstruktion von Be_Hinderung (z.B. [Rupprecht/Weckwerth 2015](#)), um Be_Hinderung von einer körperlichen Diagnose zu unterscheiden. Dass es notwendig sei, die Lebenssituation ganzheitlich-

situativ zu beschreiben, wird bereits durch Elisabeth Braun ([Braun 2013/2012](#)) hervorgehoben.

Mit einer anderen Konnotation werben weitere Beiträge auf *kubi-online* dafür, Be_Hinderung positiv zu interpretieren, nämlich als Bereicherung für alle und nicht als dominantes Persönlichkeitsmerkmal Einzelner (z.B. [Gerland 2019](#)). In diese Richtung weist auch das Plädoyer von Peter Tiedeken, Inklusion nicht auf wertegeleiteten Idealismus zu reduzieren, sondern die lebensbestimmenden Bedingungen mit zu berücksichtigen ([Tiedeken 2018](#)). All dies bedeutet u.a., die Beeinträchtigungen der Menschen nicht zentral zu setzen. Vielmehr gilt es, die Perspektive auf die behindernden Bedingungen zu verschieben, bspw. auf die Zugangs-, Altersstufen-, Sparten-, Methoden- und Professionalisierungsproblematik in der Kulturellen Bildung – dieser Rahmen stellt letztlich hohe Hürden für Inklusion auf (ebd.). Juliane Gerland weist darauf hin, dass die Disability-Studies hilfreich sind, um konstruierte Be_Hinderung kritisch zu reflektieren. Diese haben einen eher kulturwissenschaftlichen, sachbezogenen und phänomenologischen Blick auf künstlerisch-kulturelle Prozesse. Sie unterscheiden sich damit von der stärker erziehungswissenschaftlichen, sozialpolitischen und damit normativen Inklusions- und Teilhabediskussion, wie sie sich in Gesellschaft und Kultureller Bildung häufig finden ([Gerland 2019](#)).

Inklusion ist historisch das Thema, das den Empowerment-Begriff „eingeführt“ hat ([Krebber-Steinberger 2016](#)), den die Disability-Studies mitbrachten und der in der Zwischenzeit genutzt wird, um Selbstermächtigungsstrategien in vielfältigen Diskriminierungskontexten zu beschreiben. Empowerment steht in einem engen Zusammenhang mit Sozialer Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession versteht und marginalisierte Gruppen in den Blick nimmt. Empowerment werde aber ausgerechnet für Menschen mit Be_Hinderung oft verhindert, weil der Gedanke der Fürsorge dominiere.

In diesem inhaltlichen Strang lassen sich auf *kubi-online* weitere Spezifika erkennen: Ein Schwerpunkt ist bspw., Menschen mit Be_Hinderung sehr stark als künstlerisch aktiv und kompetent, als (professionelle) Künstler*innen zu zeigen (z.B. [Merkt 2013/2012](#), [Sauter et al. 2016/2015](#), [Tiedeken 2018](#), [Poppe/Stoffers 2022/2022](#)). Dieser Aspekt kultureller Praxis tritt in Texten zu anderen „Zielgruppen“ nicht so deutlich oder gar nicht hervor. Aufgegriffen wird z.B., dass die Kunst- und Kulturproduktionen von Menschen mit Be_Hinderungen zunehmend anerkannt und beachtet werden und dass Kulturelle Bildung dazu professionelle Wege eröffnen soll und kann ([Gerland 2019](#)). Auch die Notwendigkeit, adäquate Arbeitsplätze für Künstler*innen mit Assistenzbedarf zu schaffen ([Poppe/Stoffers 2022/2022](#)) oder sie in den kommerziellen Kulturbetrieb zu integrieren ([Tiedeken 2018](#)), spielen eine Rolle. Diese Texte beziehen sich wenig auf Kulturelle Bildung. In ihrem Zusammenhang tauchen aber Spannungsfelder im Zuge von Inklusion auf – zwischen geschützten und öffentlichen Räumen, zwischen Künsten und Sozialer Arbeit bzw. Pädagogik –, von Inklusion als Merkmal, das Identität stiftet, Verkauf fördert und zugleich beides hemmen kann.

In Kontrast zu dieser künstlerischen Perspektive stehen andere Fachbeiträge, die den Blick auf Inklusion in der Schule lenken (z.B. [Sliwka 2013/2012](#), [Rehm 2018](#), [Braun 2019/2011](#)) und sich mit dem stark selektierenden Schulsystem auseinandersetzen. Inklusiv Potenziale Kultureller Bildung stehen hier Mechanismen entgegen, die junge Menschen sortieren und exkludieren bzw. sich am Durchschnitt und an Homogenität orientieren ([Brokamp 2016](#), [Rehm 2018](#)). Diese Beobachtungen verbleiben aber nicht bei der Schule: Es werden Parallelen zu Hochschulen und Hochkultureinrichtungen gezogen, denn auch ihnen gelingt es nicht, Zugänge zu schaffen, die den individuellen Bedürfnissen von Menschen mit Be_Hinderung

entsprechen.

Für kulturelle Bildungspraxis gibt es unter dem Thema Inklusion Handlungsempfehlungen, und zwar

- für professionelle Akteur*innen (z.B. [Merkt 2013/2012](#), [Quinten/Cigelski 2021](#), [Sauter et al. 2016/2015](#), [Quinten/Marquard 2023](#)),
- für Institutionen (z.B. [Rupprecht/Weckwerth 2015](#), [Brokamp 2016](#), [Krebber-Steinberger 2016](#), [Gerland 2019](#), [Poppe/Stoffers 2022/2022](#)), die von baulich-technischen über inhaltliche bis hin zu psychologischen Fragen reichen,
- für Kontextbedingungen (z.B. [Tiedeken 2018](#), [Quinten/Cigelski 2021](#)),
- für partizipative Forschung ([Gerland 2019](#)) von und mit Menschen mit Be_Hinderung.

Insbesondere in diesem Themenfeld wird hervorgehoben, wie eng Lernprozesse der Institution und der Individuen miteinander verbunden sind und sein müssten ([Braun 2019/2011](#)). Eine weitere Kritik bezieht sich auf die Leistungsanforderungen und die normative Perfektibilität, die in „Bildung“ und „Kultur“ ([Krebber-Steinberger 2016](#)) – und damit auch in der Kulturellen Bildung – weit verbreitet sind und inklusive Arbeit erschweren.

Erwähnt werden muss, dass es – wenn auch sehr wenige – Fachbeiträge gibt, die den Inklusionsbegriff über Menschen mit Be_Hinderung hinaus nutzen: Das trifft bspw. auf die Studie von Imke Nagel aus dem Praxisfeld zu, die nicht nur „gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen“ ([Nagel 2020](#)) einfordert, sondern unter dem Begriff Inklusion unterschiedliche Diskriminierungsformen aufgreift. Ebenfalls beschreibt Raika Lätzer verschiedene Facetten von Inklusion, welche konsequenterweise die in diesem Beitrag zentral sichtbaren Perspektiven zusammenfassen:

- der ethnisch-kulturelle Hintergrund mit dem Hemmnis Dominanzkultur,
- der körperlichen Beeinträchtigungen mit der Schwierigkeit defizitorientierter Haltungen und
- das Thema Gender mit der Herausforderung sehr stereotyper Darstellungen ([Lätzer 2020](#)).

Generelles Fazit der Studie

Die Wissensplattform *kubi-online* ist durch ihren breiten Diskursansatz sehr harmonisch. Positionen, die in einem grundsätzlichen Widerspruch zueinanderstehen, werden nicht sichtbar. Ggf. werden konträre Positionen davon überdeckt, weil die unterschiedlichen Artikel nebeneinanderstehen. Die vermutlich treffendere Begründung aber ist, dass die Wissensplattform einen Facettenreichtum bietet, der die hohe Integrationsfähigkeit des Containerbegriffs Kultureller Bildung und seiner Diskurse nutzt. Über die zehn Jahre ihres Bestehens hinweg sind Diskurse daher erweitert und differenziert worden, stellen aber – so mein Eindruck – zentrale Säulen Kultureller Bildung nicht infrage. Es zeichnen sich indes Veränderungen ab, die nicht nur historische Linien weiterentwickeln, sondern die weitere Impulse einläuten könnten:

1. Das Verständnis der Künste und ästhetischen Praktiken ist spätestens mit den Themen Diversität und Digitalität einem massiven gesellschaftlichen Wandlungsprozess unterworfen. Längst hat sich ein enger und auf Künste oder Hochkultur begrenzter Begriff als obsolet erwiesen, was sich auch im Diskurs und in der Praxis Kultureller Bildung spiegelt. Je weiter aber der „Kultur“-Begriff genutzt und auch zusehends kritisch reflektiert wird, um so mehr stellt sich die Frage, was der zentrale

- Gegenstand Kultureller Bildung ist, wie sich also ihre Spezifik fachlich-methodisch beschreiben und entwickeln, in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erklären und auch strukturell-politisch fassen lässt.
2. Das Bildungsverständnis Kultureller Bildung fußt auf bestimmten anthropologischen und kulturellen Annahmen dessen, was Subjekte und Identität auszeichnet und wie Prozesse der Subjektivierung verlaufen. Bildung als subjektive Seite von Kultur ist untrennbar mit Subjektivierung und Subjektivität verbunden. Spätestens mit der digitalen Transformation hin zu Künstlicher Intelligenz oder mit Theorien zum Posthumanismus werden diese Grundannahmen neu verhandelt, Debatten, wie sie auf *kubi-online* gerade erst sichtbar werden. Wie lässt sich die Idee vom kritischen Subjekt, das der Aufrechterhaltung des aufklärerischen Modus (Leeker 2022) und auch vielen Leitideen Kultureller Bildung entspricht, halten bzw. den Transformationen entsprechend weiterentwickeln?
 3. Der Begriff „Kulturelle Bildung“ und seine Konzepte geraten von zwei Seiten unter Druck – sowohl in Hinsicht auf „Kultur“ als auch bezüglich „Bildung“. Dieser Druck wird im Zuge der Transformation oft positiv gerahmt und inhaltlich-fachlich verhandelt, ist aber letztlich Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Krisen und Transformationen, zu denen sich Kulturelle Bildung positionieren muss. Längst ist auch Kulturelle Bildung vom Verteilungskampf um Aufmerksamkeit, Deutungshoheit und Ressourcen betroffen – nach innen wie nach außen. Daher sind die Akteur*innen – die Praxisbezogenen, die Forschenden, die Lehrenden, die Politischen – gefordert, den Begriff „Kulturelle Bildung“ weiterhin nicht nur auf seine Eigenständigkeit, Anschlussfähigkeit und Tragfähigkeit in den Bereichen von Jugend, Bildung/lebensbegleitendes Lernen und Kultur sowie zu allen verknüpften gesellschaftlichen Bereichen hin zu prüfen, sondern ihn offensiv in Debatten einzubringen, weiterzuentwickeln und zu stärken. Und dies sollte mindestens in dreierlei Hinsicht geschehen: als fachliches Konzept, als strukturelle Weiterentwicklung und ebenso als politische Strategie.
Gerade ein Begriff, der in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Funktionen erfüllt, braucht Plattformen für den gemeinsamen Diskurs.
 4. Die Anforderungen und Ansprüche wachsen. Im Feld der Kulturellen Bildung gibt es dazu bereits historisch viele Programmatiken, z.B. „Kultur für alle“. Durch die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen nehmen, dieser Eindruck entsteht, Programmatiken eher zu. Gesellschaftliche Transformationsdiskurse sind in der Kulturellen Bildung längst angekommen, aber: „Wenn die Programmatik prominenter wird als die Praxis, besteht dann nicht die Gefahr der Überfrachtung der Praxis?“ (Sting 2017). Inwieweit und wann aus Programmatiken (neue) Paradigmen werden, wo normativ-ideologische Überformungen oder politische Instrumentalisierungen stattfinden könnten und wie es um Kulturelle Bildung als Ort für Aushandlung, als kritisches Korrektiv, als Plattform für unterschiedliche Werthaltungen zukünftig tatsächlich bestellt ist, das wären zentrale Fragestellungen.
 5. Auf *kubi-online* finden sich reichhaltige theoretisch-konzeptionelle Grundlagen, gesellschaftliche Diskurse und Praxisbeschreibungen zu Kultureller Bildung. Perspektiven auf die Träger- und Förderstrukturen Kultureller Bildung dagegen fehlen vielfach. Diese Akteur*innenstrukturen sind aber nicht nur in die fachlichen und gesellschaftlichen Kontexte eingebettet, sondern sind Gestaltungsakteur*innen bzw. Schaltstellen. Sie ‚übersetzen‘ z.B. Theorie unter den politischen Bedingungen in Praxis. Durch diesen engen Zusammenhang sollten dringend gouvernementale Perspektiven auf der Wissensplattform gestärkt werden – sowohl als Reflexion der Praxis zu ihren Rahmenbedingungen, als auch als Forschung zum öffentlichen System Kultureller Bildung oder zu

zivilgesellschaftlichen Trägerstrukturen, zu Förderstrategien oder zu struktureller Transformation und Innovation.

Und hier schließt sich der Kreis: Die Differenzierung und Diversifizierung Kultureller Bildung in unterschiedliche Handlungs-, Professions-, Forschungs- und Politikfelder hat einerseits dazu beigetragen, dass Kulturelle Bildung starke und breite Relevanz entfalten konnte. Zugleich sind die Fragen, wie sie auf *kubi-online* kaleidoskopartig betrachtet werden können, oft sehr spezifisch und kleinteilig. Die Autor*innen versuchen i.d.R., diese Einzelaspekte in größere Zusammenhänge einzubetten. Welche Eindrücke dennoch bspw. entstehen: Obwohl gesellschaftliche Fragen verhandelt werden, fehlt i.d.R. eine gesellschaftspolitische und insbesondere eine gesellschaftskritische Perspektive, die über das Einzelthema hinausweist. Obwohl einzelne Sparten ihre spezifische Wirksamkeit aufzeigen können, mangelt es i.d.R. an einer Kontextualisierung in übergreifende Diskurse. Wichtige inhaltlich-methodische oder auch akademische Debatten laufen so Gefahr, einem Rückzug in die Fachlichkeit und der Selbstreferenzialität Vorschub zu leisten. Kulturelle Bildung nicht nur als gesellschaftspolitisches Feld, sondern als politische Akteurin wiederzuentdecken, wäre eine wichtige Aufgabe.

Verwendete Literatur

Der Text basiert auf der Lektüre von etwa 200 Artikeln auf *kubi-online*, die nicht nachfolgend als Quellen verzeichnet sind, sondern im Text direkt verlinkt sind.

Alle mit dem Veröffentlichungsdatum 2013/2012 ausgewiesenen Beiträge dieses Artikels erschienen 2012 in dem von Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias herausgegebenen *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed.

Anmerkungen

Die Studie entstand als Auftrag der Trägerorganisationen der Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE anlässlich des zehnjährigen Bestehens von *kubi-online*. Der Text basiert auf der Lektüre von etwa 200 Artikeln. Für diesen großen und inspirierenden Schatz danke ich allen Autor*innen sehr.

Zitieren

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

Kerstin Hübner (2023): Diversität: Was war? Was ist? Kommt was?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/diversitaet-was-war-was-kommt-was>
(letzter Zugriff am 16.07.2024)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>