

Susanne Bücken/Norbert Frieters-Reermann/Marion Gerards/  
 Johanna Meiers/Lena Schütter

## Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung

Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse

kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht

Ein Werkstattgespräch über einen laufenden Forschungsprozess

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf das Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“, das vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) gefördert wird. In dem Projekt geht es um eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration. Dazu werden die Forschungsmethode sowie die ersten Forschungsergebnisse in Form eines Werkstattgesprächs vorgestellt.

**Schlüsselworte:** *Flucht, Diversität, Kulturelle Bildung, Rassismuskritik, Diskursanalyse*

### Abstract

The present article refers to the research project „Flight/Escape – Diversity – Cultural Education“, which is funded by the Federal Ministry of Education and Research. The project is dealing with a racism-critical and diversity-sensitive discourse analysis of cultural education in the context of flight, escape and migration. For this purpose, the research method and the first research results will be presented in the form of a workshop discussion.

**Keywords:** *Flight/Escape, Diversity, Cultural Education, Racism Criticism, Discourse Analysis*

### Einführung

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt im Bereich der Kulturellen Bildung (11/2016–11/2019), Projektträger ist die Katholische Hochschule NRW. Das Anliegen des Forschungsvorhabens mit dem Titel „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht“ ist es, aus einer rassismuskritischen Perspektive Thematisierungsweisen der gesellschaftlichen Dis-

kursfelder Flucht, Migration und Kulturelle Bildung zu untersuchen. In Abgrenzung zur ästhetischen Bildung wird hierbei Kulturelle Bildung als ein programmatischer Ansatz verstanden, der insbesondere die Zielsetzung von Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Integration verfolgt. Für den Untersuchungsgegenstand ist zugleich der Diskurs zur geförderten Kulturellen Bildung wie auch der wissenschaftliche und kulturpolitische Diskurs im migrationsgesellschaftlichen und fluchtbezogenen Kontext von Relevanz. Das leitende Interesse der Untersuchung bezieht sich auf die Verschränkung von künstlerisch-ästhetischer Bildungspraxis, Vorstellungen von Kultur sowie gesellschaftlichen und politischen Anliegen und normativen Orientierungen im Kontext von Flucht und Migration.

Nachfolgend wird zunächst das Forschungsvorhaben vorgestellt und in einem Werkstattgespräch darauf aufbauend von Forschenden des Projektes die bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen reflektiert. Diese Form wurde gewählt, da Werkstattgespräche in Diskurswerkstätten den methodischen und analytischen Kern des Forschungsprojektes mitkonstituieren.

### Diskursforschung zu Kultureller Bildung im Kontext Flucht – Rassismuskritische Perspektiven Theoretische Einbettung und methodisches Vorgehen

Als theoretischer Referenzrahmen des Forschungsprojektes wurde ausgehend von der Diskurstheorie nach Michel Foucault (Foucault, 2014/1972; Foucault, 1981) und Ansätzen der Kritischen Diskursanalyse (Jäger, 2012) und der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2011) eine spezifische Methodik entwickelt, die es ermöglicht, die dekonstruierend angelegte und rassismustheoretisch informierte Analyseperspektive des Forschungsvorhabens zu verfolgen. Anliegen des diskursanalytischen Vorgehens sind das Erkennen und Offenlegen von dominanten Denkfiguren (Knobloch, 1992), Deutungsmustern (Keller, 2008) und Wissensordnungen (Rosa, Strecker & Kott-

mann, 2007), die sich in einem hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration abbilden und das Sagbarkeitsfeld der Kulturellen Bildung konturieren.

Den zentralen Diskurskorpus der Untersuchung bilden Anträge der BMBFgeförderten Programme zur Kulturellen Bildung „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“. Insgesamt wurden von den an den Förderprogrammen beteiligten Programmpartnern ca. 1.200 Anträge aus ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2017 als relevantes Diskursmaterial ausgewählt und erhoben. Mit dem Design einer Methodentriangulation werden darüber hinaus teilnehmende Beobachtungen und Vortragstexte auf nationalen und international deutschsprachigen Tagungen im Kontext von Kultureller Bildung, Flucht, Migration, Rassismuskritik und Diversität in die Analyse aufgenommen.

Weiterhin wurde im Forschungsverlauf entschieden, Diskurspositionen des Deutschen Kulturrats in die Analyse einzubeziehen. Dieses Interesse begründet sich in der Beobachtung, dass der Deutsche Kulturrat als Akteur einen gesellschaftspolitischen Diskurs im Zusammenhang von Flucht und Migration mitgestaltet. Sein Engagement konzentriert der Deutsche Kulturrat seit 2016 in der Koordination und Moderation der „Initiative Kulturelle Integration“, die sich insbesondere mit dem Anliegen verbindet, deutlich zu machen, „welchen Beitrag Kultur zur Integration leisten kann – zur Integration der Menschen, die nach Deutschland kommen, aber auch derjenigen, die bereits in Deutschland leben“ (Initiative Kulturelle Integration, 2016).

Zur Analyse des umfangreichen Diskursmaterials wird ein kodierendes Verfahren angewandt, welches darauf zielt, die Konstitution von Bedeutung und die Herstellung von sozialer Wirklichkeit nachvollziehen zu können und offen zu legen. Hierzu ist eine methodologisch induktiv wie deduktiv abgesicherte und auf Kategorien gestützte Analysematrix zu Grunde gelegt. Dieses auch deduktive Forschungsvorgehen bezieht sich u.a. auf Adele Clarke, die darauf hinweist, dass es nicht ausreichend sei, alleine das Datenmaterial für sich sprechen zu lassen. Vielmehr sei es notwendig, sicher zu gehen, „Daten zu sammeln, welche die Bedeutung oder die fehlende Bedeutung“ von ‚race‘, ‚class‘, ‚gender‘, ‚body‘ für die erforschte Situation explizit berücksichtigen können. Anderenfalls bestände das Risiko, dass die Daten bzw. die Forschenden selber zu „Komplizen“ von „den allzu normalisierten Praktiken von Rassismus, Sexismus und Homophobie“ werden (Clarke, 2005, S. 116).<sup>1</sup>

Als konkreter multiperspektivischer Raum der methodischen Entwicklung durch das gesamte Forschungsteam wurde das Format einer Diskurswerkstatt konzipiert. In dieser regelmäßig stattfindenden Werkstattarbeit beteiligt sich das gesamte Forschungsteam – bestehend aus sieben Personen – an der Analyse und Interpretation des Datenmaterials. Für die Entwicklung der Analyseperspektiven wurde durch das Forschungsteam exemplarisches Textmaterial zur Kulturellen Bildung untersucht, Verschlagwortungen vorgenommen, diskursive Verdichtungen markiert und sich herausbildende Deutungsmuster diskutiert. Dieser zirkulär-reflexive Prozess wurde ebenso in Kolloquiumsformaten wiederholt und rückgebunden. Die hieraus generierten Erkenntnisse und Hypothesen wurden mit theoretischen Konzepten der Rassismustheo-

rie, der Postcolonial Studies, der Kulturwissenschaft und der ästhetischen Bildung relationiert und die bereits angesprochenen Analysekatgeorien entwickelt. Konkret wird das Textmaterial beispielsweise daraufhin befragt, in welcher Weise – polarisierend, vereinheitlichend, hierarchisierend, ressourcenorientiert u.a. – zu geflüchteten Menschen im Allgemeinen sowie in Bezug auf eine künstlerisch-ästhetische Praxis gesprochen wird.

### **Dominierende Deutungsmuster im Kontext von Kultureller Bildung, Migration und Flucht**

In den bisher 850 analysierten Anträgen von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ zeichnen sich in auffälliger Weise stereotypisierende Konstruktionen zu geflüchteten Menschen und sowie Kulturalisierungen von sozialen Problemen ab. Es dominieren Vorstellungen eines statischen und geschlossenen Kulturverständnisses und Kulturelle Bildung wird in spezifischer Weise als Vermittlerin von deutschen, europäischen und dominanzkulturellen Werten dargestellt. Vorherrschend ist die Markierung von Migration als gesellschaftliche Abweichung von einer ausdrücklichen oder auch subtil vorausgesetzten deutschen Norm. So wird in den Anträgen eine durchgängige, nahezu unhinterfragte Unterscheidung von ‚deutschen Kindern‘ und ‚Kindern mit Migrationshintergrund‘ deutlich. Letzteren werden eigene biografische künstlerisch-kulturelle Erfahrungen häufig abgesprochen. Diese diskursive Konstruktion verweist auf ein Deutungsmuster der Interpretation von Gesellschaft, welches weder von einer migrationsgesellschaftlichen Normalität ausgeht noch die eigene europäisch-hochkulturelle Normativität in Frage stellt.

Aus einer postkolonialen Perspektive werden in dem Antragsmaterial vielfache rassifizierende Differenzierungen erkennbar. In dem diskursiven Prozess des ‚Othering‘ (Spivak, Landry & MacLean, 1996; Castro-Varela & Dhawan, 2015) von geflüchteten Menschen, werden diese über Zuschreibungen als kulturell, ästhetisch und sozial positionierte Andere erzeugt und das Sprechen in oppositionellen Dualismen verstärkt die (Re-)Produktion etablierter natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2003). Eine wesentliche Erkenntnis ist es, dass in der Beschreibung der Lebenswirklichkeit der adressierten Kinder und Jugendlichen, Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung nahezu nicht thematisiert werden. Demgegenüber lassen sich klientelisierende und viktimisierende Tendenzen gegenüber Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung nachzeichnen. Dabei werden verstärkt eine zugeschriebene kulturelle Unerfahrenheit sowie psychische Belastungssituationen und weit weniger ihre Heterogenität, Potentiale und Ressourcen fokussiert und dementsprechend kulturelle Bildungsangebote konzipiert.

Diese ersten Ergebnisse verweisen bereits auf das hohe Anregungspotential des Forschungsvorhabens für die Kulturelle Bildung, aber auch für andere Bildungskontexte, die sich an Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung richten oder die Fluchtmigration thematisieren, z.B. das Globale Lernen.

### **Ein Werkstattgespräch zum Forschungsprozess**

Wie eingangs angesprochen, sind die regelmäßigen Diskurswerkstätten ein zentralerer Ort der Analyse und Interpretation innerhalb des Forschungsprojektes. Die Situation eines Werk-

stattgesprächs wird im Folgenden aufgegriffen und einige der beteiligten Forschenden werden den bisherigen Forschungsverlauf reflektieren und die Relevanz einer rassismuskritischen Forschungsperspektive, die Bedeutung der Diskurswerkstatt als zentrales Element des Forschungsprojektes und Anregungspotentiale für die Kulturelle Bildung und darüber hinaus diskutieren. Das Werkstattgespräch erfolgte als online-gestütztes Schreibgespräch zwischen den Forschenden Susanne Bücken (SB), Norbert Frieters-Reermann (NFR), Johanna Meiers (JM) und Lena Schütter (LS) im Zeitraum vom 15. Juni bis zum 31. August 2018.

NFR: Als wir unser Forschungsprojekt im Spätherbst 2015 nach dem langen Sommer der Migration anfangen zu planen, wurde uns die Bedeutung einer expliziten rassismuskritischen Forschungsperspektive verdeutlicht. Was genau beinhaltet diese Perspektive und warum ist sie so wichtig?

SB: Diese besondere Notwendigkeit einer rassismuskritischen Forschungsperspektive ergibt sich für mich zunächst aus eigenen ambivalenten Erfahrungen in der (sozial)pädagogischen Praxis, in dem Erleben wie durch ästhetisch-künstlerische Medien in der Bildungsarbeit gesellschaftliche Normalität und Zugehörigkeit vermittelt werden. Hiermit verbinden sich Fragen zur gesellschaftlichen Funktion der Kulturellen Bildung und zur Fokussierung spezifischer Zielgruppen, denen zugeschrieben wird, einen Mangel an Kultureller Bildung zu haben. Wichtig finde ich auch, dass künstlerisch als hochkulturell verortete Ausdrucksformen der Kulturellen Bildung, wie das Theater, ebenso Anlass für kulturalisierende Zuschreibungen und Stereotype darstellen wie populärkulturelle Ausdrucksformen, z.B. Rap Musik. Die Herstellung von kultureller Differenz verweist auf ein Risiko von Othering in der Kulturellen Bildung, insbesondere, wenn dieser der Auftrag zur Integration und Normalisierung gegeben wird. Eine rassismuskritische Perspektive versucht hingegen dominanzkulturelle und eurozentristische Erzählungen und Motive in künstlerischen Praxen und kunstbezogenen Diskursen sagbar zu machen. Dabei geht es darum, zu erkennen wie soziale Andersheit in Bezug auf ‚race‘ und ‚nation‘ diskursiv erzeugt wird und welche Funktion dabei der ‚Kultur‘ als Erklärungs- und Deutungswissen zukommt. So kann der Gebrauch von ‚Kultur‘ als „Äquivalent zu Rassekonstruktionen“ genutzt werden (Mecheril, 2015). Gesellschaftlich rassifizierende und rassistische Unterscheidungsmuster durchdringen selbstverständlich auch die Kulturelle Bildung und zeigen dabei auf, dass Rassismus als wirkendes Machtverhältnis in der Kulturellen Bildung nicht bzw. wenig thematisiert, kritisch reflektiert und bearbeitet wird.

NFR: Aufgrund vorheriger Forschungen und Erfahrungen war eine unserer zentralen Grundannahmen, dass kulturelle Bildungsangebote im Kontext von Flucht in besonderer Weise anfällig für Kulturalisierungen und Stereotypisierungen sind. Diese Grundannahme wurde durch unsere bisherigen Analysen bestätigt.

SB: Ja, es ist auffallend, dass sich im Kontext von kulturellen Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchterfah-

rung kulturalisierende Essentialisierungen, Ästhetiken exotisierender Fremdheit und das selbstverständliche Sprechen von anderen ‚Kulturkreisen‘ diskursiv verdichten. Die sich hieraus auch ergebenden An- und Enteignungsweisen von biografischen Themen und von Körpern der jungen Menschen, die in vielfacher Hinsicht in prekären Bezügen leben und auf das mehrheitsgesellschaftliche Wohlwollen angewiesen sind, machen rassismuskritische Interventionen erforderlich. Als transnationale Perspektive für eine rassismuskritische und Widerständigkeit evozierende künstlerische Arbeit von Menschen mit Fluchterfahrung möchte ich auf die Forderungen der australischen Refugee-Organisation ‚Rise‘ verweisen. Hier wird sehr konkret ausgesprochen, dass Kunst und künstlerische Praxen im Zusammenhang von Flucht nicht neutral sind (Rise, 2016) und eine Positionierung unumgänglich ist.

NFR: Die Forderungen der Refugee Organisation ‚Rise‘ zu einem rassismuskritischen Umgang in der Kulturarbeit mit geflüchteten Menschen werden mit dem prägnanten Titel „Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt“ überschrieben. Doch nicht nur die Kulturelle Bildung mit Geflüchteten, sondern auch die fluchtbezogene Forschung steht vor der Herausforderung, sehr sensibel und selbstreflexiv mit den eigenen diskriminierenden Tendenzen der Forschenden umzugehen. Das ist ein Grund dafür, dass wir im Forschungsteam regelmäßig intensiv in Diskurswerkstätten zusammenarbeiten, in denen wir das Datenmaterial umfassend und sorgfältig analysieren und interpretieren. Diese Diskurswerkstätten sind ein besonderes Qualitätsmerkmal unserer Forschungsarbeit.

JM: Genau, denn an den Diskurswerkstätten arbeiten wir intensiv an der Entwicklung eines gemeinsamen Diskursverständnisses, einer gemeinsamen Forschungshaltung, an der Bestimmung des Gegenstands, an der Entwicklung der Forschungsmethodik und an der Generierung von Erkenntnissen. Dabei betrachten wir nicht nur das zu analysierende Datenmaterial als (Ausschnitt eines) Diskurs(es), sondern sehen auch den teaminternen Diskurs über die genannten Themen als wichtigen Teil unserer Forschung an. Der Fluss von Wissen darüber, was und wie wir forschen möchten, konnte so von Beginn an im Team entwickelt werden. Wohlwissend, dass Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb dieses Teams bestehen, ist uns in solchen Diskurswerkstätten zumeist das Schaffen einer Atmosphäre gelungen, in der sich alle mit Diskussionsbeiträgen, Ideen, Perspektiven oder Fragen in die Dynamik dieser diskursiven Formation einbringen konnten. Das gemeinsame Lesen, Analysieren und Diskutieren von Fachliteratur und Diskursfragmenten aus dem Datenmaterial schärft immer wieder den Blick für das Erkennen von versteckten Rassismen, rassifizierenden und kulturalisierenden Deutungsmustern.

LS: Der partizipative und zumeist ergebnisoffene Ansatz unserer Diskurswerkstätten ermöglicht es uns, andere, subtiler wirkende Argumentationsmuster sichtbar zu machen und gleichsam zu entschlüsseln. Der präsenten Gefahr der Verindeutigung von Ambivalenzen, teils sehr widersprüchlichen Tendenzen, die sich in unserem Material zeigen, begegnen wir kommunikativ. Unsere rassismuskritische Haltung unterzie-

hen wir somit einer Selbstreflexion zweiten Grades. Zum einen, um den Vorwurf ‚überall Rassismus zu sehen‘, für andere Faktoren blind zu sein, präventiv und adäquat zu entkräften; zum anderen, um tatsächlich offen für andere Erklärungs- und Interpretationsweisen zu bleiben und auch unsere eigene Rolle im rassistisch strukturierten Gesellschaftsgefüge kritisch befragen zu können. Die vergangenen Diskurswerkstätten haben gezeigt, dass wir es nicht mit einem linearen Forschungsprozess zu tun haben. Vielmehr gleicht unser Prozess einem Fluss; zu- und abnehmende Strömung, Verästelungen, sprudelnde ebenso wie versiegende Quellen begegnen uns auf unserem Weg. Von großem Gewinn ist auch die Heterogenität unseres Forschungsteams in Bezug auf die Eingebundenheit in und die Positioniertheit im akademischen und gesellschaftlichen Zusammenhang sowie die voneinander differierenden Wissens- und Erfahrungsbestände. Die Entwicklung einer verbindenden Haltung stellt den Versuch dar, gemeinsam zu lernen und eine Offenheit mit Blick auf weitere Entwicklungen zu bewahren.

JM: In der Entwicklung dieser von Dir beschriebenen Haltung haben wir uns unter anderem mit Migration als gesellschaftlicher Normalität in Deutschland beschäftigt. Einen Hinweis darauf, dass die Migrationstatsache diskursiv als Abweichung hergestellt wird, gibt die Verwendung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘. In unserem Datenmaterial begegnen wir diesem zur Beschreibung einer bildungsbenachteiligten Zielgruppe sehr häufig. Das weist zum einen darauf hin, dass Migration in diesem Diskurs als Phänomen außerhalb der Norm angesehen wird. Darüber hinaus wird mit ‚Migrationshintergrund‘ hier eine Position des/r ‚Anderen‘ markiert, die einem scheinbar natürlicherweise existierenden, aber unmarkierten ‚Wir‘ gegenübersteht. Diese Differenzierung in ‚Wir‘ und ‚Andere‘ entlang der Kategorie Migration bzw. race geht mit Hierarchisierung einher, denn den als ‚anders‘ Positionierten werden auf naturalisierende und kulturalisierende Weise Defizite und Bedarfe, in Bezug auf kulturell-ästhetische Praxen oder (soziale) Kompetenzen, zugeschrieben. Ich sehe insbesondere in der Kulturellen Bildung das Potenzial, solche scheinbar eindeutigen Identifizierungen von ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ in Frage zu stellen und Diskriminierungen und Privilegierungen sichtbar zu machen. Gerade in ästhetischen Erfahrungen gibt es die Möglichkeit, sich in doppelter Weise in ein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu setzen (Mecheril, 2015) und über das Experimentieren, Verändern, Verwerfen und Verschieben von Grenzen nicht eindeutige Identifizierungen und alternative Denkweisen anzustoßen. Damit könnten Festschreibungsprozesse in ‚Wir‘ und ‚Andere‘ in Frage gestellt und verändert werden.

SB: Das finde ich wichtig, worauf Du hier aufmerksam machst. Wenn ich dich richtig verstehe, drückt sich die Fixierung auf Migration und die damit verbundene Essentialisierung und Herstellung von Andersheit, die wir in dem untersuchten Material erkennen, sowohl in Beschreibungen der ästhetischen Praxis wie in einem dichotomisierenden Kulturverständnis aus. Und auch wenn wir Diskurslinien und nicht die ästhetische Praxis unmittelbar in Augenschein nehmen, wird sehr deutlich, dass das spezifisch Deutungsoffene und nicht Fassbare von ästhetischen Erfahrungen, die das von Dir

angesprochene doppelte Selbst-Welt-Verhältnis formen, in den untersuchten Anträgen wenig Resonanz findet. Selten geht es hier um das Unbestimmbare der sinnlichen Selbsterfahrung und den utopischen Eigensinn im Selbst- und Weltbezug. Eher geht es doch um eine schablonenhafte Anpassung an festgelegte Kompetenzbereiche und um die Re-Produktion kultureller Differenz. Dem gegenüber finde ich es spannend und sinnvoll, von der ästhetischen Erfahrung aus einen vielfachen Horizont der Selbst- und Welterfahrung für die kulturelle Bildung zu denken und Prozesse emotionaler, kognitiver und auch politischer Reflexivität zu ermöglichen. Ästhetische Erfahrungen in solchen Bildungsprozessen können dann möglicherweise auch Repräsentations- und Machtverhältnisse unterlaufen und diese in eine subjektbestärkende Unordnung bringen.

LS: Diesen Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung, die Du beschreibst, steht die potenziell exkludierende Dimension Kultureller Bildung entgegen. Diese gilt es stets mitzudenken und zu problematisieren. Dabei ist eine globale Perspektive einzunehmen, schließlich leben wir in einer globalisierten Welt, deren Triebfeder auch die Migration ist. In der Thematisierung von Migration im Kontext von Kultureller Bildung liegt Risiko und Chance zugleich. Wird Migration ausschließlich als gesellschaftliche Abweichung und/oder Herausforderung beschrieben, vielleicht noch als ‚bereichernd‘ im Sinne eines interkulturellen Austausches, werden globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisiert. Durch das Hinzuziehen postkolonialer Perspektiven können diese in ihrem historischen Gewordensein, in ihrer Verwobenheit und ihrer globalen Wirkmächtigkeit sichtbar gemacht werden. Hierin liegt die große Chance Kultureller Bildung, die in ihrem originären Sinne Zweck-Freiheit und ein kritisches Bewusstsein impliziert, individuelle und kollektive Emanzipationsbewegungen globaler Art zu ermöglichen.

NFR: Abschließend würde ich gerne noch den Bogen zum Globalen Lernen schlagen. Ich finde, dass unser Forschungsprojekt auch für dieses Handlungsfeld wesentliche Anregungspotentiale ermöglicht. Dabei möchte ich vier Aspekte benennen und diese jeweils anhand von Leitfragen für das Globale Lernen im Kontext von Fluchtmigration verdeutlichen. Denn oftmals basieren Bildungsprozesse im Bereich von Fluchtmigration auf unbewussten Grundannahmen, die insbesondere von Akteur/inn/en des Globalen Lernens kritisch hinterfragt werden sollten:

1. Migrationsverständnis: Welches Verständnis von Flucht und Migration ist handlungsleitend? Wird Flucht und Migration als (welt)gesellschaftliche Abweichung oder als Normalität verstanden? Werden primär die Probleme oder die Potentiale im Kontext von Migration und Flucht thematisiert?
2. Integrationsverständnis: Welches Integrationsverständnis ist handlungsleitend? Wird Integration eher als Anpassungsprozess von Menschen mit Fluchterfahrung oder als gesamtgesellschaftlicher Inklusionsprozess verstanden?
3. Rassismusverständnis: Welches Rassismusverständnis ist handlungsleitend? Wird Rassismus nur als individuell-personelle Handlungsform oder auch als strukturelles und soziales Verhältnis wahrgenommen? Werden die Ver-

bindungen zwischen kolonialer Vergangenheit, Rassismus und gegenwärtigen globalen Dominanzverhältnissen erkannt? Werden die kollektiven, impliziten rassistischen Tendenzen und Dominanzvorstellungen im Kontext von Fluchtmigration berücksichtigt?

4. Subjekt-Objekt-Verständnis: Welches Subjekt-Objekt-Verständnis ist handlungsleitend? Werden Menschen mit Fluchterfahrung primär als Objekte und Zielgruppen von Bildungsprozessen oder auch als Subjekte und Handelnde verstanden? Werden Menschen mit Fluchterfahrung auf die Identitäts-Kategorie Fluchtmigration reduziert oder werden sie auch differenzierter anhand weiterer Identitätskategorien wahrgenommen?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann dabei helfen, dass fluchtbezogene Bildungsprozesse allgemein und insbesondere die im Kontext des Globalen Lernen, sensibler und reflexiver gestaltet werden.

### Anmerkung

- 1 Adele Clarke spricht von der normalisierten Praktik der „Homophobie“. Die Autor/inn/en vertreten als Begrifflichkeiten dieser normalisierten Praktik ‚heteronormativität‘ bzw. ‚heteronormative Diskriminierung‘, die nahezu unsichtbar und wie selbstverständlich gesellschaftliche Machtverhältnisse prägen.

### Literatur

- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Clarke, A. E. (2005). *Situationsanalyse. Grounded theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Münster: Unrast.
- Foucault, M. (2014/1972). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Initiative Kulturelle Integration (2016). *Über uns. Ausgangspunkt*. Zugriff am 18.07.2018 <https://www.kulturelle-integration.de/ueber-uns/>
- Keller, R. (2008). Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Forschungspraxis, Bd. 2, S. 197–232). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Knobloch, C. (1992). Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus Sprach- und Kommunikationswissenschaftlicher Sicht. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 35, 7–24.

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

Mecheril, P. (2015). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. Zugriff am 18.07.2018 <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>

RISE & Canas, T. (2016). *Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt. Kultur öffnet Welten*. Zugriff am 18.07.2018 [http://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position\\_1536.html](http://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_1536.html)

Rosa, H., Streckler, D. & Kottmann, A. (2007). *Soziologische Theorien. 1.2 Soziologie als Reflexion: Analyse und Diagnose der Moderne*. Stuttgart: UT.

Spivak, G. C., Landry, D. & MacLean, G. M. (1996). *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York/London: Routledge.

### Susanne Bücken, M.A.

arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW in Forschung und Lehre mit den thematischen Schwerpunkten rassismuskritische Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft, differenzensible und machtreflexive Soziale Arbeit sowie Ästhetische Bildung und Soziale Arbeit.

### Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Bildungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht.

### Dr. Marion Gerards

ist Musikwissenschaftlerin, Sozialpädagogin und Professorin für Ästhetik und Kommunikation in der Sozialen Arbeit, Schwerpunkt Musik, an der Katholischen Hochschule NRW. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Musik und Gender Studies, Musik und Soziale Arbeit sowie auf Rassismuskritik im Kontext Kultureller Bildung und Sozialer Kulturarbeit.

### Johanna Meiers, B.A.

ist Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe. In ihrem Studium beschäftigt sie sich derzeit mit Möglichkeiten und Notwendigkeiten machtkritischer Perspektiven in Kontexten Sozialer Arbeit.

### Lena Schütter, B.A.

ebenfalls Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe, schreibt derzeit ihre Masterthesis zur Konstruktion ‚muslimischer Weiblichkeit‘ in gegenwärtigen, zunehmend kulturalisierten Islamdiskursen in der deutschen Migrationsgesellschaft.