THEMENHEFT DIVERSITÄT

SEID IHR ALLE DA?

Bildungsbündnisse diversitätsbewusst gestalten

KUNSTE ÖFFNEN WELTEN

bkj

INHALT

EDITORIAL 4

INKLUSION UND GESELLSCHAFT

Barbara Brokamp: Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle 7

AUS DER PRAXIS Yarnbombing 14
IM GESPRÄCH Prof. Dr. Max Fuchs 16
IM GESPRÄCH Peter Tiedeken 20
MIT METHODE Index für Inklusion 24

DIVERSITÄT UND KULTURELLE VIELFALT

Dolores Smith: Blickfeldverschiebungen – Ästhetische Aufmerksamkeit im Umgang mit Vielfalt 27

IM GESPRÄCH Prof. Dr. Susanne Keuchel 32
AUS DER PRAXIS Vernetzende Musikkurse im Neuköllner Kiez 36
AUS DER PRAXIS Tanz-Theater-Projekt „STRANDgut“ 40
MIT METHODE Der Privilegientest 44

DIVERSITÄTSBEWUSSTE KULTURARBEIT

Anja Schütze und Kerstin Hübner: Inklusive und antidiskriminierende Bildung: Impulse für Praktik* der Kulturellen Bildung 47

AUS DER PRAXIS Mittelfränkisches Jugendgospelprojekt 52
IM GESPRÄCH Salome Dastmalchi 55
AUS DER PRAXIS PINX öffnet Welten – Eine Kunstschule für Alle 58
IM GESPRÄCH Mirtan Teichmüller 62
IM GESPRÄCH Sophia Stepf 65
MIT METHODE Power Flower 68

SCHLUSSTAKT Literatur, Links 70
IMPRESSUM 74

Liebe Bündnispartn*,

Dieses Gestaltungselement ersetzt das Gender_Gap als geschlechtergerechte Schreibweise und bezieht alle Identitäten bzw. Geschlechter mit ein.

Eine Gesellschaft, die sich als plural betrachtet und auch tatsächlich heterogen ist, die sich von „multi“ über „inter“ zu „trans“ entwickelt hat, in der es nicht mehr um die Integration der Anderen, sondern um Inklusion der Vielen geht, stellt ganz klare Anforderungen an das kulturelle Schaffen – auch an die Bündnisse für Bildung innerhalb von „Kultur macht stark“.

Doch wie steht es um Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung in diesem Diskurs? Ihnen werden besondere Potenziale, Räume, Möglichkeiten – ja sogar Instrumente – zugeschrieben. Spiegelt sich in ihnen aber tatsächlich die gesellschaftliche Vielfalt wider?

Inklusion bedeutet, dass alle Menschen am gesellschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Leben gleichberechtigt teilhaben können, dass sie dieses gemeinsam gestalten und dass sie dabei mit ihren unterschiedlichen – eben diversen – Identitäten, Voraussetzungen und Wünschen individuelle Entwicklungsräume finden. Inklusion ist ein Menschenrecht, das gleichermaßen in den Konventionen der UN wie auch in Konzepten auf lokaler Ebene niedergelegt ist. Doch scheint ihre Umsetzung schwierig zu sein, betrachtet man die aktuelle gesellschaftliche und politische Realität und die Praxis Kultureller Bildung.
Oder dieses Themenheft: Möchte es auch Diversität und Inklusion befördern, so ist es dennoch ein Ausdruck von Privilegien: Diejenigen, die zu Wort kommen, sind weiß, entstammen dem Bildungsbürgertum, haben keine körperlichen Einschränkungen. Es ist in seiner Umsetzung weder inklusiv noch diversitätsbewusst. Insofern zeigen die folgenden Seiten nicht nur die Möglichkeiten und Facetten inklusiver und diversitätsbewusster Bildung auf, sondern weisen vielmehr auf das noch Unerreichte hin.

Umso mehr freuen wir uns, dass so viele Bündnisse für Bildung innerhalb von „Künste öffnen Welten“ diese Themen sensibel und kompetent angehen. Und uns von ihren Schwierigkeiten und Grenzerfahrungen, aber auch von ihren Erfolgserlebnissen berichten. Gleichzeitig erkennen wir immer noch die große Kluft zwischen den Sonntagsreden über Teilhabe und der (eigenen) Praxis. Das bedeutet, dass wir uns gesellschaftspolitisch und konzeptionell-fachlich mit Diversität und Inklusion auseinandersetzen müssen und dass es uns strukturell-institutionell

unbedingt gelingen muss, in Theorie und Praxis alle – also die Vielfalt der Bevölkerung – selbst zu Wort, zu Mitentscheidung und zu Taten kommen zu lassen.
Das bringt auch ganz unmittelbare Veränderungen mit sich, derer sich die BKJ aktuell annimmt: Sprechen und formulieren wir in einer allgemein verständlichen Sprache, z. B. auf unseren Internetseiten und in unseren Publikationen? Finden wir für die Adressat die adäquaten und stigmatisierungsfreien Bezeichnungen, z. B. in Hinsicht auf Gender und Herkunft? Sich damit grundlegend auseinanderzusetzen, bedeutet letztlich, unsere Sprache zu verändern. Um auf diese Herausforderung aufmerksam zu machen, begegnen Ihnen im Editorial, in den Praxisbeispielen und im Fachbeitrag des letzten Kapitels mitten im Text kleine Gestaltungselemente.

Prinzipiell gilt es zu fragen: Wo verhindern unsere Machtstrukturen Teilhabe? Wo tragen Kunst und Kultur zur Ausgrenzung bei? Wie ist es um die Wertschätzung und Anerkennung von Unterschieden bestellt? Also: Wie können oder müssen Angebote der Kulturellen Bildung gestaltet sein, um tatsächlich alle anzusprechen und zu erreichen?

Ziel muss es sein, Inklusion in größtmöglichem Umfang zu erreichen. „Künste öffnen Welten“ soll dazu beitragen, die Teilhabebarrieren abzubauen und ein Bewusstsein und System zu schaffen, das diversitätsbewusstes Arbeiten in der Kulturellen Bildung erleichtert. In diesem Programm kann erprobt und erkundet werden, welche Rolle die Kulturelle Bildung hat, gleichberechtigten Zugang und Partizipation zu schaffen.

Die in diesem Themenheft präsentierte Debatte schaut zurück, sie blickt auf die aktuelle Praxis und ihre Erkenntnisse und sie wagt einen Blick nach vorn. Sie ist ein Zwischenstand auf einem gemeinsamen Weg, der sich immer wieder neu definieren, Perspektivwechsel verlangen und stets neue Anforderungen stellen wird.

Kerstin Hübner und Friederike Zenk
für das BKJ-Team „Künste öffnen Welten“

INKLUSION UND GESELL-SCHAFT

Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle

VON BARBARA BROKAMP

Nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen ist Inklusion Thema einer interdisziplinären Debatte über zukunftsfähige Modelle einer menschenfreundlichen und lebenswerten Gesellschaft.

In den vorliegenden Ausführungen geht es um einen Kern, ein Herzstück gesellschaftlicher Veränderungen, der inklusiven Orientierung. Die Grundidee ist mehr als eine temporäre Maßnahme, sie ist nicht mit einem Projekt erledigt oder mit professionellem Projektmanagement zu bewältigen, sie ist nicht zu delegieren und nicht nur für bestimmte Teile der Gesellschaft relevant.

Inklusion ist ein Menschenrecht

In der Diskussion um die UN-Konvention ist hervorzuheben, dass es nicht um Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen geht, sondern um die Realisierung allgemeiner Menschenrechte. Denn Behinderung ist nur eine von vielen möglichen Zuschreibungen, die Ursache für Benachteiligung und Ausschluss sein können.

Inklusion heißt, dass jeder Mensch willkommen ist, das ist eine sehr weitreichende Aussage. Sie gilt für jeden Menschen ganz unabhängig von seinen Voraussetzungen, für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, für Asylbewerber/-innen, für Menschen mit Zuwanderungshintergrund, für Menschen jedweder sexuellen Orientierung und solche, die als behindert klassifiziert werden oder in einer abgehängten Schicht von Armut betroffen sind – für sonderbar wirkende Hochbegabte, eingeschüchterte und verwirrte, demente und alte Menschen, für privat Versicherte oder „Kassenmenschen“, kurz, für alle Menschen jeder Art, auch wenn sie von einem konstruierten und weit verbreiteten Verständnis von „Normalität“ abweichen.

Es gilt, das gesellschaftliche Zusammenleben für alle Menschen ohne Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu gestalten. Dabei heißt „willkommen sein“ mehr als „dabei sein“. „Willkommen sein“ bedeutet, in seiner Einmaligkeit erkannt zu werden, gewollt zu sein, Spielraum und Möglichkeiten zu bekommen,

ÜBER DIE AUTORIN

BARBARA BROKAMP ist Projektbereichsleiterin in der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Vorher war sie als Lehrerin an unterschiedlichen Schulformen und im Bereich der Lehreraus- und Fortbildung tätig. Zu ihren Schwerpunkten zählten Schulentwicklung, Evaluation und Schulleiter/-innen-Fortbildung.
Sie ist u. a. Mitglied im Fachbeirat „Barrierefreiheit, Zugänglichkeit und Wohnen“ des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen sowie in der Jury des Jakob Muth-Preises.
Die Montag Stiftung setzt sich für die Gestaltung des Gemeinwesens im Hinblick auf eine gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben ein. Besonders Kinder und Jugendliche stehen im Fokus der Arbeit der Stiftung.

Potenziale zu entfalten. Jede/-r hat das Recht, aktiv am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben und Veränderungsprozesse mit zu gestalten. Das erfordert eine Akzeptanz unterschiedlicher Zugangsweisen und Ausdrucksmöglichkeiten sowie eine wertschätzende und respektvolle Kommunikation, die nicht ausgrenzend ist.

Vielfalt bereichert – Verabschiedung vom Mythos Homogenität

Inklusion in diesem Sinne beinhaltet den Gedanken, dass Vielfalt bereichert. Häufig werden – gerade in pädagogischen Zusammenhängen – Unterschiedlichkeit und Vielfalt als etwas „schwer zu handhabendes", etwas Bedrohliches, etwas Kompliziertes empfunden und eher vermieden. Je unterschiedlicher und vielfältiger die Menschen einer Gruppe, einer Wohneinheit, eines Dorfes oder einer Stadt aber sind, desto mehr kann die Gemeinschaft und jede/-r Einzelne von ihr profitieren.

Jede Teilhabe, jedes aktive Beteiligen und Mitgestalten von inklusiven Veränderungsprozessen hinterlässt nicht nur Spuren in gesellschaftlichen Zusammenhängen, sondern auch bei den Betroffenen selber. Die eigene Wirksamkeit zu erleben und dadurch Selbstwertgefühle zu empfinden stärkt das Selbstvertrauen und die Bereitschaft, sich weiterhin aktiv zu äußern und zu beteiligen. Damit leistet inklusives Handeln einen wichtigen Beitrag zur Demokratieentwicklung.
Gerade im Bildungsbereich hält sich hartnäckig der Mythos der Homogenität. Danach lassen sich Kinder oder Lernende allgemein in homogene Gruppen einteilen, die sich in der Regel über Leistung definieren. Dabei werden andere „Merkmale" vernachlässigt, die den jeweiligen Menschen ausmachen.

Wichtig ist, unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität als gleichwertig anzuerkennen – Kategorisierungen in Gruppen bergen die Gefahr, sie miteinander zu vergleichen, ihnen unterschiedliche Werte und Rechte zuzusprechen und das Individuum mit seinen vielen Unterschiedlichkeiten auf eine Gruppenzugehörigkeit zu reduzieren.[1]

Inklusion ist eine Haltungsfrage und wirkt als Prozess auf verschiedenen Ebenen

Das Handbuch „Inklusion vor Ort“ [2] beschreibt verschiedene Ebenen, auf denen inklusive Handlungen in Gemeinschaften wirksam werden:

1. „Ich mit Mir: die Ebene der einzelnen Person“. Sie umfasst „das Nachdenken über meine Haltung, meine Einstellungen und Sichtweisen, meine Urteile und Vorurteile und meine Bereitschaft, eine inklusive Haltung zu entwickeln.“
2. „Ich mit Dir: die Ebene Mensch-zu-Mensch“ im nachbarschaftlichen Raum zwischen dem rein „Privaten“ und dem „Öffentlichen“. Hier geht es um Beziehungen und Verbindungen zu anderen.
3. „Wir: die Ebene öffentlicher Organisationen“, Institutionen, Betriebe, Bildungseinrichtungen etc., d. h. die Ebene der Abstimmung von Verantwortlichkeiten und Strategien, um gemeinsame inklusive Ziele erreichen zu können.
4. „Wir und Wir: die Ebene der Vernetzung“ von Organisationen und Initiativen in einer Kommune, „die über ihren jeweiligen Verantwortungsbereich hinaus inklusive Lebenswelten anstreben.“
5. „Alle gemeinsam“. Auf dieser Ebene begreift sich die ganze Kommune oder das Netzwerk als Ganzes und darüber hinaus als Teil einer globalen Welt.

Diese fünf Ebenen zeigen, wie vielseitig die Möglichkeiten sind, am inklusiven Zusammenleben einer (Verantwortungs-)Gemeinschaft mitzuwirken. „Von Ebene zu Ebene werden die Beziehungen komplexer – und doch gibt es einen ganz einfachen Ausgangspunkt: Am Anfang steht immer der einzelne Mensch.“ [3]

GLOSSAR

Inklusion [In|klu|si|on, die]
(Soziologie) das Miteinbezogensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas; allgemeinpädagogischer Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.

Pluralisierung [Plu|ra|li|sie|rung, die]
Pluralisierung bedeutet die Zunahme von Heterogenität. Bei einer gegebenen Anzahl an Lebensformen ist die Pluralität minimal, wenn alle Personen bzw. Haushalte in eine Lebensform fallen und maximal, wenn die Personen bzw. Haushalte über alle Lebensformen gleichmäßig verteilt sind. In der Alltagserfahrung vieler Menschen ist die Pluralisierung der Lebensformen zu einem deutlichen Kennzeichen der Gegenwart geworden. Unterschiedliche Lebensauffassungen, Lebensentscheidungen, Lebensstile bestehen nebeneinander mit dem Anspruch darauf, als gleichwertig anerkannt zu werden. Verbunden ist diese Pluralisierung mit einer Veränderung in den Werthaltungen bzw. in der Art und Weise, wie weiterhin gültig bleibende Werte angestrebt und gesichert werden.

Es gibt Tendenzen, feste Standards für inklusive Einrichtungen zu entwickeln oder Inklusion messen zu wollen. Bei dem Wunsch nach der Festlegung von Kriterien oder Standards für eine gelungene Inklusion besteht die Gefahr, Inklusion als einen Zustand zu definieren und nicht zu berücksichtigen, dass es sich bei Inklusion immer um einen Prozess handelt und es eher um ein Prinzip geht. Ein inklusiver Prozess kann immer und überall und von jeder und jedem begonnen werden. Dabei wird aber kein Prozess gleich verlaufen.

Der „Index für Inklusion" – ein internationales Unterstützungsinstrument

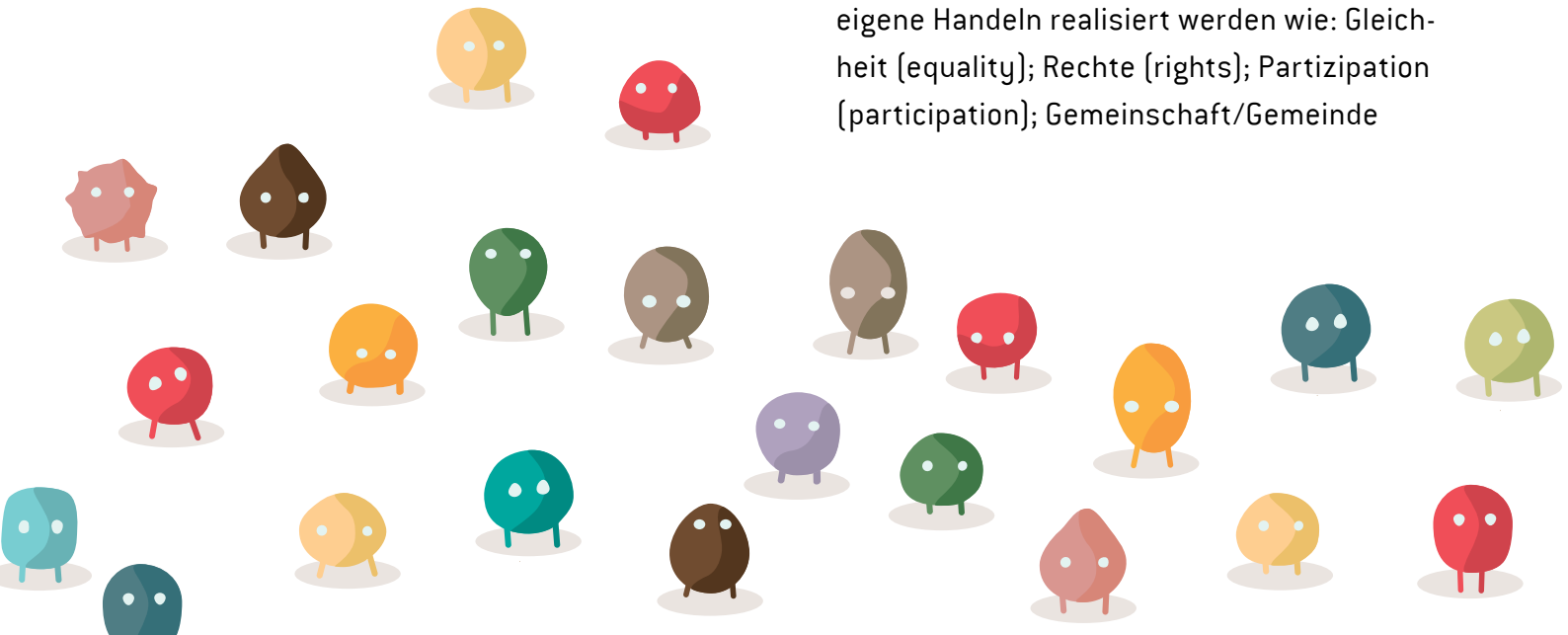
Der Index für Inklusion wurde Anfang 2000 von den britischen Erziehungswissenschaftlern Mel Ainscow und Tony Booth [4] entwickelt. Seitdem wurde er in vierzig weitere Sprachen übersetzt (ins Deutsche z. B. [5]) und in weitaus mehr Ländern angewendet sowie zuletzt 2011 überarbeitet.

Das Anliegen des Index ist:

- die Identifizierung von Barrieren zur Teilhabe
- die Entwicklung von Lösungsideen zur Überwindung dieser Barrieren
- das Wahrnehmen der vorhandenen Ressourcen und Potenziale
- die Ermöglichung der aktiven Teilhabe aller Mitglieder einer Einrichtung oder eines Systems
- die Orientierung an inklusiven Werten

Der „Index für Inklusion" beinhaltet neben ausführlichen Auseinandersetzungen mit dem Begriff Inklusion viele Hinweise und Erfahrungsberichte sowie konkrete Methoden und Möglichkeiten der Prozessgestaltung. Kern des Index sind 560 Fragen, die dabei helfen, sich aus vielen verschiedenen Blickwinkeln mit dem Thema Inklusion zu befassen.

Die Fragen werden hergeleitet aus drei Dimensionen, nämlich „inklusive Kulturen schaffen", „inklusive Strukturen etablieren" und „inklusive Praktiken entwickeln", die wiederum nach Bereichen und sogenannten Indikatoren differenziert werden. Zentrale Grundlagen bieten Wertorientierungen, die durch das eigene Handeln realisiert werden wie: Gleichheit (equality); Rechte (rights); Partizipation (participation); Gemeinschaft/Gemeinde

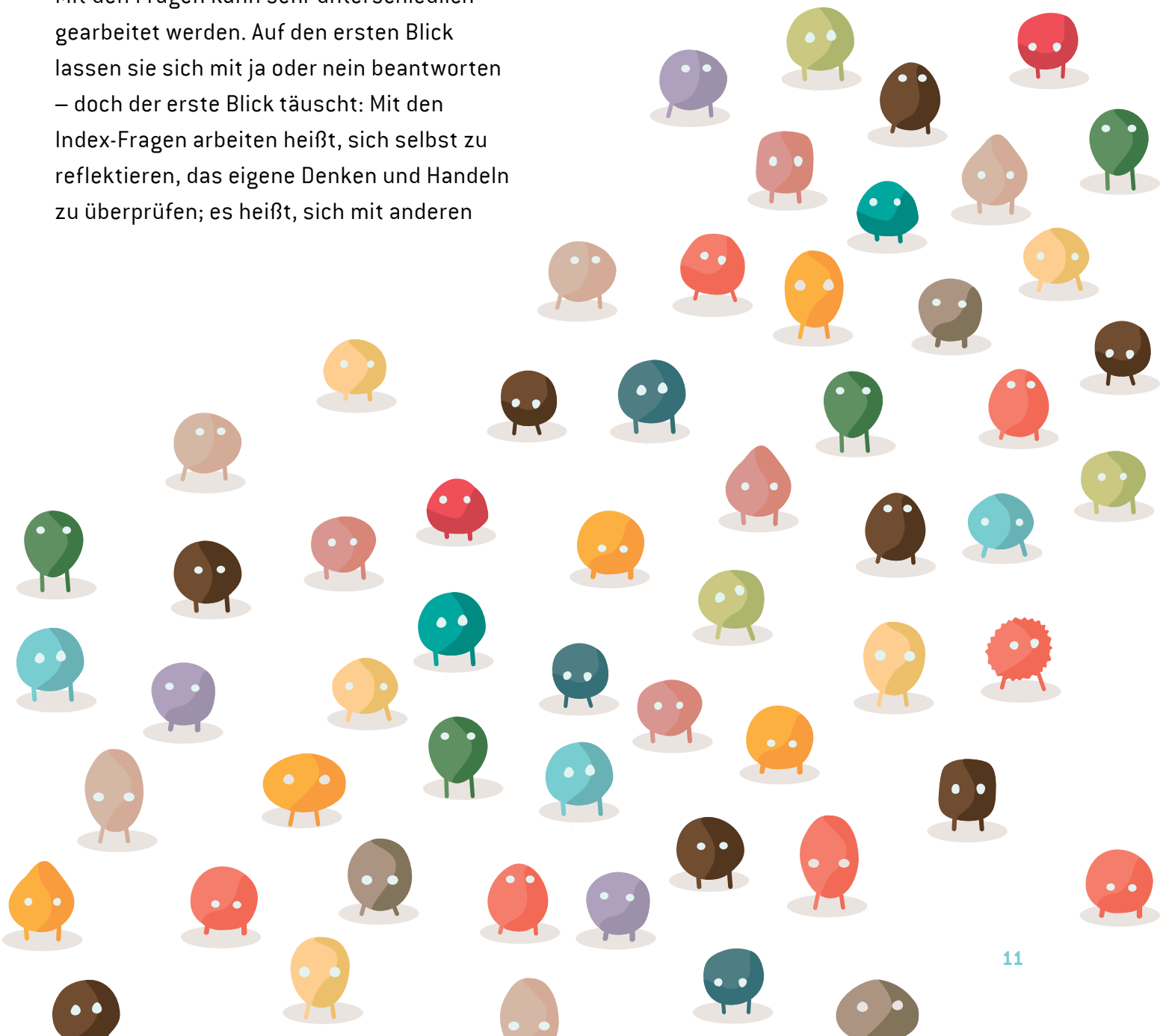


(community); Mitgefühl (compassion); Wertschätzung von Vielfalt (respect for diversity); Nachhaltigkeit (sustainability); Gewaltfreiheit (non-violence); Ehrlichkeit (honesty); Vertrauen (trust); Mut (courage); Liebe zu Menschen und Sachen (love); Freude/Spaß (joy); Hoffnung/Optimismus (hope/optimism); das Erleben individueller Schönheit (beauty); Ehrlichkeit (honesty), Vertrauen (trust) und Mut (courage).

Mit den Fragen kann sehr unterschiedlich gearbeitet werden. Auf den ersten Blick lassen sie sich mit ja oder nein beantworten – doch der erste Blick täuscht: Mit den Index-Fragen arbeiten heißt, sich selbst zu reflektieren, das eigene Denken und Handeln zu überprüfen; es heißt, sich mit anderen

GLOSSAR

UNESCO-Konvention zum Schutz der kulturellen Vielfalt
Die „Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ trat am 18. März 2007 in Kraft. Auf Basis der Konvention hat jeder Staat das Recht, Maßnahmen zum Schutz der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen durchzuführen, insbesondere, wenn diese gefährdet scheint.
Unter kultureller Vielfalt versteht die UNESCO die mannigfaltigen Ausdrucksformen der Kulturen von Gruppen und Gesellschaften. Diese Ausdrucksformen werden sowohl innerhalb als auch zwischen Gesellschaften weitergegeben. Kulturelle Vielfalt zeigt sich außerdem in den verschiedenen Ausprägungen des künstlerischen Schaffens sowie der Herstellung, der Verbreitung, des Vertriebs und der Nutzung kultureller Ausdrucksformen.



auszutauschen, die Neugierde auf andere Meinungen und Sichtweisen sowie die Vielfalt von Erfahrungen und Wissen zu entdecken und zu nutzen. Dabei geht es nicht um „richtige“ Antworten, sondern um den offenen Dialog. Indem man lernt, unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven wertzuschätzen und auf dieser Grundlage Ideen für Verbesserungen zu entwickeln [6].

Die Fragen des Index können als Einstieg, als permanente begleitende Reflexion oder als Hilfe für eine Evaluation genutzt werden.

Fazit

Ein Herzstück gesellschaftlicher Veränderungen für ein menschenwürdiges Zusammenleben, nämlich die inklusive Orientierung, fällt nicht vom Himmel, sondern ist eine Frage der Haltung und der Verantwortungsübernahme. „Die Grundbedingungen für ein Gelingen von Inklusion lassen sich auch als Wertschätzung der Diversität, dem gewollten Umgang mit Vielfalt, der Heterogenität als Normalität, der Verschiedenheit im Gemeinsamen und der Möglichkeit der partizipativen Kommunikation kennzeichnen.“ [7] Die Gestaltung der Prozesse ist die Aufgabe aller – es gilt, die aktuellen Chancen und Herausforderungen auf allen Ebenen zu nutzen.

Der vollständige Beitrag von Barbara Brokamp aus dem Jahr 2013 ist nachzulesen unter: **http://bkj.nu/brokamp**

1 Largo, Remo (2009): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. Piper, München S. 18ff.

2 Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion. Ein Praxishandbuch. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., Berlin S. 24ff, S. 26f.

3 Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion. Ein Praxishandbuch. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., Berlin S. 26f.

4 Booth, Tony/Ainscow, Mel (2011): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools (Third edition and substantially revised and expanded).Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
Booth, Tony (2012): Der aktuelle “Index for Inclusion” in dritter Auflage. In: Reich, Kersten: (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Beltz, Weinheim/Basel. S. 180 – 203.

5 Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule für alle entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

6 Brokamp, Barbara (2011): Ein Kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale Entwicklungsprozesse unterstützt werden? In: Flieger, Petra; Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

7 Gilberger, Ruth (2011): Internes Gesprächsprotokoll. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Unveröffentlicht.

AUS DER PRAXIS

Yarnbombing

Antragsteller: **Initiative Kinderfreundliche Stadt Jena e. V.**
Projektort: **Jena**
Bündnispartner: **Kinder- und Jugendzentrum Klex des kOMME e.V., Gemeinschaftsschule Kaleidoskop**

„Wir haben tatsächlich Kinder dabei, die seit Jahren nicht im Stadtzentrum Jenas waren", sagt eine der Projektverantwortlichen, Claudia Martins. Die Initiative Kinderfreundliche Stadt Jena e. V. (KinderIni) arbeitet seit fast 20 Jahren im Stadtteil Winzerla und hat festgestellt, dass die Kinder aus dieser Plattenbausiedlung nicht sehr mobil sind. Das war der Ausgangspunkt. Die Grenzen zwischen den einzelnen Stadtteilen zu durchbrechen, egal welcher sozialen Schicht sie angehören, ist das Ziel aller Projekte der KinderIni bei „Künste öffnen Welten". Mittlerweile läuft das Projekt „Yarnbombing" schon seit fast einem Jahr und wird zusammen mit dem Kinder- und Jugendzentrum Klex und der Gemeinschaftsschule Kaleidoskop in der gesamten Stadt umgesetzt. „Kinder sollen ermutigt werden, ihre Lebensräume zu erweitern und wir begleiten sie auf diesen Erkundungen", betont Claudia Martins. Besonders für Kinder aus sozial schwächeren Familien gibt es solche Impulse kaum.

Zu ungefähr je einem Drittel kommen die Kinder über die KinderIni, die Gemeinschafts-

schule und das Klex zum „Yarnbombing“. Die Gruppe ist hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft sehr heterogen, da die Gemeinschaftsschule zwar wie das Klex in Lobeda angesiedelt ist, aber die Schül* aus der gesamten Stadt kommen. Thematisiert wird die Herkunft aber nicht. „Weil es dann zur Stigmatisierung kommt und das wollen wir ja vermeiden“, sagt Claudia Martins. Wichtig dafür ist ein sensibler Umgang beim ersten Treffen, da sich viele Teilnehm* nicht kennen. Oft schaffen sich die Gruppen im Laufe der Zeit aber selber Identitätsmerkmale. „Einmal gab es eine Pudelmütze als Erkennungszeichen, da hieß es dann nur noch: Da ziehen die Yarnbombing Kids durch die Straßen. Und am Ende sieht man nicht, wer woher kommt“, bekräftigt Claudia Martins.

Neben der Erweiterung der Lebensräume sind für die Projektleiterinnen auch Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe grundlegende Motivationen für ihre Arbeit. Im Projekt Yarnbombing funktioniert das so: Bei einem ersten Erkundungstag strömen die ca. 20 Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren in die unterschiedlichsten Ecken Jenas und suchen sich einen Ort, den sie mithilfe von verschiedenen Filz-, Strick-, Häkel- und Färbetechniken, in Anlehnung an die Street Art „Urban Knitting“, bespielen wollen. In der Folge entwerfen sie ein Konzept und holen die Erlaubnis bei der Stadt oder bei den Besitzern ein. So haben sie unter anderem schon einen Brunnen im Stadtteil Lobeda verwandelt und eine Metallplastik in der Innenstadt umgedeutet. Wichtig sind auch die Reaktionen der Öffentlichkeit, die die Kinder mittels ihrer Kunstwerke erhalten. So erleben sie die Zerstörung einer Installation neben der Schule binnen zwei Stunden, aber auch das Fortbestehen seit vier Monaten an anderer Stelle.

Claudia Martins dazu: „Kinder wollen verändern und gestalten und oft trauen ihnen die Erwachsenen das nicht zu oder geben ihnen nicht die Freiräume. In unserem Projekt müssen sie sich die Räume, die sie gestalten wollen, auch organisieren, das heißt, die Genehmigungen einholen. Sie schreiben Briefe und das klappt oder nicht und das ist auch ein wichtiger Lernprozess.“

Erstaunlicherweise sind auch trotz der Handarbeitsmethoden wie Filzen und Stricken Jungen und Mädchen gleichermaßen interessiert und die Bündnisstruktur gewährleistet nicht nur die Diversität der Kinder, sondern auch die der Bündnispartner. „Das ist eine große Chance“, sagt Claudia Martins, „da treffen durch verschiedene Perspektiven besondere Synergien ein, die man nicht erwartet hat.“ Denn mit der Projektleitung und den beteiligten Künstl* steht und fällt ein Projekt. Alle müssen dahinter stehen. So werden auch in den nächsten Jahren sich Kinder in ganz Jena Brunnen, Denkmäler und andere Orte auf ihre Art erobern.

IM GESPRÄCH

Max Fuchs

PROF. DR. MAX FUCHS hat Mathematik und Wirtschaftswissenschaften sowie Erziehungswissenschaften und Soziologie studiert. Bis 2013 war er Direktor der Akademie Remscheid und bis 2013 Präsident des Deutschen Kulturrates. Außerdem ist er Ehrenvorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) und war bis 2013 Vorsitzender des Instituts für Bildung und Kultur. Max Fuchs lehrt Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen und Kultur- und Kunsttheorie an der Universität Basel.

Wenn es um Inklusion geht, wird oft der französische Soziologe Pierre Bourdieu genannt. Dieser veröffentlichte 1979 sein Hauptwerk unter dem Titel „Der feine Unterschied". Was beschreibt Bourdieu?
Kunst und insbesondere das Ästhetische haben eine unglaubliche Macht, nämlich die Macht, dass sie sogenannte Geschmacksgemeinschaften bilden. Das bedeutet, dass sich Menschen – auch Menschen, die sich nicht kennen – untereinander sehr vertraut fühlen, wenn sie dieselben ästhetischen Präferenzen haben. Bourdieu hat viele Menschen befragt: Erstens was ihre ästhetischen Präferenzen sind und zweitens hat er untersucht, was für Beziehungen zwischen ihrem Einkommen und ihrem Bildungsabschluss bestehen. Die hat er dann in Beziehung gesetzt. So kam er zur Bildung von Milieus oder Geschmacksgemeinschaften, die er im „sozialen Raum" verortete.
Bourdieus Aussagen bekommen ihre Brisanz dadurch, dass er zeigt, dass durch meine ästhetischen Präferenzen entschieden wird, wo mein Platz in der Gesellschaft ist. Sage mir, was du kulturell tust und ich sage dir, wo dein Platz in der Gesellschaft ist.

Wie ist das auf den heutigen Inklusionsdiskurs anzuwenden?
Es gibt immer Gemeinschaften, zu denen man gehört oder nicht gehört. Dieser Unterschied ist sogar wesentlich für Kultur, denn er ist die Grundlage für kulturelle Vielfalt. Ein Problem ergibt sich, wenn aus den ästhetischen Unterschieden politische Unterschiede gemacht werden. Wenn meine ästhetische Präferenz auch darüber entscheidet, welche Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft ich habe.
Dort wird dann Inklusion oder Exklusion zu einem politisch hochrelevanten Thema. Also die Tatsache, dass es die Unterschiede gibt, ist völlig normal und kein Skandal, sondern die politische Ausnutzung solcher Unterschiede.

Wie bewerten Sie den Wandel hinsichtlich der Aus- und Abgrenzung, also der Distinktion, jedes Einzelnen in unserer heutigen Gesellschaft?
Bourdieu hat aus seinen Forschungsergebnissen die Konsequenz gezogen, dass alle Menschen eine hohe ästhetische Kompetenz brauchen, damit sie ihre ästhetische Präferenz begründen können. Alle müssen über die ästhetischen Codes verfügen, um selber ihre eigenen Geschmacksentscheidungen treffen und begründen zu können. Nach wie vor funktioniert in vielen Kreisen immer noch dieser Distinktionsmechanismus. Das ist das, was wir seit einigen Jahren unter den Begriffen Teilhabe und Teilhabeproblematik diskutieren.
Dazu gibt es neue Studien. Der französischer Soziologe Bernhard Lahire hat empirische Folgestudien zu Bourdieu durchgeführt. Er vertritt die These, an der – glaube ich – etwas dran ist, dass wir nicht mehr ganz rigide auf eine einzige Geschmacksgemeinschaft verwiesen sind, sondern dass wir zwischen sehr verschiedenen ästhetischen Präferenzen pendeln können.
Das hängt damit zusammen, dass auch in Westeuropa eine Angleichung, wie in den USA passiert, dass die Trennung zwischen E und U nicht mehr so gravierend gesehen wird. Selbst in hochintellektuellen Kreisen darf man über die hochqualitativen Fernsehserien aus Amerika reden. Lahire sagt, wir sind zunehmend mehr in der Lage verschiedene ästhetische Felder zu bespielen. In dem Moment, wo das geschieht, verliert dieser Distinktionsmechanismus auch seine Macht, die er über Jahrzehnte gehabt hat. Aber das ist ein Prozess, der noch nicht vollständig durchgesetzt ist.
Solange wir eine Gesellschaft haben, die von ökonomischer Ungleichheit lebt und das Ökonomische nicht nur wichtig für Bildung ist, sondern auch welche Möglichkeiten ich an politischer Gestaltungsmacht habe, wird es immer wieder neue Mechanismen von Distinktion geben. Die bekommt man nicht abgeschafft. Man kann nur versuchen – wie zum Beispiel im Bereich der Kulturellen Bildung – dass nicht jeder Johann Sebastian Bach lieben muss, sondern auch eine Präferenz zur Popmusik

GLOSSAR

Kapitaltheorie (Pierre Bourdieu)
[Ka|pi|tal|the|o|rie, die]
In seiner Kapitaltheorie unterscheidet der Soziologe Pierre Bourdieu vier Kapitalarten, die jede Person innehat:
1. das ökonomische Kapital (Geld, Materielle Güter, Produktionsmittel),
2. das kulturelle Kapital (die intellektuelle Qualifikation, familiäres Milieu, Bildungstitel),
3. das soziale Kapital (Ausnutzung eines dauerhaften Netzes von sozialen Beziehungen),
4. das symbolische Kapital (das Ansehen, das mit dem Besitz dieser oder jener Kapitalsorte einhergeht).
Bourdieu geht von einer Unterteilung der Gesellschaft in Klassen aus. Die Klassen unterscheiden sich dabei in der Ausstattung mit den Kapitalarten. Das heißt, die soziale Struktur wird durch die Verteilungsstruktur des Kapitals bestimmt.

haben kann. Aber man sollte diese nicht aus Unkenntnis haben, sondern man sollte Gründe dafür anfügen können.

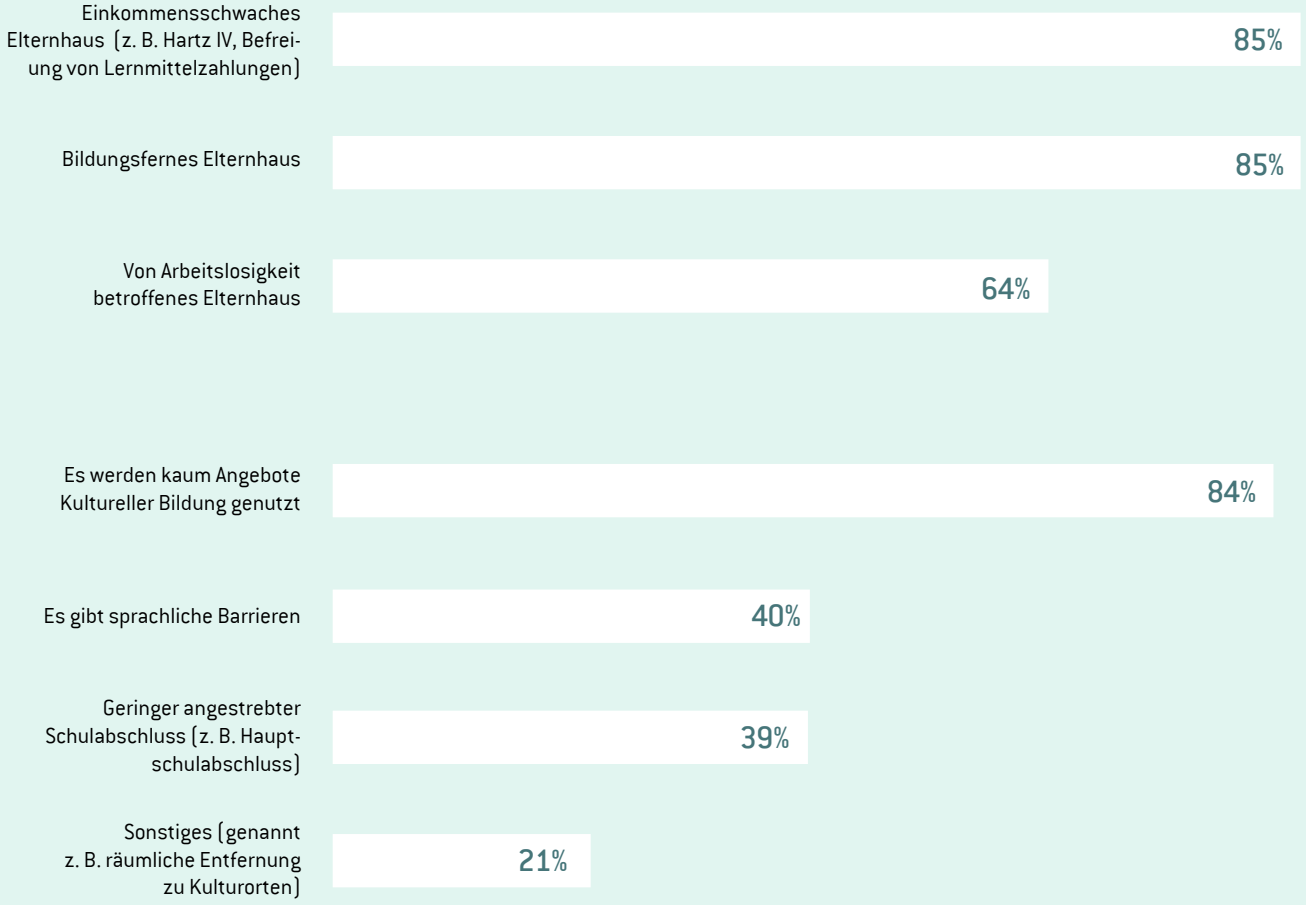
Unterstreicht Kulturelle Bildung nicht auch Distinktion? Da für bestimmte Menschen auch nur bestimmte Angebote gemacht werden? Was sind Probleme in der Kulturellen Bildung?

Deswegen sprechen wir auch von Kulturelle Bildung für alle. Das ist ein wichtiges Motto der UNESCO. Auch auf der Bildungsebene kann man soziale Ungerechtigkeit letztlich nicht verhindern. Aber man kann diese abmindern, indem man Subjekte stark macht, sodass sie ihre Interessen vertreten können und wollen. Die pädagogische Vision muss sein, zu versuchen, alle Formen von ästhetischer Praxis für alle Gruppen von Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen – und dann die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden lassen, was sie mögen.
Das ist im Bewusstsein der Akteure auch schon angekommen. In der Realität gelingt das noch nicht immer, weil man nicht in allen Fällen schon sensibel genug ist oder noch nicht flexibel genug in seinen Angeboten ist, um wirklich auch alle Kinder abzuholen, wo sie sind. Und wichtig ist am Ende auch nicht nur auf die Unterschiede zu schauen, sondern das Gemeinsame nicht aus den Augen zu verlieren.

Prof. Dr. Max Fuchs spricht zu Vielfalt und Teilhabe:
http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2172

ALLGEMEINE RISIKOLAGEN DER TEILNEHMER/-INNEN IN „KÜNSTE ÖFFNEN WELTEN“

Die Bündnisse schätzen in folgendem Umfang ein, dass diese Lebenssituationen auf einen großen Teil – auf mindestens ein Viertel – der Teilnehmer/-innen ihrer Projekte zutreffen. (Mehrfachnennungen möglich)



QUELLE Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2014): Selbstevaluation. Auswertung der quantitativen Befragung 1. Jahr (2013) der Bündnisse im BKJ-Programm „Künste öffnen Welten“. Berlin.

IM GESPRÄCH

Peter Tiedeken

PETER TIEDEKEN hat Soziale Arbeit in Hamburg studiert und ist Musiker beim Künstlerkollektiv „Station 17" (Hamburg). Zurzeit promoviert er an der TU-Dortmund zum Thema „Musik und Inklusion" und arbeitet als Lehrbeauftragter an der Hochschule Angewandte Wissenschaften Hamburg und an der Hochschule Emden/Leer.

Inklusion. Was ist das für ein Begriff? Verwenden Sie ihn und wenn ja, wie?
Ich beschäftige mich schon recht lange mit dem Begriff und bin über die Praxis auf ihn gestoßen. Ich spiele in der Musikgruppe Station 17, die mittlerweile seit 20 Jahren besteht. Zur Band bin über ein Praktikum gekommen und musste im Rahmen meines Studiums etwas dazu schreiben. Die Texte und Artikel, die ich damals gefunden habe, konnten jedoch nicht beschreiben, wie ich unsere Zusammenarbeit wahrgenommen habe. Im Jahr 2005 wurde die einschlägige Literatur noch vom Integrationsbegriff dominiert. Ich finde das sehr wichtig, weil es aufzeigt, dass der Begriff Inklusion in sehr kurzer Zeit geboomt ist. Zu diesem Zeitpunkt hat an meiner Hochschule der Begriff Inklusion noch überhaupt nicht in Seminaren und Vorlesungen stattgefunden. Dann schlug mir eine befreundete Sonderpädagogin vor, mich mit dem Begriff Inklusion zu beschäftigen. Ich stieß auf Literatur, die einen Inklusionsbegriff beschrieb, der unserer Arbeit bei Station 17 sehr nahe kam. So habe ich den Begriff für mich entdeckt. Ich habe einen Zustand beobachtet, den ich beschreiben wollte. So funktioniert der Begriff Inklusion.
Inklusion bedeutet für mich nicht, Menschen mit und ohne Behinderung in die Gesellschaft zu integrieren, sondern Systeme zu schaffen, die unabhängig von zugeschriebener Kategorisierung Handlungen stattfinden lassen. Diesem Verständnis entsprechend ist Inklusion eine Anregung darüber nachzudenken, wie sich unsere Machtmechanismen gestalten. Wie und unter welchen Bedingungen handeln wir? Gerade im kreativen Feld ist es nicht sinnvoll und unmöglich, dass alle mitmachen sollen und müssen.
Inklusion bedeutet nicht: Alle müssen mitmachen, sondern wir haben die Möglichkeit, dass alle mitmachen können, die vom Kollektiv erwünscht sind.

„Drogen sind schlecht für die Haut", heißt ein Lied von Station 17. Was ist schlecht für Inklusion?

Schlecht für Inklusion sind Dinge, die Menschen davon abhalten, miteinander zu handeln, obwohl gute Erfahrungen damit verbunden sein könnten. Aber Wertvorstellungen, Vorurteile, institutionelle Bedingungen und Gesetze halten sie davon ab. Das heißt, dass alles, was Menschen nicht zueinander finden lässt, die gerne zueinander finden würden, schlecht für Inklusion ist und das sind mehr Dinge als man denkt. Hinderlich für Inklusion sind also vor allem Systembedingungen, die nur bestimmte Formen von Begegnungen ermöglichen, die unabhängig von Interessen stattfinden, sondern primär von Statuszuschreibungen (z. B. Behinderung) abhängen.

Wie können solche Begegnungen möglich gemacht werden?

Die Gemeinwesenarbeit scheint viel Platz für Experimente zuzulassen. Das bedeutet, dass man unabhängig von Status etwas gemeinsam im Sozialraum veranstaltet. Es handelt sich dann nicht um Angebote, die sich auf bestimmte Personenmerkmale beziehen – z. B. Hip-Hop Kurse für Mädchen – sondern es geht um Projekte, die sich auf Menschen beziehen, die einen Stadtteil bewohnen. Der Stadtteil geht alle Menschen etwas an und das ist für mich gelungene Inklusion. So finden Interessen zusammen und nicht nur Begegnungen von Menschen mit ähnlichen Zuschreibungen.

Was bedeuten Kunst und Inklusion für Sie?

Für mich sind beide Begriffe ähnlich konnotiert, weil man sie ähnlich reflektieren kann. Das bedeutet, dass sowohl Kunst als auch Inklusion keine manifesten Begriffe sind, die quasi allgemeingültig definiert werden können. Ein weit verbreiteter Satz in der Kulturellen Bildung lautet: Kunst ermöglicht Inklusion. Das ist meiner Ansicht nach nicht ganz unproblematisch. Häufig wird Kunst als niedrigschwellig und frei beschrieben und man geht deshalb davon aus, dass Menschen mit Behinderung hier besonders gut integriert werden können. Wenn man genauer hinschaut, verbirgt sich hinter einer solchen Argumentation auch etwas, dass man positive Diskriminierung nennen kann. Künstlerische Aktionen sind für mich nicht mehr oder weniger geeignet für die Umsetzung inklusiver Prozesse als andere Projekte. Da kommt es sehr auf die inhaltliche Ebene an.

Im Internet steht viel über das Künstlerkollektiv Station 17 geschrieben. Auf vielen Seiten lässt sich lesen: Es handelt sich um eine Band bestehend aus Menschen mit und ohne Behinderung. Was kann man Sie zu der Band fragen, ohne in die Inklusionsfalle zu tappen?

Ich denke, wir befinden uns gerade auf einem guten Weg. Während es vor zehn Jahren etwas Besonderes war, mit Menschen mit Behinderung Kunst zu machen, kam dann die Phase, in der unsere Kunst nichts mit Behinderung zu tun haben sollte: die Ablehnungsphase. Da haben wir gemerkt, dass wir damit genau dasselbe erreichen, nur in einer „politisch korrekten Form". Es stabilisiert aber exakt dieselben politischen Verhältnisse. Wenn wir also sagen, dass unsere Kunst nichts mit Behinderung zu tun hat, sagen wir, dass unsere Kunst eine Menge mit Behinderung zu tun hat. Außerdem denken wir, dass Behinderung Privatsache ist. Es ist ein zugeschriebener Status, der die Öffentlichkeit nichts angeht. Wir nehmen es sehr ernst, dass es ein diskriminierender Status ist. Leider gibt es uns aber schon seit 20 Jahren und die Pressetexte, die noch anders gestaltet sind, werden genommen, da sie den Nachrichtenwert Behinderung enthalten. Das ist für viele und am Ende auch für dieses Interview relevant.

Jetzt sind wir aber an dem Punkt, dass wir nicht mehr darüber sprechen möchten. Es ist auch nicht gut für die Kunst darüber zu sprechen. Das führt vielleicht irgendwann dazu, dass Medienpartner sich wirklich die Kunst anschauen, wenn sie denn gut genug ist.

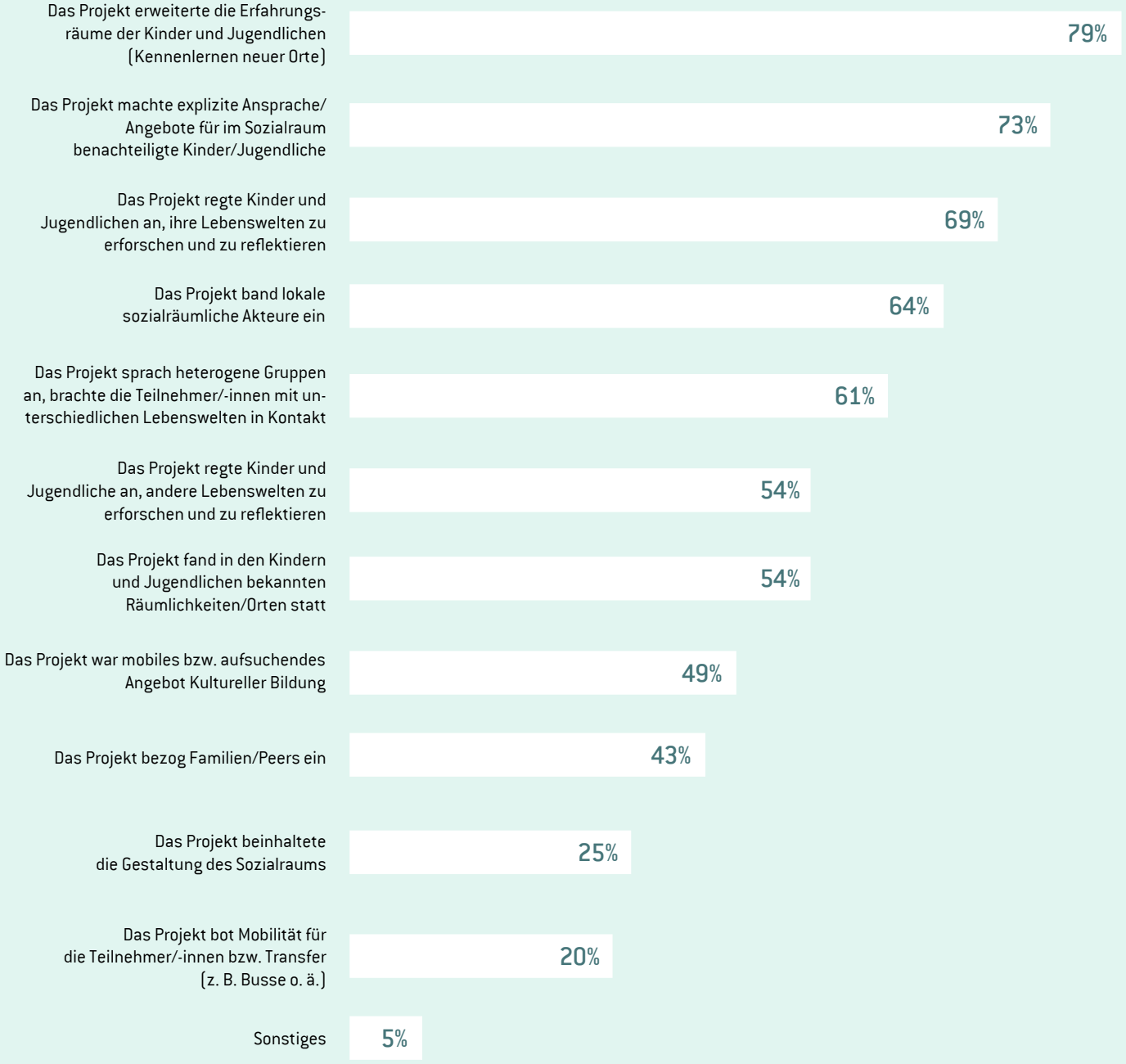
Peter Tiedeken spricht über seine Dissertation zum Thema Musik und Inklusion:
http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2178

Peter Tiedeken schreibt zu Kunst und Inklusion:
http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/71/71

Die Band Station 17 mit dem Lied UH UH UH: **http://vimeo.com/21599022**

SOZIALRÄUMLICHE DIMENSIONEN DER PROJEKTE IN „KÜNSTE ÖFFNEN WELTEN“

Frage: Wie haben Sie auf die sozialräumlichen Gegebenheiten reagiert? (Mehrfachnennungen möglich)
In der Beantwortung der Frage soll der Bezug des Projekts zur Zielgruppe und deren Lebenswelten sichtbar werden.



QUELLE Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2014): Selbstevaluation. Auswertung der quantitativen Befragung 1. Jahr (2013) der Bündnisse im BKJ-Programm „Künste öffnen Welten“. Berlin.

MIT METHODE

Impulse aus dem „Index für Inklusion/Schule“

entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow

Im Folgenden haben wir einige der 560 Fragen aus dem „Index für Inklusion“ auf Bündnisse für Bildung und deren kulturelle Projektarbeit übertragen. Bitte beantworten Sie diese Fragen nicht nur für sich mit „Ja“ oder „Nein“, sondern reflektieren Sie mit möglichst vielen Beteiligten darüber, stellen Sie bei einem „Ja“ und „Nein“ immer auch die Fragen „Weshalb, wie und welche?“ und diskutieren Sie über Veränderungs- und Verbesserungswege.

Index Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

Inklusive Kulturen schaffen

Sprechen die Leiter/-innen alle Kinder und Jugendlichen respektvoll an, nennen sie bei dem Namen, mit dem sie gerufen werden wollen, mit der richtigen Aussprache?

?

Können die Kinder und Jugendlichen darauf vertrauen, dass die Bündnispartner mit ihren Schwierigkeiten konstruktiv umgehen?

?

Sind die Informationen über das kulturelle Bildungsprojekt für alle zugänglich und verständlich, z. B. in verschiedenen Sprachen bzw. in einfacher Sprache, in Braille, auf Kassette, in Großdruck

?

Wird Unterschiedlichkeit als anregend wertgeschätzt – und nicht Anpassung an eine einzige „Normalität“ angestrebt?

?

Haben die Bündnispartner eine gemeinsame Haltung zu Teilnehmer/-innen, denen „ein besonderer Förderbedarf“ zugeschrieben wird?

?

Meiden die Teilnehmer/-innen rassistische, sexistische, homophobe, behinderungsspezifische und andere Formen diskriminierenden Hänselns sowie stereotype Geschlechterzuschreibungen?

?

Inklusive Strukturen etablieren

Sind alle Methoden auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, Erfahrungen, Leistungen und Beeinträchtigungen ausgerichtet?

?

Fühlen sich die Verantwortlichen der Bündnispartner verantwortlich dafür, ihre eigenen Fortbildungsbedarfe zu überprüfen?

?

Werden rassistische, sexistische, homophobe und behindertenfeindliche Kommentare und Verhaltensweisen als Aspekt von Mobbing und Gewalt betrachtet?

?

Lernen alle Verantwortlichen der Bündnispartner, wie sie Diskriminierung auch im Hinblick auf Rassismus, Sexismus und Homophobie begegnen können?

?

Inklusive Praktiken entwickeln

Wird durch Lernaktivitäten ein positives Verständnis von Unterschieden in sozialem Hintergrund, Kultur, Ethnizität, Alter, Geschlechterrolle, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion entwickelt?

?

Wird jede/-r – unabhängig von Begabung, Beeinträchtigung oder Alter – zugetraut, dass er/sie wichtige Dinge zum Projekt beitragen kann?

?

DIVERSITÄT UND KULTURELLE VIELFALT

Blickfeldverschiebungen – Ästhetische Aufmerksamkeit im Umgang mit Vielfalt

VON DOLORES SMITH

Nachdem im Mai 2006 der Mikrozensus veröffentlicht war, wurde einem Großteil der bundesdeutschen Bevölkerung zum ersten Mal bewusst, dass Deutschland de facto zu einem Einwanderungsland geworden war. Rund ein Fünftel der bundesdeutschen Bevölkerung – exakt 15,3 Millionen Menschen – hatte laut Mikrozensus 2005 einen Migrationshintergrund und würde zukünftig mindestens 30 Prozent des bundesdeutschen Nachwuchses stellen. Das verschaffte allen mit Migration und Integration zusammenhängenden Fragestellungen plötzlich hohe Priorität.

Im Folgenden wird auszugsweise ein Artikel vorgestellt, der sich mit den damaligen gesellschaftlichen Debatten beschäftigt. Seitdem ich ihn 2006 geschrieben habe, haben sich die Diskurse in Bezug auf den demographischen Wandel im Fokus verschoben und sich von Fragen der Integration und Interkulturalität wegbewegt hin zu solchen, die auf den Konzepten „Transkulturalität“ und „Diversität“ basieren. Allerdings ist diese Bewegung nicht unbedingt Ausdruck eines allgemeinen Bewusstseinswandels.

Dass nun Transkulturalität häufiger definiert und Wolfgang Welsch dazu zitiert wird[1] heißt nicht, dass das von Welsch schon Mitte der 1990er Jahre vorgestellte Konzept das gesellschaftliche Denken und Handeln in auffallender Weise verändert hätte. Ähnliches ließ sich bislang auch in Bezug auf den Diversitätsansatz feststellen – zumindest bis dieser als Personalentwicklungsstrategie von der Wirtschaft entdeckt wurde, die inzwischen immer häufiger auf das Innovationspotenzial einer heterogenen Belegschaft setzt. Die Erziehungswissenschaft war hier zunächst weniger einflussreich, obwohl mit Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ bereits in

ÜBER DIE AUTORIN

Mit den Arbeitsschwerpunkten Interkulturelle Bildung/Diversity, Kreativitäts- und Innovationsforschung, Ästhetische Theorie/Wissenschaftstheorie ist **DOLORES SMITH** in den Bereichen, Kunst/Kulturpädagogik, Bildung/Forschung und Journalismus tätig. Zwischen 2005 und 2008 hat sie beim Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogische Einrichtungen (bjke) e. V. das vom BMBF geförderte bundesweite Modellprojekt „Der KUNSTcode – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ wissenschaftlich und fachlich begleitet.

den 1990er Jahren der Boden für „diversity mainstreaming"-Ansätze bereitet war[2]. Diese versprachen allerdings seinerzeit auch „nur" mehr Chancen- und Teilhabegerechtigkeit für alle, statt größerer Wettbewerbsvorteile.

Sicher gibt es mehr als eine Ursache dafür, dass theoretische Diskurse so häufig relativ folgenlos für die soziale und politische Praxis bleiben. Der im nun Folgenden vorgestellte Beitrag aus dem Jahr 2006 vertritt die These, dass ihrer ästhetischen Dimension mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Er stellt einen Ansatz vor, der soziale und ästhetische Theorie und Praxis aufeinander bezieht. Gesellschaftliches mit ästhetischer Aufmerksamkeit zu lesen und zu gestalten heißt hier u. a. zu untersuchen, was in welchen Kontexten auf welche Weise für wen sichtbar ist, sichtbar gemacht oder der Sichtbarkeit entzogen wird und mit welchen Folgen dies geschieht.

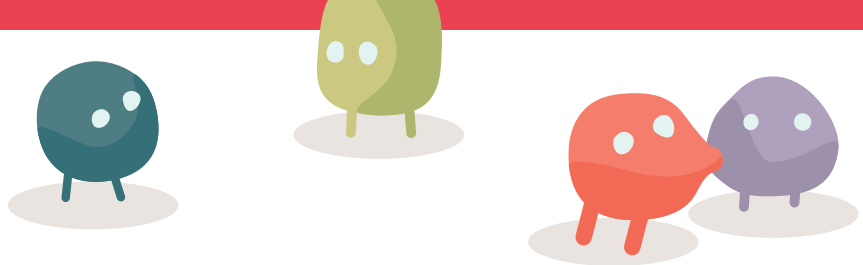
Experimentierfelder Kunst und Kulturarbeit

Auf der Suche nach Leitbildern und erfolgreichen Konzepten für ein friedliches und produktives Zusammenleben setzt man hierzulande seit längerem verstärkt auf die Experimentierfelder Kunst und Kulturarbeit. In der Hoffnung auf die identitätsstiftenden, innovationsfördernden und sozial-integrativen Potenziale künstlerisch-kultureller Bildung sollen diese nun im interkulturellen Feld erprobt werden. Kulturorte sollen interkulturelle Lern- und Begegnungsorte werden, Kunst soll Anlässe für „interkulturelle Dialoge" schaffen.

Dazu muss man zunächst fragen, wer denn zu welchem Zweck mit wem in Dialog treten soll. Wer sind die Protagonisten des anvisierten „interkulturellen Dialogs", der kulturelle Vielfalt als Reichtum sichtbar machen soll? Aus der Sicht des Soziologen Ulrich Beck wären es ent-individualisierte Repräsentanten einer fiktiven Kultur. Schon der Multikulturalismus saß laut Beck, trotz seines Bestrebens, die gesellschaftliche Vielfalt zu zelebrieren, doch wieder nur bekannten Denkfiguren auf. Dabei habe er „...gleichsam den Nationalismus nach innen vervielfacht" und einen „widersprüchlichen nationalen Multinationalismus behauptet", welcher die Sicht auf das Individuum verhindere. „Der Einzelne wird in diesen Überlegungen als Mitglied von territorial-hierarchischen, ethnisch-politischen Einheiten gedacht, die über ihre Grenzen hinweg in einen Dialog miteinander treten", so Beck[3].

Reduzierte Vielfalt

Hier liegt die erste große Herausforderung auf dem Weg zu einer gemeinsamen Kultur der Vielfalt. Es geht darum, eben diese Vielfalt nicht von vornherein auf einen reduzierten Ausschnitt von Wirklichkeit zu begrenzen. Schaut man sich an, wie der Integrationsdiskurs bisher überwiegend geführt wird, nämlich in politisch brisanten Zusammenhängen, in denen „Menschen mit Migrationshintergrund" als Ursache und Verursacher gesell-



schaftlicher Desintegrationsgefahren und Probleme aller Art vorkommen, spricht vieles dafür, die Verengung der Perspektive auf ethno-nationale, sprachliche oder religiöse Differenz zugunsten eines erweiterten Verständnisses von interkultureller Begegnung aufzugeben. In diesem Verständnis stünden dann auch einmal die interkulturellen Verständigungsprobleme, die Gehörlose mit ihren gebärdensprachlosen Landsleuten haben, auf der Agenda oder der interkulturelle Deutungsbedarf, den Jugendliche zehn verschiedener Herkünfte nicht untereinander haben, sondern in ihrem Verhältnis zu Vertretern älterer Generationen.

Umgekehrt hieße das, sensibel dafür zu werden, dass die Betonung des „Fremden" auch ungewollt ausgrenzen oder zu Klischeebildungen beitragen kann und Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln, wie über Ethnisierung bzw. Kulturalisierung Probleme sozialer Ungleichheit zu kulturellen gemacht werden. Das bedeutet nicht, eine Kulturgebundenheit des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu leugnen, wohl aber mit dieser auch dort zu rechnen, wo man sie zunächst nicht vermutet.

Das betrifft auch die Kategorisierung von Menschen als „Migranten", die dem italienischen Politikwissenschaftler Sandro Mezzadra zufolge wenig hilfreich in der Erfassung einer Existenzform ist, die, so Mezzadra, – sowohl subjektiv als auch „objektiv" – auf tausenderlei Art möglich ist. Sie dient aber laut Mezzadra der Mehrheitsgesellschaft dazu, ein Bild von sich selbst als fest gefügtes, völlig integriertes „Wir" zu entwerfen.[4] Dieses „Wir", das nicht auf Erfahrung beruht, sondern auf Identitätsarbeit – im vorliegenden Fall die deutsche Gesellschaft – dieses „Wir", das durch die Praxis des Unterscheidens Form gewinnt, ist so gesehen ein „ästhetisches Produkt" oder besser noch, „ästhetische Produktion".

Der Soziologe und Vertreter postkolonialer Theorie Stuart Hall spricht bezüglich der

GLOSSAR

Interkulturalität [In|ter|kul|tu|ra|li|tät, die]
Bewusstsein, das für die kulturelle, sprachliche oder religiöse Verschiedenheit der Mitglieder einer Gesellschaft besonders sensibilisiert ist (und auf den Respekt bzw. die Akzeptanz der Verschiedenheit ausgerichtet ist).

Intersektionalität [In|ter|sek|tio|na|li|tät, die]
Unter Intersektionalität wird verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren „Verwobenheiten" oder „Überkreuzungen" (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.

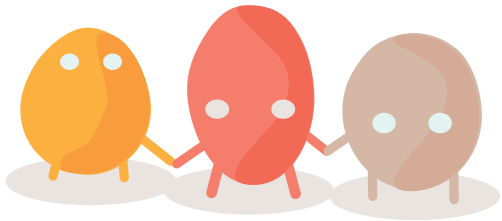
Multikulturalismus [Mul|ti|kul|tu|ra|lis|mus, der]
bezeichnet das Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturen in einer Gesellschaft. Dabei wird die Kultur als die Gesamtheit aller Merkmale verstanden, die das soziale, wirtschaftliche und geistige Leben einer ethnischen oder religiösen Gruppe ausmachen. Der kreative Aspekt und ihre schöpferische Dimension sind dabei wesentlich.

Transkulturalität [Trans|kul|tu|ra|li|tät, die]
Begriff im deutschsprachigen Raum geprägt durch den Jenaer Philosophen Wolfgang Welsch, der sich gegen ein traditionelles Kulturkonzept ausspricht und ein Konzept der Transkulturalität, entwirft, das ein Bild von der Verflochtenheit, Durchmischung und Gemeinsamkeit der Kulturen in modernen, hochgradig differenzierten Gesellschaften zeigt.

Konstruktionen kultureller Identitäten von „imaginierten Gemeinschaften". Hier weiterzudenken und Identitäts- und Kulturbildungsprozesse selbst viel bewusster als „bildnerisch" zu betrachten und als solche zum Gegenstand interkultureller Bildungsarbeit zu machen, hieße dann nichts anderes, als sich mit dem genuinen Geschäft der Künste, dem „Wie" der eigenen Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktionen zu beschäftigen. Für Künstler/-innen und Kulturpädagogen/-innen würde dann auch deutlicher, dass mit der Aufgabe interkultureller Bildung weder die nächste sozialpädagogische Zusatzaufgabe an sie herangetragen noch die Autonomie der Kunst unterlaufen wird.

Dekonstruktion einer „imaginierten Gemeinschaft"

Mit Identitäts- und Wirklichkeitskonstruktionen zu spielen, sie zu dekonstruieren, entspräche auch dem derzeitigen Stand der interkulturellen Forschung, nach dem interkulturelle Kompetenz sehr viel mehr mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion als mit dem Erwerb von Wissen über „fremde Kulturen" zu tun hat.



Wenn also eine wichtige Facette interkultureller Kompetenz nach der Psychologin Dorothea Bender-Szymanski „die Fähigkeit zur Dekonstruktion vermeintlich eigener Kulturstandards"[5] ist, dann gäbe es sicher nicht wenige Kandidaten für die virtuelle Abrissbirne. Ein prägnantes Beispiel dürfte die „Parallelgesellschaft" als medial inszenierte Abwesenheit bundesrepublikanischer Kulturstandards sein. Die Konstruktion sieht ungefähr so aus: Lokalisiert in Ballungsgebieten und „Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf" wird die Parallelgesellschaft als demokratieferner Ort fremder Sprachen und dubioser Bräuche gedacht, bevölkert von „bildungsfernen Schichten" überwiegend muslimischen Glaubens, von denen latent Gewalt droht.

Nun könnte man zunächst fragen, warum fremde Sprachen und Demokratieferne zusammen auftreten müssen und warum, wenn Demokratieferne und Gewalt Kennzeichen von „Parallelgesellschaften" sein sollen, der Blick so selten auf die so genannten „national befreiten Zonen", also von Rechtsextremen dominierte Räume, gerichtet wird? Dann wäre zu fragen, ob Demokratieferne so einfach zu verorten ist, wenn laut Umfragen auch unter „bildungsnahen Schichten" der Bevölkerung demokratiefeindliche Einstellungen zugenommen haben. Damit ist man mit Parallelen zur „Parallelgesellschaft" bereits mitten in der Gesellschaft angelangt, wo Männer ohne Migrationshintergrund mit ihren in Thailand gekauften Bräuten gar nicht mehr auffallen

und deutsche Seniorinnen in ihrem Keller Drogen anbauen und in ihrer Einbauküche in aller Seelenruhe Terroranschläge vorbereiten können, weil alles Illegale und Bedrohliche seinen leicht identifizierbaren Ort schon gefunden hat.
Das verhindert umgekehrt, dass Probleme dort gelöst werden, wo sie entstehen. Wer fragt: „Welcher Herkunftskultur ist dieser jugendliche Gewalttäter?“ fragt nicht mehr: „Wodurch entsteht diese Kultur der Gewalt?“ Doch erst wenn zunehmende Integrationsdefizite der Gesellschaft insgesamt in den Blick genommen und nicht mehr nur bei ausgewählten Symptomträgern gesucht werden, kann auch auf breiter gesellschaftlicher Basis gemeinsam nach Lösungen geforscht werden.

Die Bildenden und Darstellenden Künste bieten hierfür experimentelle Räume, die in der (inter)kulturellen Bildung noch wenig genutzt werden. Der Ansatz, Wirklichkeitskonstruktionen und ihre Dekonstruktion bewusster einzusetzen als es im „ästhetischen Spiel“ sonst ohnehin geschieht, ist allerdings nur eine unter vielen Möglichkeiten, mit denen Kunst zum wahrnehmungssensiblen, differenzierten Umgang mit Heterogenität und Komplexität befähigen kann. Solche im weitesten Sinne interkulturellen Kompetenzen unterstützen nicht nur Kinder und Jugendliche bei der Gestaltung ihrer Zukunft, sondern werden für unser aller Handeln in einem global erweiterten Aktions- und Kommunikationsfeld immer wichtiger.

Veränderte, mit einer neuen Einleitung versehene Fassung des Beitrags. Die ursprüngliche Version wurde unter dem Titel „Die Parallelgesellschaft als ästhetisches Produkt“ in der Vierteljahreszeitschrift „infodienst – Das Magazin für kulturelle Bildung“ Nr. 79 (2006) des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke) veröffentlicht und ist online zu finden unter: **http://bkj.nu/smith**

1 Wolfgang Welsch gilt hierzulande als „Urheber“ und bekanntester Vertreter des Konzepts. Im internationalen Diskurs haben Theorien der Transkulturalität schon sehr viel früher eine Rolle gespielt als in Deutschland. Vgl. Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1, S.39 – 44.

2 Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

3 Beck, Ulrich (2005): Kritik des Multikulturalismus. In: Kölnischer Kunstverein, DOMiT, Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e. V. u. a. (Hg.) (2005): Projekt Migration. Ein Initiativprojekt der Kulturstiftung des Bundes. DuMont Buchverlag, Köln. S. 270f.

4 Mezzadra, Sandro (2005): Lo sguardo dell‘ autonomia. In: Kölnischer Kunstverein, DOMiT, Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e. V. u. a. (Hg.) (2005): Projekt Migration. Ein Initiativprojekt der Kulturstiftung des Bundes. DuMont Buchverlag, Köln. S. 26 – 29, S. 28.

5 Bender-Szymanski, Dorothea (2000): Interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen – eine Herausforderung für Weiterbildung. Frankfurt am Main.

IM GESPRÄCH

Susanne Keuchel

PROF. DR. SUSANNE KEUCHEL, frühere Direktorin des Zentrums für Kulturforschung, ist seit Ende 2013 Direktorin der Akademie Remscheid, dem Fort- und Weiterbildungsinstitut für Fachkräfte in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Die Soziologin und Musikwissenschaftlerin hat eine Honorarprofessur am Institut für Kulturpolitik an der Universität Hildesheim und ist Vorsitzende des Instituts für Bildung und Kultur (IBK). Sie ist Autorin zahlreicher Publikationen, u. a. der Reihe Jugend-Kulturbarometer und dem 1. InterKulturBarometer.

Sie haben sich in Ihrer Forschung mit der Frage beschäftigt, inwieweit sich das Kulturnutzungsverhalten in der Bevölkerung unterscheidet. Was sind die wesentlichen Erkenntnisse?

Dass es im Vergleich zu früher keine einfachen Antworten gibt und sich das kulturelle Verhalten wesentlich komplexer gestaltet. Früher gab es einfache Kulturnutzungsmodelle, z. B. die Hochkultur versus Populärkultur und spezifische Bevölkerungsgruppen, die diese Angebote besuchen. Oder: Junge Menschen interessieren sich für Jugendkultur und ältere Bevölkerungsgruppen für klassische Kulturangebote. Diese einfachen Modelle bilden sich heute in den Bevölkerungsumfragen und den empirischen Studien, die wir durchgeführt haben, so nicht mehr ab. Kulturbiografien sind vielfältiger und individualisierter geworden. So interessieren sich ältere Bevölkerungsgruppen heute auch für jugendkulturelle Ausdrucksformen.

Aber natürlich gibt es auch viele neue spannende Erkenntnisse: So haben wir bei der offenen Frage „Was ist für dich Kultur?“ festgestellt, dass die jungen Leute schwerpunktmäßig mit Kultur die klassischen Künste assoziieren. Graffiti-Sprayen, Street-Dance, Pop, Techno und Ähnliches wird von den jungen Leuten als Freizeitangebot eingestuft und nicht als Kunst. Sie setzen außerdem eine neue Fokussierung des Kulturbegriffs, der bei den Älteren gar nicht auftaucht: An erster Stelle benennen sie kulturelle Diversität, also unterschiedliche Kulturen der Länder und Völker.

Und wenn Sie auf das Interkulturbarometer schauen?

Von Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund wird der Kulturbegriff noch viel breiter gesetzt, nicht nur bezogen auf die Künste, sondern im Hinblick auf Freizeitkultur, Lebensstill, Umgang innerhalb der Familie, mit Freunden und Bekannten.

Bei der empirischen Betrachtung finde ich es zudem wichtig zu erwähnen, dass die vielfach praktizierte Gleichsetzung von Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund und bildungsfern nicht stimmt. Das stimmt zahlenmäßig nicht und ist, wie ich finde, eine extreme Diskriminierung. Natürlich gibt es einzelne Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund, die im Zuge der Arbeitsmigration der 1960er Jahre nach Deutschland einwanderten und ein niedriges Bildungsniveau hatten. Doch Migrationsgeschichte in Deutschland ist so viel vielfältiger. Die Gleichsetzung, dass sich Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund gar nicht für klassische europäische Kulturangebote interessieren, stimmt ebenfalls nicht. Das hängt sehr stark von der kulturellen Infrastruktur des Herkunftslandes ab.
Eindeutig ist – und dies zieht sich wie eine rote Linie durch alle gesellschaftlichen Gruppen und schlägt sich in den empirischen Studien nieder –, dass wir eine relativ starke gesellschaftliche Bildungsschere haben: bei öffentlichen Angeboten an öffentlichen Orten gibt es zunehmend einen Ausschluss über die Bildungsressource.

Welche Erfolgsgeheimnisse/-faktoren gibt es, damit z. B. kulturelle Vielfalt in der Kulturellen Bildung, aber auch in „klassischen" Kultureinrichtungen ausreichend berücksichtigt wird und z. B. migrantische Kulturen aufgegriffen werden?
Zu beachten ist zunächst, dass Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund per se keine Gruppe sind. Die Eigenschaften, die wir hier zu fassen versuchen, sind nur mehrdimensional abzubilden: Sie hängen nicht nur vom Migrationshintergrund ab, sondern von Migrantengenerationen, von der Verweildauer, vom Herkunftsland, von der Migrationsgeschichte – ist man freiwillig gekommen, ist man ein politischer Flüchtling, ist man aus wirtschaftlichen Aspekten gekommen – und dann

GLOSSAR

Diversität [Di|ver|si|tät, die]
Diversität bedeutet Vielfalt und weist auf Verschiedenheit hin. Es geht um Unterschiede und Unterscheidbarkeit. Diversität in der Natur ist eine Grundtatsache, die als unabdingbar für den Erhalt von ökologischen Systemen und als wichtige Ressource für das Leben gilt.
Diversität in der Gesellschaft gilt als Folge einerseits von Migrationsbewegungen und andererseits von Individualisierungsprozessen. Sie haben dazu geführt, dass sich die Gesellschaften immer weiter ausdifferenziert haben und die traditionellen Unterscheidungslinien oft verschwimmen.
Wenn im Bildungsbereich über Diversität gesprochen wird, so geht es immer auch um die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit. Es sind alle Unterschiede in den Blick zu nehmen, die für eine gedeihliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind, sodass es ihnen ermöglicht wird, ihr Bildungspotenzial auszuschöpfen.

kommen natürlich noch alle anderen Identitätsmerkmale oben drauf. Feststellen lässt sich allerdings, dass Bevölkerungsgruppen, die starke Wechsel erlebt haben, sich neu positionieren müssen. Das führt zu einer Beschäftigung mit kulturellen Themen. Für den einen kann es hilfreich sein, im Hinblick auf die eigene Identitätsbildung, sich mit künstlerischen Ausdrucksformen aus dem Herkunftsland auseinanderzusetzen. Für den anderen wiederum nicht, der findet Reibungen, Weiterentwicklungen vielleicht spannender, weil er eine persönliche Positionierung vollzogen hat, mit verschiedenen kulturellen Symbolen und Wahloptionen vertraut ist oder lieber experimentieren mag.

Was wäre Ihre Aufforderung an die Akteure der Kulturellen Bildung und an die Kultureinrichtungen, um der Vielfalt angemessen zu begegnen?
Die Vielfältigkeit der Sichtweisen kennenzulernen ist wichtig. Die Veränderung der Gesellschaft durch Diversität und Individualisierung bedingt spezifische Perspektivwechsel. Kulturelle Bildung mit ihrem Prinzip der Persönlichkeitsbildung muss dies berücksichtigen. Vielleicht hat der Kulturbereich – und gerade die Kulturpädagogik – insofern aber einen Nachteil, als dass dieser Bereich noch nicht sehr stark mit Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund personell besetzt ist. Was nicht heißt, dass jemand, der keine Migrationserfahrung hat, nicht auch sensibel agieren kann.
Hier sollte bereits in der Ausbildung und natürlich in der

Weiterbildung angesetzt werden, um eine Sensibilisierung zu schaffen. Das bezieht sich nicht nur auf den Migrationshintergrund, es geht um viele Faktoren – Milieufragen zum Beispiel. Das Wissen, dass das, was für den einen selbstverständlich ist, sich für den anderen nicht erschließt und ganz anders bewertet wird, ist heute eine wesentliche Voraussetzung für die kulturpädagogische Praxis.

Was heißt das letztlich für die Konzepte kulturpädagogischer Arbeit?
Kulturelle Bildung steht zwischen Künsten und alltäglichen ästhetischen Formen, beides Bereiche, die sehr positiv belegt sind, die eine wichtige Rolle für jeden Einzelnen spielen. Es ist eine Chance mit den Künsten die Vielfalt auch zu reflektieren – dieser Perspektivwechsel ist ja per se in der Kunst verankert – und Konzepte kultureller Bildung zu entwickeln, die ästhetisch solche Perspektivwechsel für unterschiedlichste Zielgruppen sichtbar und erfahrbar machen. Ich würde mir wünschen, dass man da progressiver herangeht.

Prof. Dr. Susanne Keuchel spricht zu Erkenntnissen zum Themenfeld „Kultur und Herkunft“:
http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2187

Und zu möglicher Wahrnehmung öffentlicher Kultureinrichtungen durch Menschen mit Migrationshintergrund: **http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2185**

AUS DER PRAXIS

Vernetzende Musikkurse im Neuköllner Kiez

Antragsteller: **Amaro Foro e. V.**
Projektort: **Berlin-Neukölln**
Bündnispartner: **Kulturnetzwerk Neukölln e.V./Young Arts NK, Hermann Boddin-Schule**

Ein Straßenfest in Berlin-Neukölln. Ein umgebauter Bollerwagen mit sieben Schlagtrommeln ist das Instrument – das „Drumobil" –, welches die sechs- bis zwölfjährigen Grundschulkinder zum Klingen bringen. Viele der Kinder sind kürzlich erst nach Neukölln gekommen, sie stammen aus Rumänien, Bulgarien, Mazedonien, sind türkischer oder arabischer Herkunft. Vom Musikkurs haben sie durch den Verein Amaro Foro, eine Jugendorganisation für Roma und Nicht-Roma, erfahren oder weil sie Schül der Neuköllner Boddin-Schule sind, die ebenfalls Bündnispartner im Projekt ist.

Dass sich die Kinder mit den Ergebnissen des Musikkurses im öffentlichen Raum präsentieren, ist wichtiger Bestandteil des Projekts, denn sie gehören dazu – zum Kiez, zur Stadt:

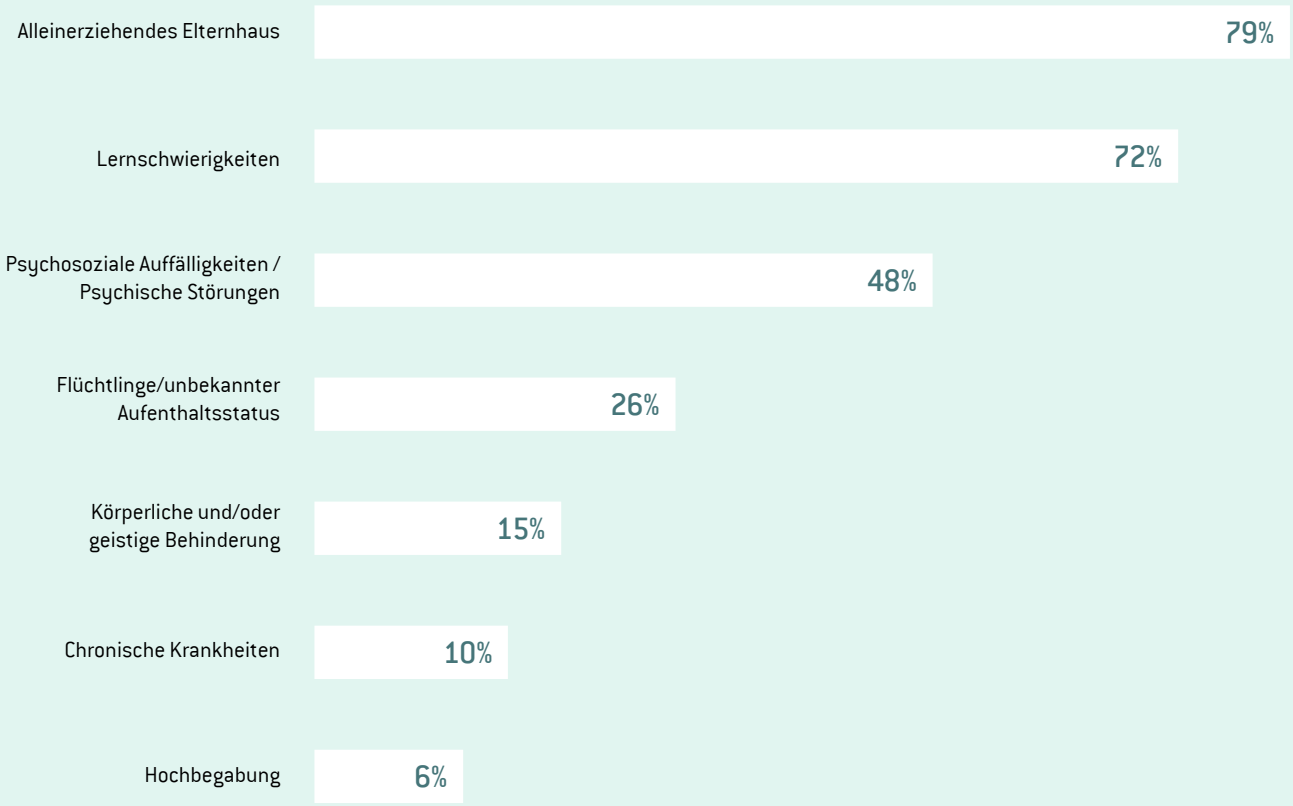
„Was ich als partizipativ empfinde, ist, dass wir uns zeigen – auch im Park oder auf dem Tempelhofer Feld. Es ist wichtig, dass die Kiezbewohner einen Blick auf uns bekommen, dass wir den Alltag mitgestalten und es sehr schön sein kann, wenn wir dabei sind“, beschreibt Fiona Kelly, die Leiterin des Projekts, das Anliegen.
Das steckt an, auch Kinder aus dem Publikum wollen auf den Instrumenten mitspielen. Gemeinsam mit den Kindern aus dem Musikkurs, die wöchentlich trommeln, Rhythmen üben, Instrumente bauen und mit Keyboard und Gesang experimentieren, probieren sie sich aus. Wollen sie bleiben, steht ihnen der Musikkurs offen.
Nach und nach äußern sie ihre Interessen, wie beim „Drumobil“. Dieses zu bauen war Bestandteil des Projektkonzepts und entstand im Workshop mit den Kindern im ersten Projektjahr: „Das war aber nicht deren Idee und sie haben letztes Jahr eigentlich gar nicht auf dem ‚Drumobil‘ spielen wollen.“ Durch die Ideen der Kinder ist im Workshop in diesem Jahr aus dem „Drumobil“ eine Klanginstallation geworden. „Jetzt fangen sie an, das mit ihrem eigenen Spiel zu verbinden. Das ist immer der große Dialog zwischen Begleitern und Kindern“, so die Erfahrung der Projektleiterin. Zeit und Kontinuität ermöglicht ihnen erst, sich einzubringen. Jetzt entscheiden die Kinder auch mehr und mehr, welche Musik sie wie spielen und „sie fangen an, selber zu komponieren. Es gibt auch ein Mädchen, das Gitarre spielt und jetzt gern begleiten will. So ergreifen die Kinder selber Initiative. Ich will auch, dass sie kreativ und selbst verantwortlich werden.“ Obwohl genau das für die Eltern auch befremdlich sein kann. Ein Vater ist Fiona Kelly im Gedächtnis geblieben, der schockiert war, als sein Sohn ihm erklärte, dass er die Musik selbst komponiert hat. „Er meinte: ich dachte, ihr geht zum Unterricht und lernt Sachen. Nicht, dass ihr selber etwas erfindet. Ihm mussten wir erst einmal vermitteln, dass das doch das Schöne ist, dass der Sohn das selbst gemacht hat.“ So werden neben der kreativen Arbeit mit den Kindern auch immer wieder die Eltern angesprochen, bei Problemen wird vermittelt. Die Ehrenamtlichen, die die Eltern im Verein Amaro Foro sonst zu sozialen und rechtlichen Fragen beraten, stehen auch hier zur Seite.
So unterschiedlich die Kinder sind im Alter, der Sprache, der Religionszugehörigkeit, Mädchen und Jungen, so unterschiedlich sind auch die Ehrenamtlichen, die das Projekt begleiten.

Von ihnen sind, neben der Projektleiterin immer zwei oder drei dabei, wenn die 15 bis 20 Kinder sich wöchentlich in den Räumen von Young Arts NK treffen.
Das Musizieren verbindet die Kinder, aber sie streiten auch miteinander: „Das schlimmste, was ich erlebt habe, war, dass sie der anderen Götter beschimpft haben. Ich habe gedacht, was kann ich jetzt noch dazwischen gehen."
Fiona Kellys Rezept damit umzugehen, ist der Respekt füreinander: „Einander Raum geben, dass ich für mich meinen Platz habe und jemand anderes auch. Dass man das Anderssein respektiert – das ist eigentlich so die große Methode." Sie nimmt solche Streitereien sehr ernst, auch, wenn es nur darum geht, dass ein Kind eine bestimmte Trommel nicht bekommen kann. Dabei arbeitet sie nach dem Motto „Sag es mir und es wird gehört, ich gehe darauf ein". Sie erinnert die Kinder daran, warum sie die Musikkurse besuchen: „Immer wieder sehr pur ohne familiären Hintergrund, ohne religiösen Hintergrund auf diesen Punkt zurückkommen: Wir sind jetzt zusammen und wir wollen Spaß haben und etwas Schönes machen miteinander."
Häufig sind es die Jungen, die miteinander in Konflikt geraten. Mädchen sind bisher weniger am Projekt beteiligt, „weil sie auf die jüngeren Geschwister aufpassen müssen. Da sind wir auch schon zu den Eltern gegangen. Die Mütter meinten oft, dass sie sie brauchen".
Einige Mädchen sind dennoch in der Gruppe angekommen, sie verabreden sich und kommen gemeinsam zum Kurs. Und: „Die Jungs haben jetzt endlich akzeptiert auch begleitend zu spielen auf der Bühne, zu dem, was die Mädchen singen. Das ist jetzt eine soziale Entwicklung, statt am Anfang so angeberisch zu sein. Das ist wirklich sehr schön", resümiert Fiona Kelly.

Fiona Kelly von Amaoro Foro e. V. antwortet auf die Frage: Wie wird „Heterogenität" im Projekt verstanden und wie wird diese umgesetzt?
http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2183

INDIVIDUELLE VORAUSSETZUNGEN VON TEILNEHMERN/-INNEN IN „KÜNSTE ÖFFNEN WELTEN“

Mit folgenden Herausforderungen sind einzelne Kinder und Jugendliche im jeweils genannten Anteil der Projekte konfrontiert. (Mehrfachnennungen möglich)



QUELLE Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2014): Selbstevaluation. Auswertung der quantitativen Befragung 1. Jahr (2013) der Bündnisse im BKJ-Programm „Künste öffnen Welten“. Berlin.

AUS DER PRAXIS

Tanz-Theater-Projekt „Strand_Gut“

Antragsteller: **Jugendmigrationsdienst Diakonie Düsseldorf**
Projektort: **Düsseldorf**
Bündnispartner: **Junges Schauspielhaus DüsseldorfSchule , Albrecht-Dürer-Schule – Berufskolleg der Stadt Düsseldorf, zeTT – Jugendinformationszentrum der Stadt Düsseldorf**

Einfach erst einmal Tanzen, ganz locker drauf los. Aber nur einige der Jugendlichen, die nun schon zum zweiten Mal zum Tanz-Theater-Projekt „Strand_Gut“ ins Düsseldorfer Jugendinformationszentrum (zeTT) gekommen waren, trauten sich. Die 12- bis 18-Jährigen wurden von der begleitenden Künstlerin, Gizella Hartmann, und dem Gesamtteam einzeln und persönlich angesprochen und immer wieder motiviert. Es hat etwas gedauert bis sich die Gruppe gefunden hat, bis von der Entwicklung der Gruppendynamik die ersten tänzerischen Grundlagen gelegt werden konnten.

Gizella Hartmann erinnert sich: „Unsere Herausforderung war es, eine große und heterogene Gruppe an ein sehr aktuelles sowie persön-

liches Thema mit Mitteln von Tanz und Theater heranzuführen. In dem Projekt geht es gerade um die Fragen, was sind unsere Unterschiede, was sind unsere Gemeinsamkeiten, welche Biografie habe ich, was ist mein Hintergrund, welche Fähigkeiten und Talente habe ich."
Die 38 Jugendlichen, von denen nach einem halben Projektjahr schlussendlich 22 an der intensiven Probenphase kurz vor der Aufführung teilnahmen, beschäftigten sich mit: „Wie bin ich überhaupt nach Deutschland gekommen? Oder: Ich bin in Deutschland aufgewachsen, wie erlebe ich junge Menschen, die nach Deutschland kommen? Es geht auch um die Lebensphase der Pubertät und den Übergang von Schule zu Beruf, ja, um das Stranden in einer Phase, in der man nicht genau weiß, wie geht es mit mir weiter", ergänzt Franziska Bucher vom Jugendmigrationsdienst der Diakonie Düsseldorf, die sich zusammen mit ihrer Kollegin Elisabeth Slama um die organisatorischen Belange des Projekts kümmert.

Sich mit Themen ihrer Lebenswelt mittels Tanz – Hiphop, Ethno Fusion, Improvisation und Tanztheater, Sprechtheater – szenisch sowie dokumentierend, Gesang und Videokunst zu beschäftigen, war für die Jugendlichen neu. Die meisten von ihnen hatten auch noch nie eine Tanzaufführung oder ein Konzert besucht und keinen Zugang zu Kulturorten in Deutschland. „Als die Jugendlichen merkten, dass sie wirklich ernst genommen und gefragt sind in ihrer Identität, öffnete sich auch dieses Spielfeld und die Gruppe fand dafür Begeisterung", erläutert Gizella Hartmann den Prozess, in dem die persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen zu Szenen des Tanz-Theaterstückes wurden.

Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte aus acht verschiedenen Herkunftsländern, teilweise Flüchtlinge, die mit oder ohne ihre Eltern erst kürzlich nach Deutschland gekommen sind; Jugendliche aus EU-Ländern, deren Eltern zur Arbeitssuche nach Deutschland kamen; zwei Teilnehm mit Handicap; Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte; aus unterschiedlichen Schulformen – so setzt sich die Gruppe in „Strand_Gut" zusammen. Sie kamen zum Projekt über das Jugendinformationszentrum zeTT, den Jugendmigrationsdienst, das Junge Schauspielhaus Düsseldorf und die Albrecht-Dürer-Schule, hier gezielt aus den Seiteinsteigerklassen, in denen neuzugewanderte Schül Deutsch lernen, bevor sie in reguläre Klassen gehen, oder über Mund-zu-Mund-Propaganda ihrer Freunde.

Dass sie auch kontinuierlich kommen dürfen, musste mit den Eltern besprochen werden. Anfangs waren einige noch skeptisch und

wollten ganz genau wissen, was ihre Kinder bei „Strand_Gut“ machen. „Und da haben wir dann Gespräche mit den Eltern geführt, die konnten auch bei den Proben mal zugucken“, so Franziska Bucher. Am Ende des Projektjahres stand dann die Aufführung. Für die Eltern war dies ein ebenso großes Erlebnis wie für ihre Kinder. Franziska Bucher spricht von rührenden Szenen und erklärt: „Ich glaube, das haben die Eltern zum Teil nicht erwartet, dass ihre Kinder so aus sich heraus gehen und das auch so professionell machen.“ Selbstbewusst zeigten sich die Jugendlichen auf der Bühne, die zu Projektbeginn noch am Rand saßen, sich nicht trauten. Sie haben gesungen und getanzt vor vielen Menschen. Es „kristallisierten sich regelrechte Talente in der Gruppe, denn der individuelle Blick auf jeden Einzelnen machte Mut, sich zu zeigen und die eigenen Fähigkeiten für die Performance zu professionalisieren“, beschreibt die Gizella Hartmann auch die künstlerische Entwicklung.

Einige von ihnen werden dabei bleiben, wenn das Projekt „Strand_Gut“ fortgesetzt wird und ihre Erfahrungen vertiefen. Mit dem neuen

Bündnispartner, dem zakk – Zentrum für Aktion, Kultur und Kommunikation, wird Musik als Schwerpunkt hinzukommen. Workshops zu Turntabelism und Hiphop werden aber auch noch neue Teilnehm anziehen.

Franziska Bucher vom Jugendmigrationsdienst der Stadt Düsseldorf antwortet auf die Frage: Spiegelt sich die Diversität auch in der Zusammensetzung des Bündnisses und welche Aufgaben übernehmen die Partner?
http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2180

MIT METHODE

Der Privilegientest

ZIELGRUPPE Erwachsene
MATERIAL Fragebogen
ZIEL Ziel ist es, Privilegien sichtbar zu machen, die für Personen in privilegierter Position meist als selbstverständlich erlebt werden.

Der umfangreiche Fragenkatalog zur Methode „Privilegientest“ wird nachfolgend in Auszügen vorgestellt. Nutzen Sie diese Methode, um innerhalb Ihres Bündnisses – bei den verantwortlichen Projektleitern/-innen und den involvierten haupt- und ehrenamtlichen sowie freischaffenden Fachkräften ein Gespür für den Privilegienstatus zu erhalten.

Durchführungsschritte
Jede/-r füllt den Fragebogen für sich selbst aus. Die errechnete Gesamtzahl gibt Hinweise auf die (mehrfach-)privilegierte bzw. nicht-privilegierte Stellung in unserer Gesellschaft. Sie sollte Anlass sein, sich in der Gruppe der Bündnispartner über die eventuell fehlende Beteiligung und strukturelle Diskriminierung von Nicht-Privilegierten – bei den Mitarbeitern/-innen – auszutauschen, aber auch darüber, welche Barrieren diese Privilegierung gegenüber nicht-privilegierten Kindern und Jugendlichen und ihren Familien schafft.

Wichtige Rahmenbedingung
Wenn Sie starke Benachteiligungserfahrungen gemacht haben, prüfen Sie für sich, ob Sie den Test wirklich machen wollen, er kann Verletzungen aufrufen und erlebte gesellschaftliche Marginalisierung/Benachteiligung/Diskriminierung deutlich vor Augen führen.

Priviliegientest - Fragenkatalog:
http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegientest_Fragenkatalog.pdf

Fragenkatalog *(Auszug)*

Wenn Sie in einer im Bundesdurchschnitt strukturschwachen Region mit vergleichsweise hoher Arbeitslosigkeit leben, machen Sie ein Kreuz bei -1

Wenn in Ihrer Schule in erster Linie Ihre Erstsprache gesprochen wurde, machen Sie ein Kreuz bei +1

Wenn es mehr als 50 Bücher in Ihrem Zuhause gab, als Sie aufgewachsen sind, machen Sie ein Kreuz bei +1

Wenn Sie ein Instrument gelernt, Schauspiel- oder Tanzunterricht bekommen haben, machen Sie ein Kreuz bei +1. Wenn mehr als eines zutrifft, machen Sie ein Kreuz bei +2

Wenn Sie es häufiger erleben, dass Sie als empfindlich, hysterisch oder ähnliches bezeichnet werden, wenn Sie eine diskriminierende Bemerkung einer anderen Person kritisieren, machen Sie ein Kreuz bei -1

Wenn Sie in einer psychisch und körperlich weitgehend gewaltfreien Familie aufgewachsen sind, machen Sie ein Kreuz bei +1. Wenn auch Ihre Peergroup- und Schul-Erfahrungen weitgehend psychisch und körperlich gewaltfrei waren, machen Sie ein Kreuz bei +2

Wenn Sie grundsätzlich Orte meiden können, die gefährlich sind, machen Sie ein Kreuz bei -1

+2 _____

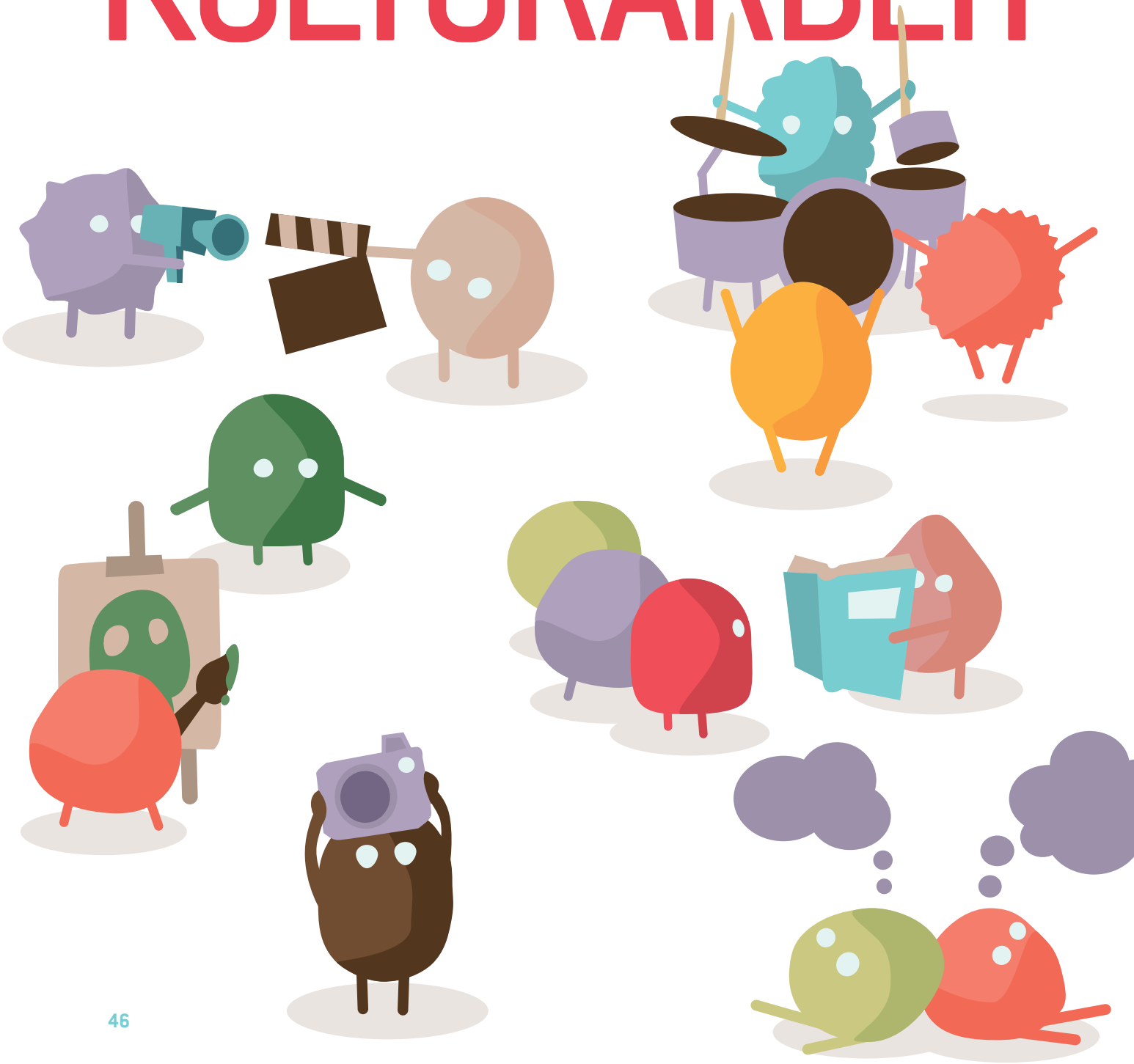
+1 _____

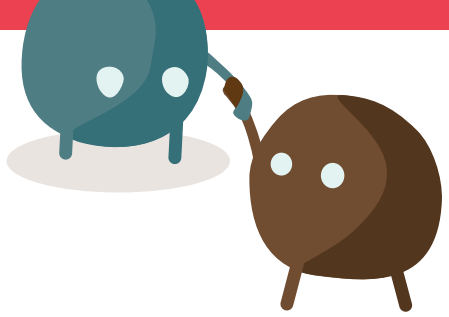
–1 _____

–2 _____

Diese Fragen lassen sich auch mit Jugendlichen ab ca. 14 Jahren erarbeiten und reflektieren, mehr dazu im Peerthink-Methodenblatt Level Playing Field („Ebenes Spielfeld") in: PeerThink – Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers. Literaturangabe im Schlusstakt.

DIVERSITÄTS-BEWUSSTE KULTURARBEIT





Inklusive und antidiskriminierende Bildung: Impulse für Praktik* der Kulturellen Bildung

VON ANJA SCHÜTZE UND KERSTIN HÜBNER

„Ich bin anders, weil ich wie alle bin und weil alle anders sind."
(RIO REISER, 1990)

Dass alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben können, ist eine zutiefst politische Frage. Sie berührt unsere Vision von Gesellschaft, das heißt, wie wir das Miteinander gestalten wollen und auf welchem Verständnis von Demokratie und Gerechtigkeit dieses Zusammenleben basiert. In diese grundsätzliche Frage muss und wird sich das Feld der Kulturellen Bildung und die BKJ weiter einbringen und dabei nicht nur entsprechende politische, gesellschaftliche und strukturelle Veränderungsprozesse anregen, sondern selbstkritisch reflektieren, was ihre Beiträge und Potenziale, aber auch was die eigenen Entwicklungsbedarfe sind. Bereits jetzt werden die Chancen und Herausforderungen von Inklusion für die Institutionen und Strukturen Kultureller Bildung und nicht zuletzt auf die (kultur-)pädagogische Arbeit selbst sichtbar. Mit diesem Beitrag möchten wir einen ersten Blick darauf werfen, welche Reflexionen und Impulse es Kulturpädagog* und Künstl* etc. erleichtern, inklusive und antidiskriminierende kulturelle Bildungskonzepte umzusetzen.

ÜBER DIE AUTORINNEN

ANJA SCHÜTZE hat Kultur- und Medienpädagogik studiert und begleitete bei der BKJ zunächst Freiwillige und Einsatzstellen durch das FSJ Kultur. Sie ist heute Bildungsreferentin der BKJ im Geschäftsbereich Freiwilliges Engagement und setzt sich z. B. dafür ein, dass die Themen Inklusion und Diversitätsbewusstsein im Trägerverbund Freiwilligendienste Kultur und Bildung und der Kulturellen Bildung insgesamt einfließen. In ihrer freiberuflichen Tätigkeit arbeitet sie unter anderem als interkulturelle Trainerin und setzt wechselnde Filmprojekte um.

KERSTIN HÜBNER hat Theater-, Erziehungs- und Kommunikationswissenschaften studiert. Sie ist als Bildungsreferentin bei der BKJ Programmleiterin des Projektes „Künste öffnen Welten" und Mitarbeiterin der Plattform MIXED UP. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Bildungslandschaften und -netzwerke, Kooperationen von Kultur und Schule, Sozialraum, Freiwilliges Engagement in der Kultur.

Inklusion

Kategorisierungen bestimmen unsere Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster, sie sind sozial und kulturell geprägt und mit Wertungen verbunden. Inklusion aber geht davon aus, dass der Mensch viel zu komplex ist, um ihn zu kategorisieren bzw. abgeschlossenen Containern und homogenen Gruppen (z. B. Herkunft, Geschlecht, körperliche Fähigkeiten) zuzuord-

GLOSSAR

Diskriminierung [Dis|kri|mi|nie|rung, die]
Meint in der Soziologie Ungleichbehandlung, sozial herabsetzendes und benachteiligendes im Gegensatz zu bevorzugendem Verhalten (Privilegierung) gegenüber Einzelpersonen, Angehörigen sozialer Gruppen, einer sozialen Schicht, oder anderen Bevölkerungsteilen (Personen anderen Geschlechts, anderen Alters; Behinderte, Ausländer usw.) sowie sozialen Minderheiten (ethnischer, konfessioneller Art u. ä.), und zwar in der Regel aufgrund sozialer Vorurteile und Denkstereotype oder zur Absicherung eigener Macht- und Herrschaftspositionen bzw. Privilegien.

nen und ihn auf dieser Grundlage zu bewerten bzw. einen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen.
Jeder Mensch ist ein Hybrid aus pluralen Identitäten und Zugehörigkeiten, die dynamisch und veränderbar sind. Seine Interessen, Beziehungen und Merkmale lassen ihn Teil verschiedener Bezugsgruppen sein. Die Unterschiede in Biografien und Hintergründen sind demnach keine Abweichung oder Störung, sondern Ausdruck der pluralen Normalität. Inklusion richtet den Blick auf individuelle Potenziale, Fähigkeiten und Bedürfnisse und wendet sich gegen normierte Leistungsvorstellungen. Inklusion ist ein Prozess, der bei der eigenen Haltung beginnt, eine Institution, eine Kommune, eine Gesellschaft verändert und nie endet. Bestehende Machtgefälle und Formen der Diskriminierung werden identifiziert und abgebaut.

Für Praktik*, die inklusive kulturelle Bildung entwickeln möchten, bedeutet dies, dass sie

- Menschen konsequent individuell betrachten: Jeder Mensch ist eine einzigartige Mischung aus vielen Zugehörigkeiten. Diese individuelle Betrachtungsweise entspricht dem Grundverständnis in der Kulturellen Bildung.
- Vorstellungen von Normalität in ihrem Denken ebenso wie das Wort „normal“ im Sprachgebrauch sensibel und kritisch zu hinterfragen: eigene Erfahrungs-, Reflexions- und Qualifizierungsräume (z. B. in Anti-Bias-Werkstätten oder Social Justice Fortbildungen) sind Möglichkeiten, um entsprechende Sensibilitäten weiterzuentwickeln und entsprechende Methoden zu erlernen.
- wie in den kulturpädagogischen Prinzipien niedergelegt, die Lebenslagen und -welten, Perspektiven und Potenziale, Bedarfe und Bedürfnisse der konkret eingebundenen Kinder und Jugendlichen zum Ausgangspunkt nehmen: Angebote Kultureller Bildung und die dort entstehenden Interessengemeinschaften von Kindern und Jugendlichen können als soziale und kulturelle Erprobungsfälle für Diversität und Inklusion verstanden werden („Miniatur“-Gesellschaft).
- die vielfältigen Barrieren, die in unserer Gesellschaft vorhanden sind, als solche erkennen, thematisieren und abbauen: Kulturelle Bildung enthält in diesem Kontext politische Bildung.
- Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen als Expert* ihrer eigenen Lebenswelt und Perspektiven wahrnehmen: Diversitätsbewusstsein heißt daher auch, dass Erwachsene bzw. Pädagog* es nicht immer „besser“ wissen.
- als Erwachsene demnach eine Haltung einnehmen, die Kinder und Jugendliche nicht infantilisiert (z. B. Drei-Wort-Sätze).

- reflektierende und selbstbestimmte Identitätsarbeit auch im Sinne selbstgewählter Zugehörigkeiten als Säule der Kulturellen Bildung nutzen.
- Kinder und Jugendliche den Prinzipien Kultureller Bildung entsprechend stärkenorientiert in dem festigen, was sie bereits können, und sie in der Entwicklung weiterer Perspektiven und Stärken unterstützen.
- entgegen normierender Bildungskonzepte und Ansätze, die Leistung standardisieren, mit jedem Kind und Jugendlichen individuell darüber reflektieren, über welchen Weg Entwicklungen zu verfolgen und mit welchen Zielen Vereinbarungen zu treffen sind.

Diskriminierung

Diskriminierung ist ein Mechanismus, durch den dauerhaft für bestimmte Gruppen Vorteile (Privilegien) und für andere Gruppen Nachteile aufrechterhalten werden. Sie funktioniert bewusst und unbewusst auf individueller, auf struktureller sowie auf sozial-kultureller Ebene. Sie zeigt sich demzufolge in Witzen oder Antipathien gegenüber Menschen, die einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden, wird in Benachteiligungen am Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie im Bildungssystem sichtbar und ebenso in diskriminierenden Darstellungen in Film, Zeitung, Buch und auf Theaterbühnen. Basierend auf historisch und gesellschaftlich gewachsenen Kategorien drückt sich Diskriminierung in den Formen Rassismus, Klassismus, Adultismus (Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene), Ableismus (Diskriminerung von Menschen mit Behinderung durch Nicht-Behinderte) oder auch Sexismus aus.
Antidiskriminierung hinterfragt diese historisch und sozial konstruierten Kategorien und bricht sie auf – denn binäre Kategorien übersehen, dass es zwischen Gesund und Krank, Mann und Frau, Mensch mit Migrationshintergund und ohne sehr viele Zwischentöne gibt.

Für Praktik, die mit kulturellen Bildungsprojekten Diskriminierung entgegen wirken bzw. wirken möchten, bedeutet dies, dass sie

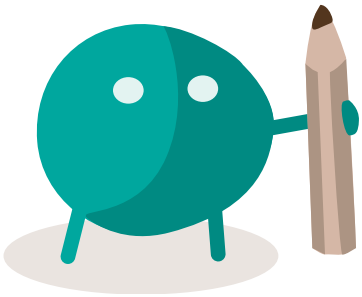
- sich gemeinsam mit allen weiteren involvierten Akteuren ihrer eigenen Privilegien und Machtpositionen bewusst werden und bereit sind, Macht zu teilen (power sharing).
- sich ehrlich und selbstkritisch mit eigenen diskriminierenden Haltungen und Strukturen auseinandersetzen und konsequent gegen Diskriminierung auftreten.
- Kindern und Jugendlichen, die von Diskriminierung betroffen sind, verdeutlichen, dass Diskriminierung ein politischer und sozialer Wirkungsprozess ist, der sich meist dem Einfluss dieser Kinder und Jugendlichen entzieht.
- Kinder und Jugendliche darin bestärken, sich selbst zu artikulieren. Dabei geht es weniger um Rhetorik, als vielmehr um Mut und Mittel, die eigenen Bedürfnisse und Kritik zu formulieren.
- das Potenzial Kultureller Bildung nutzen, um in diesem Zusammenhang mit stereotypen und reproduzierenden Bilderwelten aufzuräumen und diesen vielfältige und individuelle Bilder und Rollen entgegen zu setzen.

GLOSSAR

Anti-Bias [An|ti-Bi|as]
Der Anti-Bias-Ansatz ist ein Ansatz der antidiskriminierenden Bildungsarbeit. Das englische Wort „bias“ bedeutet Voreingenommenheit oder Schieflage. Neben dem Fokus auf individuellen Vorurteilen und Haltungen einzelner Menschen, nimmt der Anti-Bias-Ansatz insbesondere auch gesellschaftliche Schieflagen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick. Er zielt darauf, für das Themenfeld Diskriminierung zu sensibilisieren, Mechanismen und Funktionsweisen auf subjektiver und gesellschaftlicher Ebene zu verstehen und die eigenen Perspektiven, Handlungsweisen und Positionierungen in ihrer Verstrickung mit gesellschaftlich vorherrschenden Selbstverständlichkeiten kritisch zu reflektieren.
Das Anliegen der Anti-Bias-Arbeit ist es, eine intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung zu ermöglichen und die Entwicklung alternativer Handlungsansätze zu diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen zu fördern.

Identität [I|den|ti|tät, die]
Der Begriff der I. (lat. Identitas) geht zurück auf das lateinische Wort „idem“ (ebenderselbe) und steht in einem allgemeinen Sinne zunächst für die völlige Übereinstimmung einer Person (oder Sache) mit sich selbst. [...] In einem enger gefassten psychologischen Sinne beschreibt I. die Einzigartigkeit der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen in enger Verbindung mit dem Bild anderer von eben dieser Struktur und einem persönlichen, reflektierten Verständnis von der eigenen I., der Erkenntnis des Selbst.

- in künstlerischen Produktionen positive und starke Vorbilder schaffen und mittels Kunst und Kultur neue und differenzierte Geschichten und Bilder über Menschen, ihre selbstgewählte/-n Identität/-en und Gruppen erzählen bzw. entwickeln.



Kultur als Distinktions- und Machtinstrument
Eigene Privilegien im Feld der Kulturellen Bildung zu reflektieren und zu verändern, führt unweigerlich zu der Frage, mit welchen Exklusions- und Hierarchiemechanismen Kunst und Kultur belegt sind bzw. werden. Sie werden nicht nur dazu genutzt, Gemeinschaft zu bilden, sondern eben auch, um soziale und gesellschaftliche Unterschiede zu markieren und zu verstärken. Herkunft, Bildung und Einkommen bestimmen die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Kunst und Kultur.
Eine zweite, nicht minder wesentliche Hürde, ist der „Kultur“-Begriff, mit dem viele Menschen in Deutschland nicht ästhetische, sondern diskriminierende bzw. exkludierende Erfahrungen verbinden. In Integrationsdebatten wird so z. B. der Begriff „Kultur“ nach wir vor häufig als Nationalkultur verwendet. Verbunden damit werden Menschen mit ihren „kulturellen“ Normen und Werten als fremd und nicht zugehörig definiert.
„Kulturelle Bildung“ stößt hier an strukturelle und habituelle Grenzen, und das, obwohl mit ihr neben sehr individuellen Perspektiven ein sehr offener und inkludierender Kulturbegriff verbunden ist, der sich auf kulturelle Aus-

drucksformen in ihrer Vielfalt bezieht und beispielsweise Jugendkulturen, internationale Kunst und transkulturelle Entwicklungen beinhaltet.

Für Praktik☠, die sich diesen Herausforderungen stellen bzw. stellen möchten, bedeutet dies, dass sie

- die strukturelle Einbettung des kulturellen Feldes, in dem sie arbeiten, kritisch und selbstbewusst reflektieren.
- mit einem transkulturellen[1] Verständnis arbeiten, d. h. in der kulturellen Begegnung (kulturelle) Grenzen aufheben und etwas ganz Neues entstehen lassen – dies gelingt beispielsweise, indem die Vielfalt der Menschen in ihrem kulturellen Dasein, in ihren Lebenslagen, Bewältigungskompetenzen und Selbstverwirklichungschancen zum Ausgangspunkt der Angebote gemacht werden.
- in der Kulturellen Bildung nicht die (eine) Kultur vermitteln, sondern die Begegnung mit möglichst vielfältigen künstlerischen Aspekten und Verständnissen ermöglichen.

1 Siehe Glossar S. 29

AUS DER PRAXIS

Mittelfränkisches Jugendgospelprojekt

Antragsteller: **Evangelische Jugend Nürnberg**
Projektort: **Nürnberg**
Bündnispartner: **Konrad-Groß-Mittelschule, Musikzentrale Nürnberg, Kinder- und Jugendhaus der Evangelischen Jugend Nürnberg am Nordostbahnhof**

Musik ist ein gutes Sprachrohr und Musik ist etwas, das Jugendliche anspricht und begeistern kann, weiß Daniela Flachenecker, Projektleiterin des Mittelfränkischen Jugendgospelprojekts und gesellschaftspolitische Referentin der Evangelischen Jugend Nürnberg aus Erfahrung. Über die Musik hätten sie wieder Lust sich mit Politik und Gesellschaft zu beschäftigen und da liege thematisch der klassische Gospel nicht fern. Außerdem gab es viele Mädchen aus früheren Projekten, die sich regelmäßige Angebote wünschten. Dadurch und durch die Möglichkeit über „Künste öffnen Welten“ langfristig ein Projekt zu fördern, entstand ein Gospelchor für Mädchen, der sich seit Herbst 2013 jeden Sonntag zum Proben im Nürnberger Nordosten trifft.

„Wir nehmen Musik, auch um das Selbstbewusstsein aufzubauen. In dem Alter sind Jungs sehr oft vorpreschend und die Mädchen sind gehemmter beim Vorsingen und beim Agieren in der Gruppe“, erklärt Daniela Flachenecker die Entscheidung, nur Mädchen in Alter von 13 bis 18 Jahren aufzunehmen. Dies scheint sich zu lohnen. Bereits nach einem knappen Jahr gibt es ein festes Gruppengefühl. „Es herrscht eine sehr offene Stimmung. Wenn man dabei ist, merkt man, wie es allen geht und alle trällern vor sich hin oder pfeifen, das ist ja ein Zeichen, dass sich alle sehr sicher fühlen“, beschreibt sie die Zeit vor den Proben. Die knapp 20 Mädchen fanden den Weg zum Gospelprojekt je zur Hälfte aus früheren Projekten der Evangelischen Jugend Nürnberg und aus der Konrad-Groß-Mittelschule. „Sie kommen von der Hauptschule und vom Gymnasium. Wir haben Heimkinder dabei und ehemalige Flüchtlingskinder und auch Kinder aus Mittelstandsfamilien, viele aus Patchworkverhältnissen. Wir sind sozial, national und religiös sehr gemischt und das Besondere der Gruppe ist – da haben wir viel Glück und als Leitung nicht viel mit zu schaffen – dass die Unterschiede als etwas sehr Bereicherndes empfunden werden.“

Wichtig für gelingende Inklusion sind aber nicht nur Offenheit und niedrigschwellige Angebote: „Diversität braucht trotzdem immer die eine Sache, die alle verbindet“, betont Daniela Flachenecker. In diesem Zusammenhang stehen auch Teilhabe und Gestaltungsfreiräume. Die Entscheidung der Gruppe ist das wichtigste. Der Rahmen des Projekts ist vorgegeben, aber die Ausgestaltung liegt in den Händen der Gruppe. Das wird besonders bei den kulturellen Ausflügen, die Teil des Projekts sind, deutlich. So hat die Gruppe gemeinsam beschlossen nach Dresden zum Dixieland Festival zu fahren und sie erkunden gemeinsam die Kulturlandschaft rund um Nürnberg. Das funktioniert aber auch nur, wenn die Mittl den inklusiv partizipativen Ansatz vorleben: „Wichtig ist für uns immer darauf zu schauen und allen, auch uns, bewusst zu machen, dass die Menschen so unterschiedlich sind und dass jeder mit seinem unterschiedlichen Tun und Können Wertschätzung und Respekt verdient. Das lasse ich immer wieder einfließen und lebe es vor“.

Diese Wertschätzung vermissen die Mädchen an anderer Stelle in ihrem Leben oft. „Es ist nicht alltäglich, dass sich Erwachsene für ihre Belange interessieren und auch mal loben und sagen, was sie gut können und das ist unabhängig von der Bildungsschicht. Erwachsene geben eher negatives Feedback“, stellt Daniela Flachenecker fest. Sie bestätigt, dass ein großer Teil der Arbeit im Projekt auch Elternarbeit ist. Viele sähen den Chor als Belohnung und verböten ihn bei schlechten Schulnoten. Hier sei auch der funktionierende Kontakt zur Schule wichtig, um aus anderer Perspektive zu erfahren, wo es brenne. An verschiedenen Stellen im Projekt sind auch immer wieder Männer involviert. Das erachtet Daniela Flachenecker für nicht notwendig, aber für sinnvoll, da es vielen Mädchen im

familiären Kontext an männlichen Bezugspersonen und Vorbildern fehle, stellt sie fest. Den engsten Kontakt zu den Mädchen hat die Chorleiterin. Sie ist zu einer engen Bezugsperson geworden und rutsche manchmal zu sehr in eine Mutterrolle, meint die Projektleiterin.

So ist in dem ersten Jahr des Projekts überraschend viel passiert. Die „innere Grundhaltung – ich kann was, ich bin was“ hat sich schon verändert. „Das ist mit Sicherheit auch den vielen kleinen Auftritten, die wir seit Weihnachten hatten, zu verdanken“, sagt Daniela Flachenecker, denn die Resonanz der Öffentlichkeit zählt besonders viel.

IM GESPRÄCH

Salome Dastmalchi

„Der feine Unterschied" – Geschlecht – macht er heute noch einen Unterschied? Welchen für wen?

Erst einmal grundsätzlich zu diesem Thema: Mir ist es erst nicht aufgefallen, dass die meisten Intendanten Männer sind oder dass es mehr Regisseure gibt. Denn ich denke so nicht. Das kann ja auch gar nicht sein, das darf ja gar nicht möglich sein, denn Begabungen, Talente und Fähigkeiten sind doch in beiden Geschlechtern gleichermaßen vorhanden. Das muss dann auch nicht hervorgehoben oder gefeiert werden, wenn Frauen Regie führen, sondern es ist total normal und hat seine Richtigkeit.

Diesen Ansatz habe ich auch in der Arbeit mit Jugendlichen. Mich interessiert nicht deren Geschlecht. Ich will mit denen arbeiten, ich will sie für jede Rolle besetzen. Ich will sie akzeptieren, in dem wie sie sind. Sie sollen mich akzeptieren, in dem wie ich bin. Das schließt Sexualität ein, die Herkunft, die Geschichte, Krankheiten, Eigenarten, die Vergangenheit, wenn sie dunkel war mit der Psyche, auch Gewalt und so weiter. Ich will mich von solchen Dingen lösen. Deshalb besetze ich in meinen Stücken Männerrollen mit Frauen oder umgekehrt. Ich finde, es muss alles geöffnet und gebrochen werden. Erst dann kann der Geist wirklich frei sein. Das sage ich auch den Jugendlichen: Ihr könnt alles sein, ihr müsst es nur behaupten und das Theater gibt euch den Raum.

Man sagt ja immer, das Publikum hat bestimmte Sehgewohnheiten. Das Publikum wird unterschätzt. Das Publikum ist so offen, es akzeptiert sofort, was man behauptet, wenn man es gut behauptet. Das sind oft die Macher, die vor so etwas zurückschrecken oder die Leiter von Häusern.

SALOME DASTMALCHI ist Schauspielerin und Sprecherin sowie Autorin und Regisseurin eigener Stücke. Mit Jugendlichen arbeitet sie im Rahmen der „akademie der autodidakten" am Ballhaus Naunynstraße in Berlin, wo die Stücke auch aufgeführt werden. Außerdem leitet sie verschiedene Workshops in Kooperation mit Schulen, um Kindern und Jugendlichen das Schauspielen näher zu bringen.

Was empfehlen Sie kulturellen Bildungsprojekten in Hinsicht auf Gendersensibilität? Wann sind geschlechtshomogene Projekte sinnvoll?
In Bezug auf geschlechtshomogene Gruppen muss man schauen, was erreicht werden soll und dann die Gruppe entsprechend zusammensetzen. Wenn ich eine Gruppe nur mit Ärzten habe, wird es eine ganz andere Dynamik sein, als wenn Ärzte und Krankenschwestern da sind. Das kann man auch auf Geschlecht beziehen oder auf Herkunft und so weiter. Natürlich kann ich in solchen Gruppen eine andere Ebene schaffen, weil sie alle die gleiche Geschichte haben und sich vielleicht leichter öffnen und mehr von sich preisgeben können. Es passiert einfacher oder uneingeschränkter, als wenn ich eine Gruppe habe, in der Ärzte, Krankenschwestern und vielleicht die Küchenkräfte aus dem Krankenhaus sitzen. In meiner Arbeit stelle ich mir meine Gruppen nicht selbst zusammen, ich mache auch kein Casting. Ich nehme alle. Egal, wie begabt. Egal, wie alt. Egal, mit welchen körperlichen oder seelischen Gebrechen und versuche auf dieser Ebene zu arbeiten, weil ich das spannender finde. Ich würde auch ungern Gruppen trennen, in Geschlechter oder im Alter. Denn ich habe den Ansatz, dass sie über den Prozess der Arbeit ihren eigenen Horizont erweitern in Bezug auf all das, was sie nicht sind, was die anderen sind, und dazu lernen durch die Anwesenheit derer, die anders sind.

Wie verhält es sich mit den Vorbildrollen von Künstlern/-innen/ Kulturpädagogen/-innen ..., welche Themen müssen auf den Tisch?
Ich empfehle den Menschen, die im Bereich kultureller Bildung arbeiten grundsätzlich die Persönlichkeiten, die man vor sich hat, ganz klar wahrzunehmen. Ich glaube, dass man sonst an Menschen nicht heran kommt. Das ist der Ursprung von allem. Als Regisseurin habe ich die leitende Funktion, trotzdem stelle ich mich im Hinblick auf Macht oder Wissen nicht über andere. Ich begegne allen auf Augenhöhe. Ich gebe auch viel von mir preis, wodurch ich eine Vertrauensebene schaffen kann, in der ich meine eigenen Schwächen zugebe und ihnen etwas über mich erzähle.
Ich habe z. B. einen ganz starken Gerechtigkeitssinn, auch in Bezug auf Rollenverteilung. Ich bin selbst da eher negativ geprägt von der Schauspielschule und von dem Muster, wie Ensembles funktionieren – Haupt-

rolle, Nebenrolle, mehr Text, weniger Text. Ganz wichtig finde ich deswegen, dass die Gruppe spürt, dass ich unter ihnen keine Unterschiede mache. Natürlich habe ich in der Gruppe welche, die brillant sind auf der Bühne und welche, die nicht so begabt sind. Total klar. Trotzdem würde ich niemals sagen: Du und du und du – ihr spielt nicht mit, weil ihr zieht das ganze Stück runter. Das geht nicht. Dann setze ich mich lieber mit denen hin und ackere so lange, bis ihr Potenzial schon fast ausgeschöpft ist. Ich gebe ihnen auch nicht weniger Text. Sie müssen an den Punkt kommen, wo sie es schaffen, ihren Text überzeugend auf der Bühne zu präsentieren.
Ich sage auch nicht, ich bin perfekt, ich bin stark, ich bin mächtig, ihr macht jetzt, was ich sage. Ich sitze auch einfach mal nur da und sage: Ich weiß jetzt mit euch nicht weiter, ihr nervt mich so sehr. Ich glaube, dieses Vorbildsein hat auch ganz viel damit zu tun, zu zeigen, wer man wirklich ist.

Salome Dastmalchi spricht zu „Besetzungsrassismus“:
http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2174

Salome Dastmalchi spricht darüber Gruppen von Jugendlichen zu begegnen, auch mit sensiblen Themen: **http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2176**

GLOSSAR

Gender [Gen|der, das]
Gender bedeutet das Soziale Geschlecht. Das heißt, zu dem biologischen Geschlecht kommen eine Vielzahl von Zuschreibungen, Tätigkeiten und Verhaltensweisen hinzu, die als weiblich oder männlich bewertet werden. Gender entsteht, indem Menschen in Interaktion mit ihrer Umwelt Rahmenbedingungen schaffen und verändern und die gleichzeitig auf sie Einfluss nehmen. Im Fachjargon wird dies als „doing gender“ bezeichnet. Deutlich wird damit, dass Frauen und Männer nicht von Natur aus diese oder jene Eigenschaften haben – zum Beispiel einparken oder zuhören können – sondern, dass diesen Zuschreibungen ein individueller und gesellschaftlicher Prozess zugrunde liegt, der veränderbar ist.

AUS DER PRAXIS

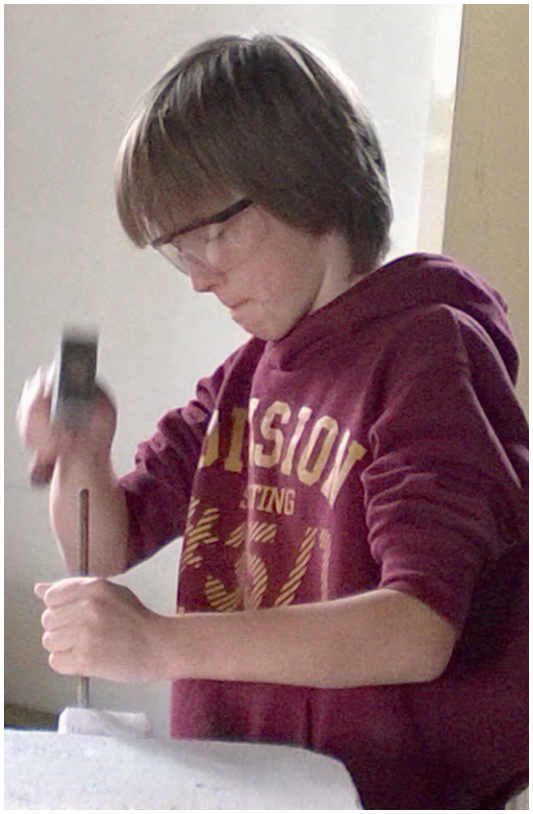
PINX öffnet Welten

Eine Kunstschule für Alle

Antragsteller: **Kunstschule PINX im Kunstverein Schwarmstedt e. V.**
Projektort: **Samtgemeinde Schwarmstedt**
Bündnispartner: **Samtgemeindejugendring Schwarmstedt, Schule an der Alten Leine, die Oberschule Hodenhagen, Kinderheim Zeppernick**

Jeden Mittwochnachmittag öffnen sich die Türen der Kunstschule PINX. Der Tisch ist gedeckt, die Brote sind geschmiert und die Gurken geschnitten. „Alle sollen sich willkommen geheißen fühlen“, betont Hildegart Strutz, Projektleiterin von „PINX öffnet Welten – eine Kunstschule für Alle“. „Dann packen alle ihre Ranzen in die Ecke oder sind erstmal sauer wegen irgendetwas und dann kommen sie langsam an, setzen sich hin und wenn mindestens die Hälfte da ist, dann fangen wir an, gemeinsam zu essen.“ Denn gemeinsam Essen gehört für Hildegart Strutz auch zur Kulturellen Bildung und ist etwas, was viele Kinder und Jugendliche nicht kennen. Dieses Ritual ist der Auftakt des wöchentlichen

„Offenen Ateliers“, dem Herzstück des Projekts. Nach dem Essen wird jede Woche neu entschieden, wer was arbeiten möchte. Im „Offenen Atelier“ ist von Malerei über Bildhauerei bis zur Entwicklung und Umsetzung eines Stop-Motion-Films alles möglich.
Hildegard Strutz ist es wichtig, dass es einen unabhängigen Raum, außerhalb von Schule und Zuhause, gibt, in dem sich die Kinder sicher fühlen und ernst genommen werden.



„Wir wollen Kinder aus, wie sagt man heute, bildungsbenachteiligenden sozialen Umständen in ihrer Bildung und auch kulturellen Bildung unterstützen, ihnen Angebote machen und ihnen die Chance geben, sich dafür oder auch dagegen zu entscheiden“, sagt Hildegard Strutz und beschreibt die große Heterogenität im Projekt: Im Durchschnitt kommen 20 Kinder und Jugendliche, die über die Bündnisschulen, das Kinderheim oder über die Kunstschule und die Einstiegsangebote davon erfahren haben. Die meisten sind Förderschüler und ein paar Gymnasiasten kommen, weil sie die Atmosphäre mögen.
Auch die Altersstruktur ist heterogener als geplant. „Eigentlich war das Projekt für Kinder ab 10 Jahren, aber dann stand ein Kleiner sehnsüchtig am Zaun vor der Kunstschule und wartete darauf in die fünfte Klasse zu kommen“, erinnert sich Hildegard Strutz. „Dann habe ich gesagt, los komm rein.“ Seither sind auch viele jüngere Kinder dabei.

Stolz resümiert Hildegard Strutz: „Wir haben die Vielfalt erreicht, die wir wollen. Wir haben unsere Zielgruppe mit den Förderschülern erreicht und gebunden und wir haben aber auch die Gymnasiasten erreicht und beide haben damit die Chance ergriffen, zu sehen, dass die anderen nicht komisch und doof sind – wie sie sagen würden. Sie erleben die Vielfalt direkt und mit persönlichen Kontakten.“
Thematisiert wird die Heterogenität nicht, nur drei Regeln bilden den Rahmen für das Miteinander: Erstens darf man kein Kunstwerk von jemand anderem zerstören, zweitens darf man nichts Schlechtes über ein anders Kunstwerk sagen und drittens darf man niemanden beschimpfen oder schlagen. Diese Regeln umrahmen für die Projektleiterinnen Heike Runge und Hildegard Strutz die Toleranz, die hier von jedem und jeder gefordert wird. Bis jetzt wurde nicht dagegen verstoßen.

Zusätzlich zum wöchentlichen Angebot gibt es Erkundungsangebote. Schulklassen aus den Bündnisschulen werden für kleine Projekte in die Kunstschule eingeladen, aber auch Ausflüge zu einem Landartprojekt oder ein Ausflug in den Kunstverein in Hannover gehören dazu. „Da haben wir eine Einladung an alle Eltern der Kinder aus dem „Offenen Atelier“ geschrieben und es waren dann auch fast alle Kinder dabei. Mit dem Zug hin und dann ins Museum, Weihnachtsmarkt und mit dem Zug zurück. Es waren Kinder dabei, die noch nie mit dem Zug gefahren sind und die meisten waren noch nie in einem Museum. Das war sehr spannend“, berichtet Hildegard Strutz. Eine Besonderheit des Ausflugs war auch, dass hier die Anerkennung der Eltern deutlich wurde. Sie hatten vorher ihren Kindern ihr Einverständnis gegeben und viele holten ihre Kinder nach dem Ausflug selber ab.

Das zeigt, dass die Kinder viel erzählen und es schaffen, den so oft uninteressierten Eltern klar zu machen, dass ihnen das Projekt wichtig ist. Das sei ein Resultat der guten Zusammenarbeit im Bündnis mit den Lehr* und Sozialpädagog*. Das Verständnis und die Wertschätzung für die jeweilige Arbeit musste sich erst entwickeln, sei aber grundlegend für das nachhaltige Gelingen des Projektes. Wichtig sei es eine eigene Haltung gegenüber dem Projekt zu entwickeln, denn nur so könne Kultur und Kunst authentisch vermittelt werden. Daraus resultiere allerdings auch die starke Personenbindung, die Hildegard Strutz zwar kritisch hinterfragt, die sie aber bis jetzt in jedem Projekt der Kulturellen Bildung beobachtet hat.

IM GESPRÄCH

Mirtan Teichmüller

MIRTAN TEICHMÜLLER ist Theater-, Spiel- und Ausdruckspädagoge. Er inszenierte zahlreiche Theaterstücke mit Kindern und Jugendlichen. Für die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) und die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) leitet er Fortbildungen für den Kompetenznachweis Kultur und den Kompetenznachweis International.
Zuletzt war Mirtan Teichmüller als Kulturagent für kreative Schulen in Baden-Württemberg im gleichnamigen Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH tätig.

Was verbirgt sich hinter dem Postulat „Stärkenorientierung" in der Kulturellen Bildung?

Ich würde das Postulat der „Stärkenorientierung" als eine Tendenz bezeichnen. „Stärkenorientierung" bedeutet, dass man in seiner künstlerischen und vor allem kulturpädagogischen Tätigkeit nicht auf einem Auge blind sein sollte, wenn man mit jungen Menschen arbeitet. Klar, man merkt, dass sie Grenzen haben, über die sie nicht kommen und vielleicht auch nicht wollen. Aber dass man auch wahrnimmt, dass sich jemand bemüht, an diese Grenzen zu kommen, sich mit dem Fremden vertraut zu machen usw., das ist die Tendenz. Sie wird in unserer Gesellschaft momentan so groß geschrieben, weil die Orientierung an den Mängeln bisher sehr stark war. Wenn wir keine große Tradition in der Mängelorientierung hätten, dann wäre „Stärkenorientierung" bei uns kein Thema. In Zukunft wird es aber normal sein, dass ein Künstler oder ein Kulturpädagoge die Dinge ausgewogen wahrnimmt und dann auch ausgewogen behandelt. Ich bin dankbar für diese Tendenz, aber ich sehe kein Allheilmittel darin. Das ist eher wie ein Pendelausschlag.

Die Gruppen, an die sich kulturelle Bildungsprojekte richten, werden immer heterogener. Ist das Chance oder Fluch? Was macht die Stärke heterogener Gruppen aus?

Die Stärke liegt bereits in dem Wort „Heterogenität". Man spricht nicht in eine homogene Masse hinein, die in einem Gleichklang antwortet oder schweigt. Wenn man Impulse setzt, ruft man völlig diverse Reaktionen hervor und das ist toll. Manchmal ist es wichtig, dass eine Gruppe zuhört, aber es ist auch wichtig, dass drei verschiedene Meinungen im Raum stehen können, weil ein Niederbayer, ein Oberbayer, ein Preuße, ein türkisch-stämmiger und ein bosnisch-stämmiger je aus dem eigenen

Mikrokosmos heraus völlig anders bewertet und reagiert. Die Kinder und Jugendlichen können sich dabei gegenseitig befruchten. Das ist sozusagen ein verdecktes Lernen. In dem Moment, in dem Kinder und Jugendliche mit der Fremdheit eines Anderen, der neben ihnen sitzt, in Berührung kommen, lernen sie. Für den Künstler ist das natürlich eine Herausforderung. Aber nur für denjenigen, der in eine solche Gruppe mit Schema F hineingeht. Wenn ich als Künstler auf eine Gruppe zugehe und ich habe keinen Werkzeugkoffer, den ich benutze wie ich ihn will, sondern, wenn ich zum Sklaven meines Werkzeugkoffers werde, dann kann ich mit Heterogenität und Diversität auch nicht umgehen. Dann mache ich ein Programm von der Stange. Ich finde es allerdings toll, auf solche Gruppen zu treffen, weil man nicht vorhersagen kann, wie das laufen wird – bei den meisten jedenfalls. Das ist eine Bereicherung für alle.

Was empfehlen Sie kulturellen Bildungsprojekten in Hinsicht auf Gendersensibilität? Wann sind geschlechtshomogene Projekte sinnvoll? Sind sie überhaupt sinnvoll?

Dies kann ich nur mit einem banalen Allgemeinplatz beantworten: jeder braucht seinen Raum, weil die Bedürfnisse sehr verschieden sind. Ein praktisches Beispiel: ich habe eine eigene Methode, um in Kindergärten Theaterstücke zu inszenieren. Mit den Jungs arbeite ich völlig anders als mit den Mädchen. Und dann wieder anders, wenn ich mit der ganzen Gruppe arbeite. Gerade im Kindergarten zeigen sich die Unterschiede extrem, weil die Kinder ihr Handeln noch nicht so reflektieren und die Jungs nicht reflektiert auf die Mädchen Rücksicht nehmen, wenn sie Raum nehmen wollen und die Mädchen nicht reflektiert auf die Jungs Rücksicht nehmen, wenn sie gerne kuscheln oder Wildkatze spielen wollen. Bei denen kommt das einfach völlig ungefiltert raus. Wenn man

ihnen aber Raum gibt, toben sie sich aus. Da erlebt man sehr schöne und auch überraschende Gender-Einblicke. Am Ende stehen sie dann gemeinsam auf der Bühne und dann ist es gut, wenn sie natürlich auch gemeinsam proben und dabei ihre Andersartigkeit im positiven Sinne einbringen. Da kommt natürlich der Theatermacher in mir durch. Das ist sicherlich noch einmal etwas anderes in den anderen Künsten. Ich habe nicht selten 40 Kinder in einer Inszenierung im Kindergarten. Da ist es ein Segen, wenn ich die Geschlechter trennen kann und zwar für alle. Aber wichtig: auch wieder zusammenführen. Ich will jetzt nichts dagegen sagen, dass man nur mit Jungs oder nur mit Mädchen arbeitet und die nie zusammenführt. Das hängt immer davon ab, was man erreichen will.

IM GESPRÄCH

Sophia Stepf

Sind Vorurteile und Diskriminierung in jedem von uns anzutreffen?
Vorurteile haben wir alle. Sie basieren auf Stereotypen und die wiederum auf Verallgemeinerungen und Vereinfachungen. Wir verstehen und begreifen die komplexe Welt in Kategorien, um sie zu bewältigen. Erziehung und Medien spielen dann ihre Rolle in der Verfestigung von Stereotypen und Klischees. Daraus werden Vorurteile in unseren Köpfen und können zu diskriminierendem Verhalten führen. Diskriminierung ist allerdings nicht immer ein bewusster Handlungsakt, sondern oft genießen wir angeborene Vorteile aus diskriminierenden Strukturen. So profitieren weiße Deutsche von rassistischen Privilegien, und Männer z. B. von sexistischen Privilegien. Zu denken, wir könnten vorurteilsfrei und nicht diskriminierend durchs Leben wandern, ist eine Illusion.

Was ist so schwer daran, eigene diskriminierende Haltungen zu erkennen, zu reflektieren und anzugehen?
Das ist doch klar – wer entdeckt schon gerne und freiwillig Negatives und Widersprüchlichkeiten in sich selbst? Diskriminierung ist ein sehr negativ besetztes Wort, man muss schon wirklich tief graben nach unangenehmen Wahrheiten über sich selbst. Wer hat da schon Lust zu? Zudem die Erkenntnis ja Konsequenzen hätte – nämlich dass ich mir der eigenen Privilegien bewusst werde und dass ich mein Verhalten, meine Kommunikation, meinen Wortschatz, mein Weltbild langfristig ändern müsste.

Wie reagieren Kinder, Jugendliche und Fachkräfte auf Antidiskriminierungs-Methoden?
Unterschiedlich. Es kommt auf die Personen und die Methoden an.

SOPHIA STEPF studierte Dramaturgie für Theater und Medien an der Hochschule für Musik und Theater in Leipzig sowie an der York University Toronto. Als Regisseurin der Kompanie Flinntheater, als Dramaturgin für verschiedene Theater und Festivals z. B. in Österreich, Indien und Deutschland und als Trainerin ist sie international tätig. Außerdem arbeitet Sophia Stepf als Autorin, Redakteurin und Übersetzerin. Unter dem Label „Culture for Competence“ entwickelt sie gemeinsam mit Anja Schütze Diversity-Trainingsformate und gibt Seminare in Transkultureller Kompetenz, interkultureller Kommunikation, Film und Theater.

Viele haben erstmal keine Lust, sich „schlecht“ zu fühlen. Wenn ich z. B. mit der „Power Flower“ arbeite, ein Arbeitsblatt zu Privilegien, dann sind manche Teilnehmer und Teilnehmerinnen peinlich berührt, wenn sie merken wie privilegiert sie sind. Oft werden dann Kategorien angefochten und man/frau möchte auch ein bisschen unterprivilegiert sein, damit keine Verantwortung übernommen werden muss. Denn Privileg bedeutet Macht und Macht bedeutet Verantwortung. Interessant ist es mit Jugendlichen: wenn die Jungs z. B. denken, sie seien Mädchen gegenüber nicht privilegiert. Dann frage ich die Mädchen, wie seht ihr das denn, und dann kommen die ganzen kleinen sexistischen Geschichten aus dem Alltag. Oder ich arbeite mit einem schwarzen Trainer zusammen, der von dem Alltagsrassismus berichtet, dem er täglich begegnet. Da merken die Weißen im Raum schnell, welche Formen alltäglicher Hürden sie eben nicht überspringen müssen. Aber machen wir uns nichts vor, Anti-Diskriminierungsarbeit ist jahrelange Arbeit an sich selbst, genaue Selbstreflexion. Diese üblichen kurzen Seminareinheiten stoßen das Denken nur an.

Wie kann Kulturarbeit mit Antidiskriminierungs-Methoden verknüpft werden?

Da gibt es viele Möglichkeiten. In der Kunst hat erstmal niemand Recht und das ist das Schöne an der Kunst. Anti-Diskriminierungsarbeit hat eine klare moralische Haltung gegenüber der Welt und das macht sie oft unattraktiv für Jugendliche, weil sie an Erziehung, Schule, Eltern erinnert. Wenn nun aber der oder die geneigte Kulturvermittler/-in oder Pädagoge/-in in das Thema „Diskriminierung“ einführt, den Blick auf die Welt, ihre Kategorien und Machtverhältnisse schärft und den Jugendlichen Instrumente der künstlerischen Gestaltung an die Hand gibt, dann haben diese Jugendlichen die Möglichkeit, das Thema für sich zu verarbeiten. Und zwar aktiv, kreativ und produktiv und nicht als erzwungene Selbstreflexion mit folgendem schlechtem Gewissen, wenn sie sich bei diskriminierendem Verhalten ertappen.

Ein anderer Weg ist die Auseinandersetzung mit entsprechend themenrelevanter Kunst. Viele Künstler schaffen Bilder, Texte und Performances, die den Bildern der Mainstreamkultur widersprechen. Sie schaffen damit Reibungsflächen. Für Jugendliche kann das Bilden einer eigenen

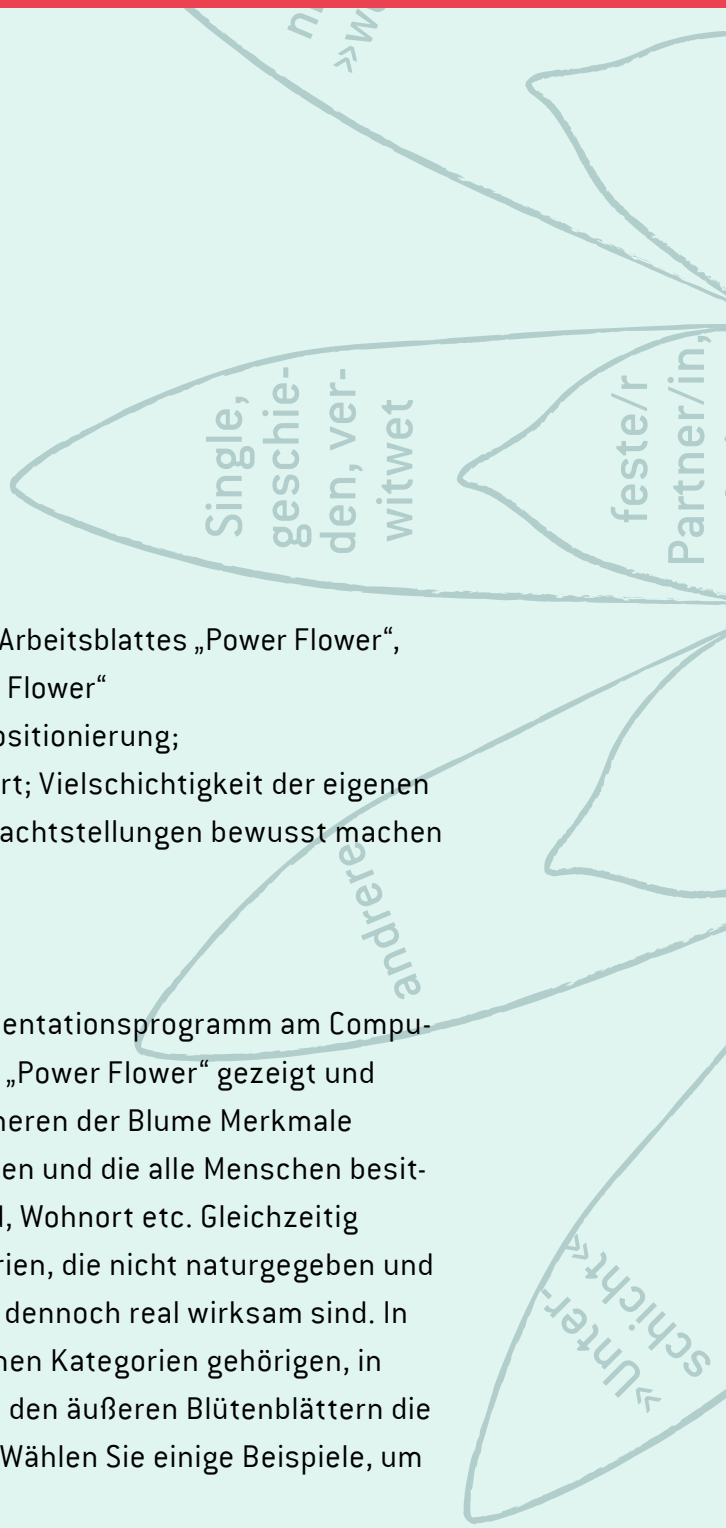
subjektiven Meinung, die gemeinsame Debatte darüber, was Diskriminierung ist und mit welchen Kulturtechniken Bilder und Stereotype in unseren Köpfen entstehen spannender und effektiver sein, als die erzwungene Selbstreflexion. Auch das Kulturarbeiten in sehr heterogenen Gruppen ist immer fruchtbar. Vorurteile lösen sich am leichtesten, wenn ich jemanden kennenlerne, gegen den oder die ich ein – vielleicht unbewusstes – Vorurteil hatte und sich dieses in der Realität nicht bestätigt. Dann beginnt im besten Fall ein Dominoeffekt im Sinne Gandhis: Sei du selbst die Veränderung, die du dir wünschst für diese Welt.

Inwieweit und wie finden diese Themen in Ihrer künstlerischen Arbeit eine Rolle?

Ich arbeite mit Klischees und Stereotypen auf der Bühne und in den Köpfen der Zuschauer und Zuschauerinnen. Klischees kann ich zeigen, das Publikum damit zum Lachen bringen und die Klischees dann dekonstruieren. Wenn ein schwarzer Schauspieler auf der Bühne sagt, er wolle Bürgermeister von Kassel, das neue Werbegesicht der Allianzversicherung oder Papst werden und das Publikum das lustig findet, steht die Frage ja schon im Raum: Und warum soll das lustig sein? Ich arbeite gerne mit dem Aussehen meiner Schauspieler und Schauspielerinnen und den stereotypen Bildern, die ihr Aussehen evoziert. Wenn ich beispielsweise eine indische Frau auf der Bühne habe, die den Sexismus in der globalen Unterhaltungsindustrie vorführt, werde ich es mir in Deutschland nicht nehmen lassen auf der Bühne zu kommentieren, dass das meist assoziierte Wort mit der indischen Frau zurzeit das Wort „Vergewaltigung“ ist. Ich recherchiere dann aber auch die deutschen Vergewaltigungszahlen und die indische Schauspielerin serviert diese dann in einem Monolog dem deutschen Publikum. Der Vorteil von Theater ist, dass die Schauspieler und Schauspielerinnen immer auch als handelnde Menschen anwesend sind. Im Gegensatz zu bildender Kunst, die im Sinne der Machtkonstruktion des Blicks meistens Objekt bleibt, können sie reagieren, antworten, die Situation in die Hand nehmen und Machtverhältnisse ganz schnell umdrehen. Diese spezielle Umkehrung der Machtdynamik kann nur eine Live-Performance herstellen und darin liegt für mich die transformatorische Kraft der Darstellenden Künste, wenn es um Themen wie Anti-Diskriminierung geht.

MIT METHODE

Power Flower



DAUER 30 min
ZIELGRUPPE Jugendliche, Erwachsene
MATERIAL Für alle Teilnehmer/-innen eine Kopie des Arbeitsblattes „Power Flower“, Overheadprojektor, Folie des Arbeitsblattes „Power Flower“
ZIELE Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung; Erkennen, welchen sozialen Gruppen man angehört; Vielschichtigkeit der eigenen Identität erkennen; sich eigene Privilegien bzw. Machtstellungen bewusst machen

Durchführungsschritte
Auf einem Overheadprojektor bzw. mit einem Präsentationsprogramm am Computer wird allen Teilnehmern/-innen das Arbeitsblatt „Power Flower“ gezeigt und deren Funktion erläutert. Erklären Sie, dass im Inneren der Blume Merkmale stehen, die zur menschlichen Identität dazugehören und die alle Menschen besitzen, wie z. B. Herkunft, Geschlecht, Familienstand, Wohnort etc. Gleichzeitig handelt es sich dabei um Differenzierungskategorien, die nicht naturgegeben und statisch, sondern sozial hergestellt sind, die aber dennoch real wirksam sind. In den inneren Blütenblättern sind die zu den einzelnen Kategorien gehörigen, in Deutschland strukturell privilegierten Gruppen, in den äußeren Blütenblättern die tendenziell nicht privilegierten Gruppen genannt. Wählen Sie einige Beispiele, um das zu veranschaulichen.

Einzelarbeit (5 bis 10 Minuten): Teilen Sie allen Teilnehmern/-innen eine Kopie des Arbeitsblattes aus. Bitten Sie sie, bei jeder Kategorie entweder das innere oder das äußere Blütenblatt zu markieren, je nachdem, wo sie sich zugehörig fühlen. Wenn sie sich keinem der beiden Blütenblätter zuordnen können, ist das Hinzufügen eines dritten Blütenblattes erlaubt. Je nach Bedarf können noch weitere Kategorien ergänzt werden. Grundsätzlich ist die Entscheidung, welches Blütenblatt markiert wird, der Selbsteinschätzung der Teilnehmern/-innen überlassen. Sie sollten unbedingt darauf hinweisen, dass im Anschluss die Power Flower bei den jeweiligen Teilnehmern/-innen verbleibt und nicht öffentlich gezeigt werden muss.

Auswertung im Plenum: Die Diskussion sollte beinhalten, dass es wichtig ist, die eigene Positionierung zu kennen, wenn wir uns mit Unterdrückungsstrukturen auseinandersetzen. Das Bewusstmachen und der Austausch über unterschiedliche Positionierungen ermöglicht es, Empathie für andere zu entwickeln und verantwortungsvoll zu handeln. Es geht nicht darum, Schuldgefühle wegen „angeborener" Privilegien zu provozieren, sondern zu einem bewussten Umgang mit den eigenen Möglichkeiten zu ermutigen, sowie dazu aufzurufen, Macht auch positiv zu deuten und für Gerechtigkeit einzusetzen. Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Machtasymmetrien aktiv entgegengewirkt werden kann.

Arbeitsblatt Power Flower:
http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/w_41_3848.pdf

Weiterführende Literatur finden Sie im Schlusstakt.

LITERATUR UND LINKS

VERTIEFENDE LEKTÜRE

Antidiskriminierungsbüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V. (Hrsg.) (2013): Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch: **http://www.oegg.de/index.php?de_ab-2008** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung: **http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Bundesjugendkuratorium: Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums: **http://www.bundesjugendkuratorium.de** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2009): Magazin Kulturelle Bildung Nr. 4. Strategie Kulturelle Vielfalt: **http://www.bkj.de/pub./magazin-kulturelle-bildung.html** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2014): Glossar mit Begriffen rund um Inklusion und Diversität: **http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/?p=2193** (letzter Zugriff am 24. Juli 2014).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen: **http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0)** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Deutscher Kulturrat (2014): Dossier Kultur bildet. Ausgabe Nr. 5: **http://www.kulturrat.de/dokumente/kultur-bildet/kultur-bildet-5.pdf** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Fiedler, Herbert; Land, Ronit; Martens, Gitta; Roth, Michael M.; Schultze, Barbara (Hrsg.) (2014): Ausgrenzung hat viele Gesichter. Impulse und Reflexionen aus der kulturpädagogischen Praxis. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 44. kopaed, München.

Fischer, Bianca (2014): „Was heißt hier deutsch? – Transkulturelle/diversitätsbewusste Perspektiven in der Internationalen Jugendarbeit“. In: Landesarbeitsgemeinschaft der Kulturpädagogischen Dienste/Jugendkunstschulen NRW e. V. (Hrsg.): infodienst Nr. 112 – Das Magazin für kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: **http://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/kulturelle-vielfalt/politikpositionendokumente/fischer-jugend-im-kulturaustausch-was-heisst-hier-deutsch.html** (letzter Zugriff am 16. Juli 2014).

Fuchs, Max (2014): Elfenbeinturm oder menschliches Grundrecht? Reflexion auf die Fachtagung „MIND THE GAP! Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung“: **http://www.kubi-online.de/artikel/elfenbeinturm-oder-menschliches-grundrecht** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Josties, Elke (2013): Alles nur ein Zufall?! Das Recht auf kulturelle Teilhabe. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 62. Jahrgang. DZI Eigenverlag Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen, Berlin. S. 358 – 367.

Josties, Elke (2013): Empowerment und Grenzüberschreitungen. Bedeutungspotenziale von Musikprojekten für männliche Jugendliche. In: Gerards, Marion; Loeser, Martin; Losleben, Katrin (Hrsg.) (2013): Musik und Männlichkeiten in Deutschland seit 1950. Erscheinungsformen und Funktionen, sozial- und musikpädagogische Perspektiven. Allitera Verlag, München. S. 299 – 314.

Messerschmidt, Astrid (2013): Analysen von Diskriminierungen, Entfaltungen von Diversitäten und das Verschwinden von Kritik. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 24. Jahrgang, Heft 3/2013, S. 429 – 431.

Keuchel, Susanne; Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer: Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab. ARCult, Köln.

Keuchel, Susanne (2012): Das 1. InterKulturBarometer: Migration als Einflussfaktor auf Kunst und Kultur. ARCult, Köln.

Kolland, Dorothea (2013): Künste, Diversity und kulturelle Bildung. 30 Jahre kommunale Kulturarbeit zwischen Kultur- und Gesellschaftspolitik – Reflexionen, Erfahrungen und Konzepte. Kopaed, München.

Kulturpolitische Mitteilungen (2008): Integration – Interkultur – Diversity. Heft 123 IV/2008: **http://www.kupoge.de/kumi/kumi123.html** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst (Hrsg.) (2013): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Transcript-Verlag, Bielefeld.

Messerschmidt, Astrid (2012): „Von woanders". Migration in einer Gesellschaft mit Rassismushintergrund. In: aej Information. Zeitschrift für die evangelische Jugend in Deutschland. Nr. 4/2012: **http://www.evangelische-jugend.de/nc/aej/geschaeftsstelle/publikationen/publikationen-single/archive/2012/12/article/aej-information-42012/** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Messerschmidt, Astrid (2011): Migrationsgesellschaftliche Menschenrechtsbildung in rassismus- und antisemitismuskritischer Perspektive. In: Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschrechte und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik Band 24. Peter Lang Verlag. S. 259 – 270. Online verfügbar unter: **http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/bilder/abteilungen/Lebenslange_Bildung/Messerschmidt_2011_Menschenrecht.pdf** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Messerschmidt, Astrid (2011): Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in der Reflexion von Kultur, Religion und Geschlecht. In: Gesellschaft für Bibliodrama e. V. (Hrsg.) (2011): Text – Raum. Interreligiös. Interkonfessionell. Interkulturell. Bibliodrama Information. 18. Jahrgang. Ausgabe 35. S.12 – 15. Online verfügbar unter: **http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/bilder/abteilungen/Lebenslange_Bildung/Messerschmidt_2011_Kult.Religion.pdf** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik; Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion. Ein Praxishandbuch. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., Berlin.

Tiedeken, Peter (2012): Kunst und Inklusion – Aktive Mitgestaltung statt passiver Teilhabe. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net: **http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/71/71** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Terkessidis, Mark (2012): Interkultur. Berlin, Suhrkamp.

ARBEITSHILFEN UND METHODEN-TIPPS

Interkulturelle Zentrum (IZ) Wien (Hrsg.) (2014): Vielfalt erleben – Gemeinschaft gestalten! Methoden, Übungen und Projektideen für Schule und Jugendarbeit: **http://isp.iz.or.at/images/doku/broschuere_vielfalt_erleben_2014_final.pdf** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: **http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf** (letzter Zugriff am 2. Juli 2014).

Fachtexte, Methoden und Literaturtipps für die diversitätsbewusste Arbeit mit Kindern. In: Institut für den Situationsansatz: Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: **http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Privilegientest: erarbeitet von Daniela Hrzán und Susanne Baer, abgewandelt von Katharina Debus auf der Grundlage von Barbara Lesch McCaffry, American Multi-Cultural Studies, Hutchins School of Liberal Studies, and Women's and Gender Studies, Sonoma State University, CA, USA: **http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegientest_Fragenkatalog.pdf** (letzter Zugriff am 2. Juli 2014).

Peerthink – EU-Programm Daphne II (Hrsg.) (2009): PeerThink – Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers: **http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/145/29/lang,de/** (letzter Zugriff am 2. Juli 2014).

Methodensammlung In: Portal Intersektionalität. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen: **http://portal-intersektionalitaet.de** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Power-Flower In: Portal Intersektionalität. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen: **http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenlaboratorium/methodenpool/gute-nachbarschaft/2012/power-flower/** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Power Flower In: NeXTtools. Landesjugendring Niedersachsen e. V.: **http://www.nexttools.de/index.php?id=1566&tx_memobilmachen_pi1[showUid]=636&tx_memobilmachen_pi1[page]=6&tx_memobilmachen_pi1[filter]=entry_type_1&cHash=cbbad4fc6e9149ff6d2f9dc9b0d487b0** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Power Flower – Arbeitsblatt In: Liebscher, Doris, Fritzsche, Heike Pates, Rebecca, Schmidt, Daniel, Karawanskij, Susanne (Hrsg.) (2010): Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Springer VS/ADB Sachsen: **http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/w_41_3848.pdf** (letzter Zugriff am 25. Juli 2014).

Reimann, Lisa: Inklusionsfakten.de. Über Mythen und Fakten rund um das Thema Inklusion: **http://www.inklusionsfakten.de** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Hinweise zur Sprachsensibilisierung in Hinsicht auf Menschen mit Behinderung: **http://www.leidmedien.de** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

Regeln und Schulungen für Leichte Sprache. In: Netzwerk Leichte Sprache: **http://www.leichtesprache.org/** (letzter Zugriff am 14. Juli 2014).

THEMENHEFTE UND ARBEITSHILFE

Die Themenhefte in „Künste öffnen Welten“ umreißen in Fachbeiträgen, Interviews und Grafiken Fragestellungen, die das Feld Kulturelle Bildung und damit auch das BKJ-Förderprogramm bewegen, z. B. zu „Sozialraum“, „Diversität“ oder „Wirksamkeit“. Praxisbeispiele, Methoden- und Literaturtipps bieten außerdem die Möglichkeit einer praxisnahen Auseinandersetzung.

Zu den Themenheften:
www.kuenste-oeffnen-welten.de/themenhefte

Die Arbeitshilfe zum Thema Selbstevaluation unter dem Titel „Projekte und Bündnisse auswerten“ stellt in anschaulichen Beiträgen dar, mit welchen Methoden Bündnisse ihre Arbeit reflektieren, auswerten und verbessern können.

Zur Arbeitshilfe:
www.kuenste-oeffnen-welten.de/selbstevaluation

IMPRESSUM

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.
Küppelstein 34
42857 Remscheid

Fon 02191.794-390
Fax 02191.794-389
Mail info@bkj.de
Web www.bkj.de

Greifswalder Straße 4
10405 Berlin
Fon 030.48 48 60-0
Fax 030.48 48 60-70
Mail berlin@bkj.de

Spenden an: Sparkasse Remscheid
Konto Nr.: 30 46
BLZ: 340 500 00

ISBN: 978-3-943909-03-6
Berlin 2014

REDAKTION
Johanna Faltinat, Kerstin Hübner, Lisa Paland, Susanna M. Prautzsch, Friederike Zenk

AUTOREN/-INNEN UND INTERVIEWPARTNER/-INNEN
Barbara Brokamp, Franziska Bucher, Salome Dastmalchi, Daniela Flachenecker, Max Fuchs, Gizella Hartmann, Kerstin Hübner, Fiona Kelly, Susanne Keuchel, Claudia Martins, Anja Schütze, Dolores Smith, Sophia Stepf, Hildegard Strutz, Mirtan Teichmüller, Peter Tiedeken

GESTALTUNG
Annika Metze (www.annikametze.de),
Gabriel Tecklenburg (www.gabrieltecklenburg.de)

BILDNACHWEISE
Amaro Foro (S. 36, S. 37, S. 38); Daniela Flachenecker, EJN (S. 52, S. 54); Initiative Kinderfreundliche Stadt Jena e. V. (S. 14, S. 15); Jugendmigrationsdienst der Stadt Düsseldorf (S. 40); Kunstschule PINX (S. 58, S. 59, S. 60, S. 61); Violetta Odenthal (S. 41, S. 42)

QUELLE FACHBEITRÄGE

Kapitel 1, Barbara Brokamp
Brokamp, Barbara (2012): Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle. Vortrag im Rahmen einer Sitzung des BKJ-Fachausschusses Kultur macht Schule. (S. 7)

Kapitel 2, Dolores Smith
Smith, Dolores (2006): Die Parallelgesellschaft. In: Landesarbeitsgemeinschaft der Kulturpädagogischen Dienste/Jugendkunstschulen NRW e. V. (Hrsg.): infodienst Nr. 79 – Das Magazin für kulturelle Bildung. (S. 27)

QUELLE GRAFIKEN

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2014): Selbstevaluation. Auswertung der quantitativen Befragung 1. Jahr (2013) der Bündnisse im BKJ-Programm „Künste öffnen Welten“. Berlin. (S. 19, S. 23, S. 39)

QUELLE GLOSSAREINTRÄGE

Ahmed, Sarina; Höblich, Davin; Thole, Werner (Hg.) (2012): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit, Bad Heilbrunn. (S. 50)

Anti-Bias Werkstatt (2014): Was ist der Anti-Bias-Ansatz?: **http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/was-ist-der-anti-bias-ansatz** (letzter Zugriff am 17. Juli 2014). (S. 50)

Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart. (S. 9)

Auer Ellecosta, Martha/Pädagogisches Institut für die Deutsche Sprachgruppe Bozen (Hg.) (2000): Orientierung suchen, Ziele setzen, Schule gestalten: Beratungsergebnisse der Arbeitsgruppe „Bildungsplan und Leitbild für die deutsche Schule in Südtirol“, S. 22. (S. 9)

Bibliographisches Institut GmbH - Duden Verlag (Hrsg.) (2014): Interkulturalität http://duden.de/rechtschreibung/Interkulturalitaet (letzter Zugriff am 18. Juli 2014). (S. 29)

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart. S. 163. (S. 48)

Demografie-Portal des Bundes und der Länder (2014): Vielfalt im Zusammenleben: Wie ausgeprägt ist die Pluralität der Lebensformen?: **http://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/Studien/Wagner_Pluralisierung.html** (letzter Zugriff am 17. Juli 2014). (S. 9)

Jurt, Joseph (2012): Bourdieus Kapital-Theorie. In: Bergman, M. M.; Hupka-Brunner, S.; Meyer, Th.; Samuel, R. (Hg.) (2012): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Berlin. S. 22 ff. (S. 18)

Schambach, Gabriele: Begriffsdefinitionen (2014): Begriffsdefinitionen Sex, Gender und Diversity: **http://www.genderworks.de/gender/begriffsdefinitionen** (letzter Zugriff am 17. Juli 2014). (S. 57)

Speck-Hamdan, Angelika (2011): Diversität – Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In: Hamnes-Di Bernardo, Eva / Schreiner, Sonja Adelheid (Hg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin/Weimar. S. 14f. (S. 34)

Subklew, Erna; Universität Ulm (Hrsg.)(2014): Multikulturalität - Interkulturalität – Transkulturalität: **http://www.europa-erleben.net/hintergrundtexte/articles/multikulturalitaet---interkulturalitaet---transkulturalitaet.html** (letzter Zugriff am 16. Juli 2014). (S. 29)

IKUD-Seminare (Hrsg.) (2014): Transkulturalität: **http://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/transkulturalitaet.html** (letzter Zugriff am 16. Juli 2014). (S. 29)

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, Elli; Zimmer, Fränk (Hrsg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld. S.81. (S. 29)

Wikipedia (Hrsg.) (2014): UNESCO-Konvention zum Schutz der kulturellen Vielfalt: **http://de.wikipedia.org/wiki/UNESCO-Konvention_zum_Schutz_der_kulturellen_Vielfalt** (letzter Zugriff am 16. Juli 2014). (S. 11)

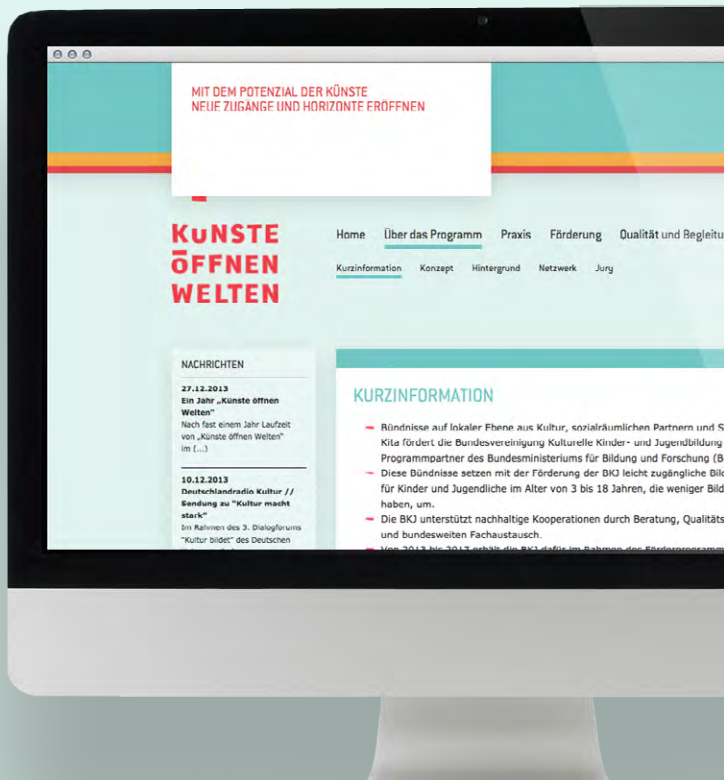
QUELLE METHODEN

Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: **http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf** (letzter Zugriff am 2. Juli 2014). (S. 24)

Europahaus Aurich/AntiBiasWerkstatt (Hrsg.) (2007): Power Flower (Übung); aus: CDROM Methodenbox: DemokratieLernen und AntiBiasArbeit. Aurich. (S. 68)

Privilegientest: erarbeitet von Daniela Hrzán und Susanne Baer, abgewandelt von Katharina Debus auf der Grundlage von Barbara Lesch McCaffry, American Multi-Cultural Studies, Hutchins School of Liberal Studies, and Women's and Gender Studies, Sonoma State University, CA, USA: **http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegientest_Fragenkatalog.pdf** (letzter Zugriff am 2. Juli 2014). (S. 44)

Informationen zum Förderprogramm, zu Antragsfristen und Rahmenbedingungen, zu begleitenden Qualifizierungsveranstaltungen sowie Praxisbeispiele zu geförderten Projekten finden Sie unter **www.kuenste-oeffnen-welten.de**



Ein Programm der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“

EIN PROGRAMM DER

Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Kultur macht STARK
Bündnisse für Bildung

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung