

„Internationalität“ in der kulturellen Bildungspraxis. Eine explorative empirische Studie

von **Susanne Keuchel**

Erscheinungsjahr: 2016 / 2015

Peer Reviewed

Stichwörter:

Diversität | Internationalität | Transkulturalität | Internationale Forschung

Im Fachdiskurs wird oftmals argumentiert, dass Kulturelle Bildung per se Interkulturelle Bildung sei (bpb 2009), da Kulturelle Bildung, „immer mit der Vielfalt von Blickwinkeln zu tun“ habe, da „künstlerische Zugänge helfen [...], die Welt mit anderen Augen zu sehen“ (bpb o.J.). Interkulturalität ist jedoch nur eine Facette im Diskurs um Diversität und kulturelle Vielfalt. Zunehmend werden auch transkulturelle Phänomene in der Kulturellen Bildung diskutiert. Noch selten werden im Fachdiskurs Fragestellungen zur „Internationalität“ in der Kulturellen Bildung aufgegriffen, die jedoch in der Erziehungswissenschaft (Rühle et al. 2014) zunehmend eine Rolle spielen, unter der Fragestellung: Wie international ist Bildung in Zeiten von Globalisierung, Migration und damit einhergehendem soziodemografischen Wandel aufgestellt? Und wird in diesem Kontext kritisch reflektiert? Entsprechend könnte die Frage gestellt werden: Wie steht es um die „Internationalität“ von Themenbezügen und künstlerischem Repertoire in der Kulturellen Bildung? Wenn die ProtagonistInnen heute in den Deutschbüchern der Grundschule nicht mehr ausschließlich Thomas, Brigitte und Franz heißen, sondern auch Ali, Murad und Aylin (Luciak/Binder 2010; vgl. auch Rühle 2014), ist es interessant zu prüfen, ob sich auch im künstlerischen Repertoire der Kulturellen Bildung Verschiebungen aufzeigen, ob beispielsweise neben der Halbtonleiter auch die Vierteltontechnik beim aktiven Musizieren eine verstärkte Rolle in kulturellen Bildungsprojekten einnimmt oder beispielsweise die Bücher von iranischen AutorInnen in Literaturprojekten mit Kindern und Jugendlichen ebenso relevant sind wie die der deutschen AutorInnen.

Zum empirischen Forschungsstand

Dass die „Internationalität“ in der kulturellen Bildungspraxis noch keinen wichtigen Stellenwert einnimmt, belegen einzelne Rückmeldungen und Befunde, beispielsweise von kulturellen BildungsexpertInnen aus 14 Ländern von fünf Kontinenten, die im Rahmen einer Vorstudie zu dem Projekt „Monitoring nationale

kulturelle Bildungssysteme“ (Keuchel 2014a) des *International Network for Research in Arts Education (INRAE)* erhoben wurden. Die ExpertInnen gaben bezogen auf ihre Länder Einschätzungen zur Internationalität der nationalen Curricula in der Kulturellen Bildung ab. Im Ergebnis zeigte sich, dass Kunstwerke aus anderen Kulturräumen innerhalb der nationalen Curricula in der Kulturellen Bildung in Ländern aus Europa oder Nordamerika eine weniger starke Rolle spielen als beispielsweise in Asien oder Afrika (Die Ergebnisse wurden bisher noch nicht veröffentlicht, aber auf der Tagung in Wildbad Kreuth „New Alliances for Europe – Prologue III on Arts Education“, 17. bis 20.05.2015, vorgestellt).

In der Studie „Kulturwelten in Köln“ (Keuchel/Larue 2011) wurde nicht das kulturelle Bildungsangebot, dafür aber das öffentliche Kulturangebot der Stadt Köln im Kontext der Internationalität in den Blick genommen. In einem Zeitraum von vier Monaten wurden in einer empirischen Studie systematisch für 4.016 Veranstaltungen die Herkunft der KünstlerInnen und Kunstwerke untersucht, mit dem Ergebnis, dass ein künstlerisches Repertoire aus Deutschland und dem angloamerikanischen Raum innerhalb der Veranstaltungen überwiegt, wie dies Abbildung 1 verdeutlicht.

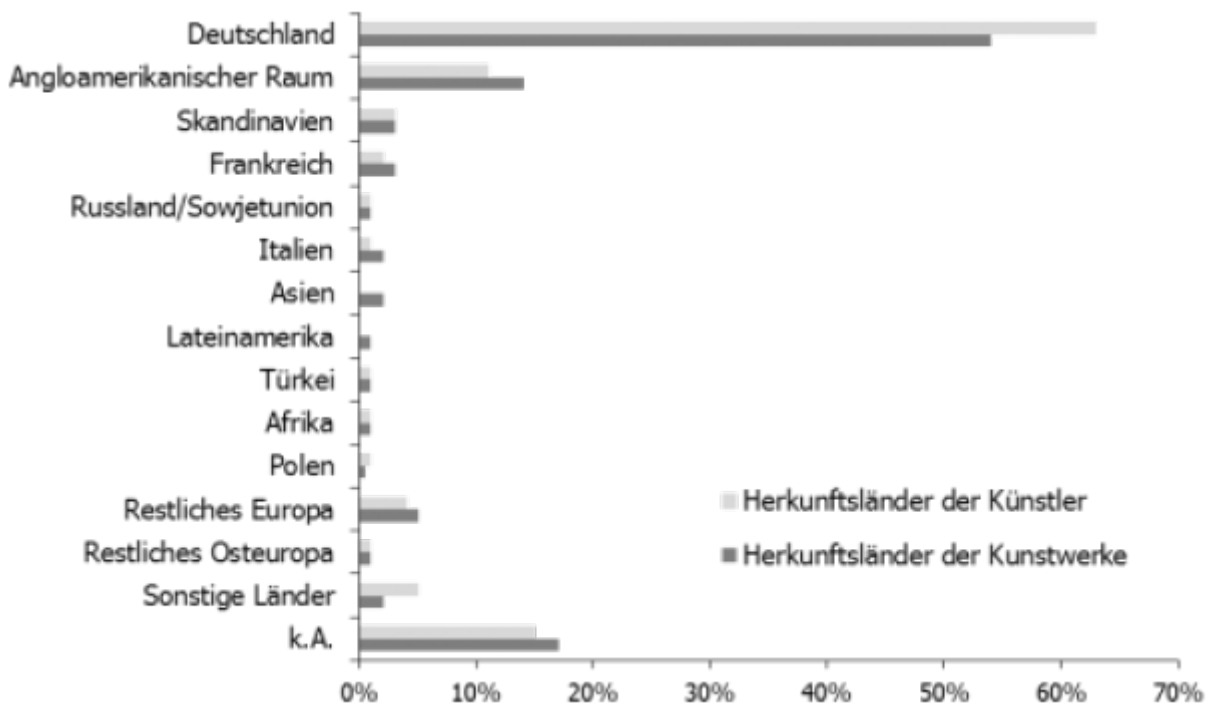


Abbildung 1: Herkunftsländer und -regionen von Kunstwerken im Kölner Kulturangebot in einem Zeitraum von vier Monaten (Mehrfachnennungen pro Veranstaltung möglich) (vgl. Keuchel/Larue 2011:23), Quelle: Zentrum für Kulturforschung (ZfKf) 2010

Auch in der Studie „Lernorte oder Kulturtempel“ (Keuchel/Weil 2010), einer Infrastrukturerhebung aus dem Jahr 2010 zu Bildungsangeboten (Vollerhebung der deutschen Theater, Orchester, Musiktheater sowie Teilerhebung der Museen und Bibliotheken im Jahr 2008: angeschrieben wurden 771 Kultureinrichtungen, von denen 413 antworteten (Rücklaufquote von 54 %). Anhand der schriftlichen Befragung der Einrichtungen wurden 1.016 unterschiedliche Vermittlungsformate sowie 89.558 Einzelveranstaltungen der Kulturellen Bildung in diesen Einrichtungen ermittelt) in klassischen Kultureinrichtungen, wurde der Stellenwert internationaler Perspektiven in der kulturpädagogischen Arbeit thematisiert. Dabei wurde deutlich, dass Bildungsangebote in Theatern (9%), Mehrspartenhäusern (11%) und Orchestern (3%) sehr

selten Herkunftsländer bzw. Kulturkreise außerhalb Europas thematisieren (vgl. ebd. 2010:147). Häufiger finden sich Bezüge bei Museen und Bibliotheken (jeweils 26 %). Die größere Präsenz entsprechender Angebote in Museen konnte vor allem auf die Ausstellungsschwerpunkte der Völkerkundemuseen zurückgeführt werden, die mit 47% andere Kulturkreise in ihren Ausstellungen aufgreifen. Anteilig häufiger konnten internationale Perspektiven außerhalb Europas in der kulturellen Bildungsarbeit der Kultureinrichtungen in den Großstädten mit mehr als 1 Millionen EinwohnerInnen (38%), insbesondere in Berlin, München und Hamburg, beobachtet werden. Fragen zu einem Eurozentrismus werden aktuell auch bei Bildungsfragen in der Erziehungswissenschaft kritisch reflektiert und diskutiert (Knobloch 2014:297).

Ein weiterer Befund der Infrastrukturerhebung in Kultureinrichtungen war 2010, dass vergleichsweise selten Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen (10%) im Rahmen von kulturellen Bildungsprojekten stattfanden. Die seltene Einbeziehung von Migrantenselbstorganisationen im Kontext der Kulturellen Bildung konnte auch bei einer empirischen Studie zu kommunalen Gesamtkonzepten (hier wurden insgesamt die kommunalen Gesamtkonzepte von 12 Kommunen analysiert) aus dem Jahr 2012 (Keuchel 2014b), belegt werden, wobei hier der Anteil schon bei 25% lag (ebd.:104). Der dennoch vergleichsweise niedrige Anteil überraschte insofern als 67% der Kommunen im Rahmen der kommunalen Gesamtkonzepte interkulturellen Themen einen hohen Stellenwert beimaßen, die diese jedoch sehr unterschiedlich interpretierten: „Eine Mehrheit der Städte (42%)“ verstand „hierunter das Erreichen (junger) Menschen mit Migrationshintergrund, 33 Prozent das Aufgreifen von Kunst aus unterschiedlichen (Migrantenherkunfts-)Ländern [...]. 25 Prozent der Konzepte“ stellten „weniger kulturelle länderspezifische Unterschiede in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten als vielmehr den Aspekt der Migration als eigenes Phänomen“ (Keuchel 2014b:98).

In der Infrastrukturerhebung wurde auch untersucht, ob in den Kultureinrichtungen MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund im Bereich Kunst, Vermittlung, Verwaltung und/oder Technik beschäftigt sind. 37% der befragten Kultureinrichtungen bejahten dies. Dabei konnte speziell bei den Museen und Bibliotheken beobachtet werden, dass sich Einrichtungen mit MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund anteilig deutlich stärker engagierten im Kontext von Bildungsangeboten, die migrantische Bevölkerungsgruppen konkret mitdenken (49%), als Einrichtungen ohne entsprechende MitarbeiterInnen (23%). Dies galt auch für Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen.

Dass eigene biografische Migrationserfahrung möglicherweise die Sensibilität für Diversität und speziell für Zielgruppen mit ähnlichen Lebenserfahrungen stärkt – indem bei der Gestaltung kultureller Bildungsprojekte VermittlerInnen mit entsprechendem Hintergrund anteilig deutlich häufiger migrantische Zielgruppen in den Blick nehmen und auch eher internationale außereuropäische Bezüge in kulturellen Bildungsprojekten setzen –, war tendenziell auch eine Beobachtung der empirischen Bestandsaufnahme der Tanz-in-Schulen-Projekte (Keuchel/Grünsche/Groß 2009), wie dies folgende Übersicht verdeutlicht.

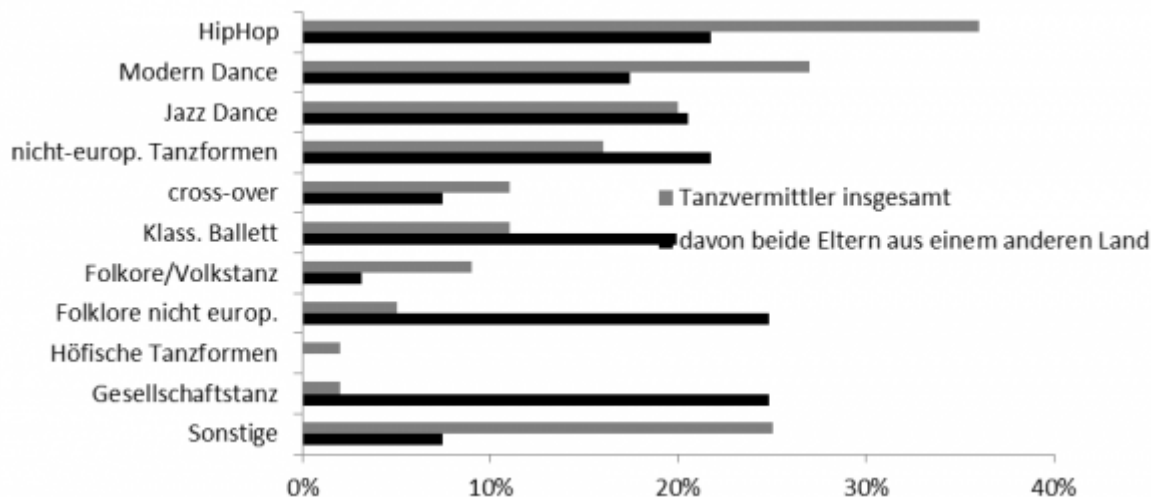


Abbildung 2: Vermittelte Tanzformen in den Tanz-in-Schulen-Projekten in NRW 2009 (vgl. ebd.:7, 22) Die Tabelle führt die beiden Tabellen aus Keuchel 2009 (Übersicht 1:7 und Übersicht 25:2) zusammen (Quelle: ZfKf 2009)

So werden nicht-europäische Tanzformen von TanzvermittlerInnen mit Eltern aus anderen Herkunftsländern anteilig deutlich häufiger in den Blick genommen. Das heißt jedoch im Gegenzug nicht, dass hier eine inhaltliche Beschränkung auf diese Inhalte beobachtet werden konnte, sondern dass auch viele andere Tanzformen von TanzvermittlerInnen, die einen Migrationshintergrund hatten, aufgegriffen wurden.

Auch zeigte das „InterKulturBarometer“ 2012, dass Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund, die hier im Sinne des *Statistischen Bundesamtes* definiert wurden (unter dem Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ können im Sinne des *Statistischen Bundesamtes* „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ zusammengefasst werden, vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009), häufig ein breiteres kulturelles Interessensspektrum haben, bezogen auf KünstlerInnen aus unterschiedlichen Kulturräumen, da sie vielfach ein stärkeres Interesse an KünstlerInnen und Kunstwerken aus dem Herkunftsland und zugleich aus dem Aufnahmeland haben (vgl. Keuchel 2012:86ff.).

Zu den Fragestellungen der hier vorgestellten explorativen Studie

Die Möglichkeiten, Diversitätsbezüge in Projekten der Kulturellen Bildung herzustellen, sind vielfältig und komplex. Die vorausgehenden Beiträge im Buch – und auch schon die Bestandsaufnahme zu bestehenden empirischen Erhebungen zu kulturellen Bildungsprojekten im Kontext international und interkultureller Fragestellungen – zeichnen ein breites Spektrum auf und benennen konkret praktizierte Diversitätsbezüge in der Kulturellen Bildung: das Thematisieren des Phänomens Migration oder kultureller Vielfalt, beispielsweise in Form des Aufgreifens von Kunstwerken oder des Lebensalltags aus anderen Kulturräumen, des Arbeitens mit heterogenen Zielgruppen, der gezielten Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund oder auch des Arbeitens innerhalb heterogener Vermittlerstrukturen.

Eine umfassende Analyse zur Rolle von Diversität in der kulturellen Bildungspraxis ist entsprechend schwierig und extrem aufwendig, da es gilt, komplexe Sachverhalte auf sehr unterschiedlichen Ebenen zu

überprüfen. Auch werden Diversitätsbezüge von den kulturellen Bildungsakteuren selbst definitorisch sehr unterschiedlich gesetzt. So kann teils immer noch beobachtet werden, dass interkulturelle Bildungsprojekte in der Praxis oftmals einfach nur gleichgesetzt werden mit dem simplen Erreichen von migrantischen Zielgruppen (Keuchel 2010/Weil:136f.), die dann oftmals darüber hinaus als bildungsfern begriffen werden (ZAD 2009). Andere kulturelle Bildungsakteure haben hier eine viel differenzierte Sicht, die sich sehr konkret mit Perspektivwechseln und auch transkulturellen Fragestellungen auseinandersetzt, um Diversität zu begreifen, und die sich dabei nicht auf kulturräumliche Diversitätsbezüge beschränkt, sondern auch generationsspezifische, milieuspezifische oder andere ungewohnte Perspektiven in kulturellen Bildungsprojekten einbezieht.

Die Thematisierung von Diversität erfolgt dabei oftmals aus einem spezifischen Blickwinkel, der sich auch auf die sprachliche Bezeichnung und Einordnung der Projekte bezieht, wie poly-, inter- oder transkulturell. Diese Blickwinkel spiegeln jeweils ein spezielles Zusammenspiel von Kulturen wider, wie die Vielfalt, den Dialog und das In-sich-Verwobene.

Auch die Konzeption von diversitätsbewussten kulturellen Bildungsprojekten kann sich sehr unterscheiden, hier teils auch gegensätzlich gestalten – wie das bewusste Einbeziehen von heterogenen Zielgruppen, und damit unterschiedlichen Perspektiven, versus einer homogenen Zielgruppe. Im Sinne von „Empowerment-Strategien“ richten sich die Angebote in der Praxis an „[...] Personen, die als Angehörige von Minderheiten Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus gemacht haben [...]“ (Hentges 2014:316), um sie zu stärken, „[...] ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen“ (Herriger 2014).

Versucht man, die Merkmale diversitätsbewusster kultureller Bildungsprojekte zu beschreiben, steht man vor der Problematik, dass diese vielfach auf verschiedenen Ebenen ansetzen und sich entsprechend durch mehrere verschiedene Merkmale auszeichnen, wie die folgende Tabelle 1 zeigt.

Tabelle 1: Merkmale diversitätsbewusster kultureller Bildungsprojekte auf verschiedenen multidimensionalen Ebenen

Konzeption	Themen	Perspektiven	Diversitätsbezüge
heterogene Vermittlergruppen	Migration		international
heterogene Zielgruppenszusammensetzung	Identität	kulturelle Vielfalt bzw. polykulturell	milieuspezifisch
homogene Zielgruppenszusammensetzung (im Sinne von Empowerment)	Inklusion	interkulturell	generationsspezifisch
	Exklusion	transkulturell	Kunst als ungewohnte Perspektive auf Alltagsaspekte
...

In der folgenden Betrachtung wird, wie in der Einleitung skizziert, ein Aspekt und zwar der der Internationalität innerhalb kultureller Bildungsprojekte untersucht, wohlwissend, dass es andere

Diversitätsbezüge und Betrachtungsweisen gibt. Die zentrale Forschungsfrage ist entsprechend: Welche internationalen künstlerischen und thematischen Bezüge finden sich in nationalen kulturellen Bildungsprojekten?

Mit Blick auf Ergebnisse der vorausgehenden empirischen Studien wird bei der Analyse ein besonderer Fokus auf außereuropäisches und außer-angloamerikanisches künstlerisches Repertoire sowie auf lebensweltorientierte Themenbezüge gesetzt, mit der Hypothese, dass sich die öffentlich geförderte Kulturlandschaft in Deutschland, aber auch kulturelle Bildungsangebote trotz des demografischen Wandels immer noch sehr an einer westlich europäisch-angloamerikanisch ausgerichteten Kunstpraxis orientieren (vgl. Rühle et al. 2014).

Da die vorausgehend betrachteten Studien auch Beziehungen analysierten zwischen der Setzung von internationalen Diversitätsbezügen und der Beteiligung von Personal mit Migrationshintergrund wird im Folgenden auch der Migrationshintergrund der an den pädagogischen Projekten beteiligten VermittlerInnen, den KünstlerInnen und KulturpädagogInnen untersucht, um entsprechende Zusammenhänge für die kulturelle Bildungspraxis überprüfen zu können. Bei dieser Betrachtung gilt natürlich generell zu berücksichtigen, dass ein Migrationshintergrund, insbesondere bezogen auf die zweite und dritte Generation, nicht einhergehen muss mit der Kenntnis des Lebens in zwei unterschiedlichen Ländern oder eben eigener Migrationserfahrung. Vertrautheit mit dem Leben in verschiedenen Ländern kann genauso durch eine prägende berufliche oder private Auslandserfahrung erworben werden.

Zur Methodik der hier vorgestellten Studie

Zur Durchführung dieser explorativen Studie wurden für die Stichprobenbildung zwei Datenbanken, die eine Großzahl an kulturellen Bildungsprojekten bündeln, zugrunde gelegt: Die Datenbanken zur Projektsammlung von „Kinder zum Olymp“ und „MIXED UP“.

Die Datenbank des Wettbewerbs „Kinder zum Olymp“ umfasst die Projektbeschreibungen von mehr als 3.600 kulturellen Bildungsprojekten von PreisträgerInnen und EndrundenteilnehmerInnen aus ganz Deutschland für die Wettbewerbsjahre von 2004/2005 bis 2013/2014. Der Wettbewerb der *Kulturstiftung der Länder* ist ein bundesweiter Wettbewerb. Prämiert wurden bisher gemeinsame Projekte von Schulen, Kulturinstitutionen und schulexternen KünstlerInnen, in denen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, sich aktiv in kulturellen Projekten zu engagieren und eigene künstlerische Erfahrungen zu sammeln. Aktuell ist eine Neukonzeption des Wettbewerbs geplant (siehe www.kinderzumolymp.de/cms/Wettbewerb.aspx).

Die Datenbank des Wettbewerbs „MIXED UP“ umfasst im Zeitraum 2005 bis 2014 die Projektbeschreibungen von etwa 2.000 kulturellen Bildungsprojekten, die für den Wettbewerb eingereicht wurden. Der Wettbewerb wird ausgelobt vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* und der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ)*. Er prämiert seit dem Jahr 2005 gelungene Modelle der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Kulturellen Bildung und Schulen im gesamten Bundesgebiet (siehe www.kinderzumolymp.de/cms/Wettbewerb.aspx).

Da die Fragestellung nach der Internationalität sich auf die aktuelle kulturelle Bildungspraxis bezieht, wurden im Rahmen der explorativen Studie nur die in den Datenbanken erfassten Projekte analysiert, die

im Zeitraum 2012 bis 2014 ihren Projektbeginn hatten. Innerhalb dieses Zeitraums wurden alle „Kinder-zum-Olymp“-Projekte der Datenbank aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen und „MIXED-UP“-Projekte (für die Auswertung wurden die Wettbewerbseinreichungen von 2014 herangezogen, die 385 Projekte umfasste und die die BKJ dankenswerterweise für die Auswertung zur Verfügung stellte. Das Gros dieser Projekte wurde im Zeitraum 2012 bis 2014 durchgeführt) aus den Bundesländern Bayern, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt erfasst. Die Auswahl der Projekte beider Wettbewerbe wurde so getroffen, dass sie sich für die Studie in den Flächenstaaten und Stadtstaaten ausgewogen verteilen und dass alle neuen und alten Bundesländer innerhalb der Stichprobe vertreten sind. Speziell das Bundesland Brandenburg wurde für den angegebenen Projektzeitraum sowohl im Rahmen der „Kinder-zum-Olymp-“ als auch der „MIXED-UP“-Datenbank ausgewertet. Insgesamt wurden so 459 kulturelle Bildungsprojekte für die Studie herangezogen.

Grundsätzlich gilt zu beachten, dass die inhaltlichen Zuordnungen, bezogen auf internationale Perspektiven, nur auf Basis der Projektbeschreibungen erfolgen konnten, die teils sehr unterschiedlich in ihrer Ausführlichkeit waren. Im Rahmen der Auswertung wurde hypothetisch angenommen, dass, wenn Internationalität innerhalb des kulturellen Bildungsprojekts thematisiert wird – beispielsweise Bezug genommen wird auf eine Künstlerin aus der Türkei oder auf das (Alltags-)Leben in einem oder mehreren Ländern –, dies in der Projektbeschreibung als ein besonderer Fokus adäquat hervorgehoben wird. Es kann jedoch in Einzelfällen natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass entsprechende Angaben in der Projektbeschreibung nicht vermerkt wurden. Schwierig wurde es punktuell bei Projektbeschreibungen, die als Fokus lediglich kulturelle Vielfalt erwähnen. Hier kann vermutet werden, dass auch internationale Bezüge zum Tragen kommen. Dies muss jedoch nicht der Fall sein, da beispielsweise auch milieuspezifische Perspektiven denkbar wären. Entsprechend wurden diese Projekte unter der Kategorie „kulturelle Vielfalt“ gesondert erfasst.

Wie vorausgehend schon erläutert, wurde überprüft, ob die im Rahmen der Projektbeschreibung genannten beteiligten KünstlerInnen und KulturpädagogInnen einen Migrationshintergrund haben (es wurden hier Personen erfasst, die entweder selbst Migrationserfahrung haben oder deren Eltern bzw. ein Elternteil einen Migrationshintergrund hatten). Von einer zusätzlichen Erfassung längerer Auslandsaufenthalte der beteiligten VermittlerInnen wurde nicht nur aufgrund des Aufwands eines solchen Unterfangens abgesehen, sondern auch aufgrund des zu erwartenden Erfolgs, solche Auslandsaufenthalte über das Internet systematisch und weitgehend lückenlos erfassen zu können. Die Wahrscheinlichkeit, dass in Kurzbiografien die eigene oder die Herkunft der Eltern thematisiert wird, ist größer als beispielsweise die Erwähnung von Auslandsaufenthalten. Speziell bei der Zuordnung des Migrationshintergrundes der namentlich in den Projekten aufgeführten KulturpädagogInnen bzw. KünstlerInnen muss dennoch im Rahmen der Auswertung auf eine gewisse Unschärfe hingewiesen werden. Die Namen in Kombination mit der Profession wurden in einem ersten Schritt im Internet gegoogelt, hier auch auf Facebook recherchiert, um Hinweise auf den Lebenslauf zu bekommen. Konnten hier keine Informationen zur Herkunft der KünstlerInnen und KulturpädagogInnen ermittelt werden, wurden nur diejenigen der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund zugeordnet, die einen Vor- und Nachnamen hatten, die beide definitiv in Deutschland nicht gebräuchlich sind. Alle anderen wurden in einer Kategorie „nicht zuordbare Personen“ gesammelt. In letztgenannter Gruppe können sich natürlich Personen der zweiten oder dritten Migrantengeneration befinden, die durch Heirat und Namensgebung einen in Deutschland gebräuchlichen Namen erhalten

haben. Das waren insgesamt 8% unter den ermittelten KünstlerInnen bzw. KulturpädagogInnen, die im Rahmen der Projekte namentlich aufgeführt wurden. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass bei 37% der Projekte keine namentliche Nennung der beteiligten KünstlerInnen und KulturpädagogInnen erfolgte.

Zur Internationalität der kulturellen Bildungsprojekte

In der folgenden Übersicht wurden internationale Diversitätsbezüge, hier die Thematisierung von KünstlerInnen, Kunstwerken und/oder der (Alltags-)Welten aus anderen Ländern, innerhalb der kulturellen Bildungsprojekte zusammengefasst. Eine Grauzone waren dabei Projekte, die darauf verwiesen, dass sie allgemein kulturelle Vielfalt in den Blick nehmen, ohne hier explizit andere Länder oder Kulturräume zu nennen. Diese Projekte können im Prinzip internationale Bezüge haben, müssen dies aber nicht, da kulturelle Vielfalt beispielsweise auch anhand generationenspezifischer, milieuspezifischer oder anderer Aspekte aufgezeigt werden kann. Insgesamt traf dies auf 5% der untersuchten Projekte zu. Wird diese Grauzone einbezogen, da es sehr wahrscheinlich ist, dass bei einem Projektfokus „kulturelle Vielfalt“ auch geografische grenzüberschreitende Diversitätsbezüge gesetzt werden, liegt der Anteil bei 28%. Werden dagegen nur Projekte berücksichtigt, in deren Projektbeschreibung explizit Bezug gesetzt wird zu den KünstlerInnen oder dem (Alltags-)Leben aus anderen Ländern, liegt der Anteil bei 23%. Da die Differenz nicht sehr groß ist und sich auch die Tendenzen in der Verteilung, bezogen auf Faktoren wie Bundesländer oder Projektzeitraum, hier sehr ähnlich gestalten, werden im Folgenden zur Vereinfachung bei der allgemeinen Betrachtung internationaler Diversitätsbezüge Projekte mit konkretem Fokus auf kulturelle Vielfalt dargestellt. Die explizite Auflistung von Ländern und/oder KünstlerInnen aus anderen Ländern wird nicht in die Darstellung einbezogen.

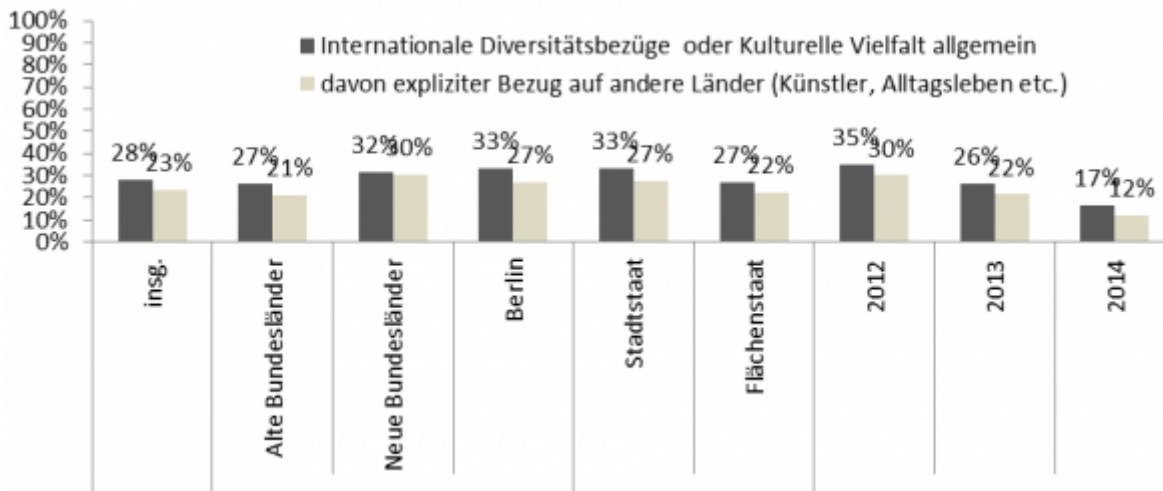


Abbildung 3: Internationale Themenbezüge Künstler bzw. Fokus auf kulturelle Vielfalt allgemein bei den ausgewerteten kulturellen Bildungsprojekten beider Datenbanken, Quelle: Akademie Remscheid (ARS) 2015

Dass der Anteil der Projekte mit internationalen Diversitätsbezügen in Berlin und den Stadtstaaten höher ist, könnte mit der Bevölkerungsstruktur erklärt werden: So liegt der Anteil der Bevölkerungsgruppen mit

Migrationshintergrund in Berlin beispielsweise bei 26%, bundesweit vergleichsweise bei 20,3% (berechnet nach Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – Fachserie 1, Reihe 2.2 (2014)). Das „InterKulturBarometer“ (Keuchel 2012:86ff.) hat unter anderem aufgezeigt, dass Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund vielfach das Interesse an KünstlerInnen und Kunstwerken aus ihrem Herkunftsland im Aufnahmeland aufrechterhalten. Da kulturelle Bildungsprojekte den Anspruch haben, bei Projekten mit Kindern und Jugendlichen deren Alltagserfahrungen und Lebenswelten einzubeziehen, könnte dies den höheren Anteil erklären.

Überraschend ist dann jedoch der Befund, dass die hier untersuchten kulturellen Bildungsprojekte in den neuen Bundesländern anteilig stärker internationale Diversitätsbezüge aufweisen als die in den alten Bundesländern, obwohl der Anteil der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund bei 5% liegt. Möglicherweise gehen kulturelle Bildungsakteure, aufgrund der in den Medien (bpb 2006; Ruhrmann/Demren 2000) stark thematisierten und nach empirischen Studien erhöhten Ausländerfeindlichkeit (nach einer empirischen Studie der *Friedrich-Ebert-Stiftung* sind 39% der Ostdeutschen ausländerfeindlich, gegenüber 22% der Westdeutschen, Decker/Kiess/Brähler 2012) in den neuen Bundesländern, sensibler und aktiver mit internationalen Diversitätsbezügen um. So hat beispielsweise die *Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung (LKJ) Sachsen e.V.* in ihrem Leitbild als ein Ziel im Wortlaut definiert, „mit internationalen Jugendkultur-Projekten einen Beitrag für Weltoffenheit und Toleranz, gegen Rassismus und Rechtsextremismus in Sachsen-Anhalt [zu] leisten“ (LKJ 2013:1). Ursachen für eine erhöhte Zahl rassistisch motivierter Übergriffe werden zum einen in der schwachen wirtschaftlichen Lage in den neuen Bundesländern (Decker et al. 2012) gesehen, eine andere Ursache, nach einer Untersuchung von PsychologInnen der Universität Leipzig, in der Angst vor dem Unbekannten. So wurde in der Studie festgestellt, dass je weniger Menschen mit Migrationshintergrund in einem Bundesland leben, desto größer die Ressentiments der dortigen Bevölkerung sind (vgl. Decker et al. 2014).

Ein weiterer überraschender Befund, der jedoch in eine ähnliche Richtung interpretiert werden könnte, ist die deutliche Abnahme an internationalen Diversitätsbezügen im Zeitraum von 2012 bis 2014. Auch dies könnte mit der medialen, fachlichen und politischen Präsenz mit „Interkultur“ in Bezug gesetzt werden, die immer thematische Schnittmengen zur „Interkulturalität“ aufweist. 2006 begann eine intensivere Diskussion in der Kulturlandschaft zur Bedeutung interkultureller Fragestellungen, die unter anderem einen Auftakt im Start des ersten Bundesfachkongresses „Interkultur“ (siehe www.bundesfachkongress-interkultur.de/2006) in Stuttgart fand. In der Reihe „Kulturelle Bildung“ beschäftigte sich der *Deutsche Kulturrat* im Jahr 2009 erstmals unter dem Titel „Aufgaben im Wandel“ sehr ausführlich mit der Interkulturellen Bildung (vgl. Deutscher Kulturrat 2009). Parallel führte der *Deutsche Kulturrat* in dem Jahr im Rahmen seines Projektes „Strukturbedingungen für eine nachhaltige interkulturelle Bildung“ (siehe auch die Zusammenfassung in bpb 2009 sowie Deutscher Kulturrat 2010) (vgl. Bäßler 2010) eine Befragung seiner Mitglieder, also der Kulturverbände, durch. Gefragt wurde zum einen, inwieweit MigrantInnen bzw. Migrantenvereinigungen zu den Mitgliedern der Bundeskulturverbände gehören und zum anderen, welche Rolle das Thema Interkulturelle Bildung in der Verbandsarbeit spielt. Auch wurde im Rahmen dieses Projektes vom *Deutschen Kulturrat* ein Runder Tisch mit Migrantenorganisationen ins Leben gerufen. Dieser Runde Tisch beschäftigte sich im Jahr 2010 besonders mit Fragen der Interkulturellen Bildung in Kindertageseinrichtungen und der Schule. Es wurden Modellvorhaben durchgeführt, wie der „Kunst-Code“ (siehe www.kunst-code.de) des *Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BJKE)*, und evaluiert. So startete beispielsweise 2010 das Forschungs- und

Entwicklungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen in der Weiterbildung im Bereich der Kulturellen Bildung“ (vgl. Hoffmeier/Smith 2013). Die BKJ veröffentlichte Publikationen zum Thema, beispielsweise „Kulturelle Vielfalt erleben“ (BKJ 2008) oder „Kulturelle Vielfalt leben lernen“ (BKJ 2006). 2012 erschien das „InterKulturBarometer“ (Keuchel 2012), dessen Ergebnisse ebenfalls auf vielen Tagungen thematisiert wurden. Die Intensität der Diskussion lässt dann teils dadurch nach, dass sie von neuen Themenfeldern in der Akzentsetzung im politischen Diskurs der Kulturellen Bildung abgelöst wird, wie „Partizipation“ (Bundeskongress „Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung“, 21./23. Mai 2012 in Berlin oder „Illusion Partizipation? Zukunft Partizipation!“ – Fachkongress der Kulturellen Bildung zum Thema Partizipation, 13./14.11.2015 in Berlin, durchgeführt von der *Bundesvereinigung für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.*), „Inklusion“ (Aktion Mensch e.V. 2015) oder auch „Nachhaltigkeit“ (Qualifizierungsworkshop – „Kulturelle Bildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ am 13.06.2014 in Berlin, siehe auch BKJ 2012). Entsprechend könnte vermutet werden, dass internationale und interkulturelle Diversitätsbezüge innerhalb der kulturellen Bildungsprojekte aus diesem Grund nachgelassen haben, da andere Perspektiven in den Vordergrund gerückt sind, wie der Blick auf den Einsatz partizipativer Konzepte oder das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, auch wenn diese Themen ebenfalls in Bezug zu einer diversitätsbewussten Kulturellen Bildung stehen.

In der folgenden Übersicht wird das Verhältnis von künstlerischen und alltagsbezogenen Länderbezügen dargestellt. Nur 2% der untersuchten kulturellen Bildungsprojekte thematisieren ein oder mehrere spezielle Länder und behandeln zugleich KünstlerInnen aus diesen und/oder anderen Ländern. Das heißt im Umkehrschluss, dass kulturelle Bildungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen, die Themenbezüge zu anderen Ländern setzen, eher über das (Alltags-)Leben reden, als sich Kulturräume über dort lebende KünstlerInnen zu erschließen.

Nur bei 16% der kulturellen Bildungsprojekte wird hervorgehoben, dass auch Kunstwerke von nicht deutschen KünstlerInnen behandelt werden. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass 43% der kulturellen Bildungsprojekte aufgrund der Projektbeschreibung vermuten lassen, dass überhaupt keine KünstlerInnen in der Projektarbeit behandelt werden, sondern nur die künstlerische Arbeit der Kinder und Jugendlichen im Fokus steht. Dies kann jedoch nur hypothetisch angenommen werden.

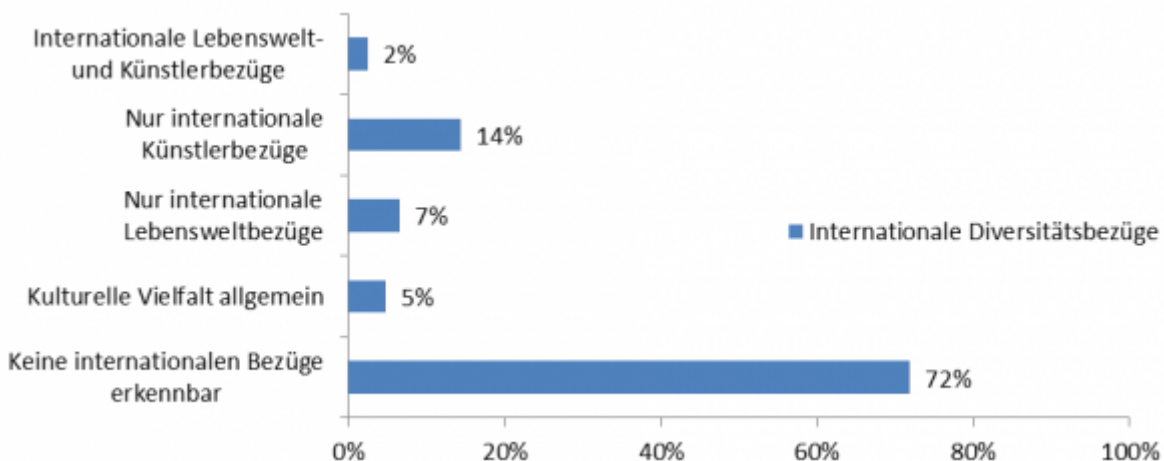


Abbildung 4: Internationale Diversitätsbezüge, differenziert nach Künstler- und Lebensweltbezügen bei den ausgewerteten kulturellen Bildungsprojekten Quelle: ARS 2015

Insgesamt thematisieren 9% der kulturellen Bildungsprojekte andere Länder. Hier kann sehr konkret angenommen werden, dass dieser Anteil, bezogen auf die untersuchten kulturellen Bildungsprojekte, realistisch ist, da davon auszugehen ist, dass konkrete Themensetzungen grundsätzlich in der Projektbeschreibung Erwähnung finden.

Tendenziell kann beobachtet werden, dass KünstlerInnen aus anderen Ländern eher in den kulturellen Bildungsprojekten in den Metropolen Berlin (21%) oder auch allgemein in den Stadtstaaten (22%) thematisiert werden. Dies könnte zum einen mit dem höheren Migrationshintergrund in Metropolen zusammenhängen oder auch mit einer stärkeren Vernetzung der kulturellen Bildungsprojekte mit international agierenden Kultureinrichtungen wie Theatern oder Museen.

Spannend ist der tendenziell höhere Anteil an kulturellen Bildungsprojekten in den neuen Bundesländern mit 14%, die explizit Länderbezüge innerhalb ihrer Themen setzen. Dies hängt möglicherweise ebenfalls mit der stärker präsenten Thematik rassistisch motivierter Übergriffe zusammen, gegen die kulturelle Bildungsakteure in den neuen Ländern sehr konkret Zeichen setzen wollen, wie vorausgehend vermutet.

Bei der Betrachtung der Reichweite der internationalen Diversitätsbezüge, Länder- wie KünstlerInnenbezüge, kann in der Tat – wie schon andere empirischen Studien, die zu Beginn vorgestellt wurden, zeigten – eine starke Eurozentrierung beobachtet werden. Es werden vor allem Länder und KünstlerInnen bzw. Kunstwerke innerhalb Europas thematisiert. Nur 6% der untersuchten kulturellen Bildungsprojekte binden thematisch auch KünstlerInnen, Kunstwerke oder Länder außerhalb des europäischen und angloamerikanischen Raums ein. Auch hier sind tendenziell die kulturellen Bildungsprojekte in den neuen Bundesländern mit 9% etwas aktiver. Mit Blick auf die Historie der neuen Bundesländer wurde überprüft, ob das Spektrum sich hier vor allem auf die osteuropäischen Länder und Russland, hier insbesondere den asiatischen Teil, bezieht. Dies war jedoch nicht der Fall.

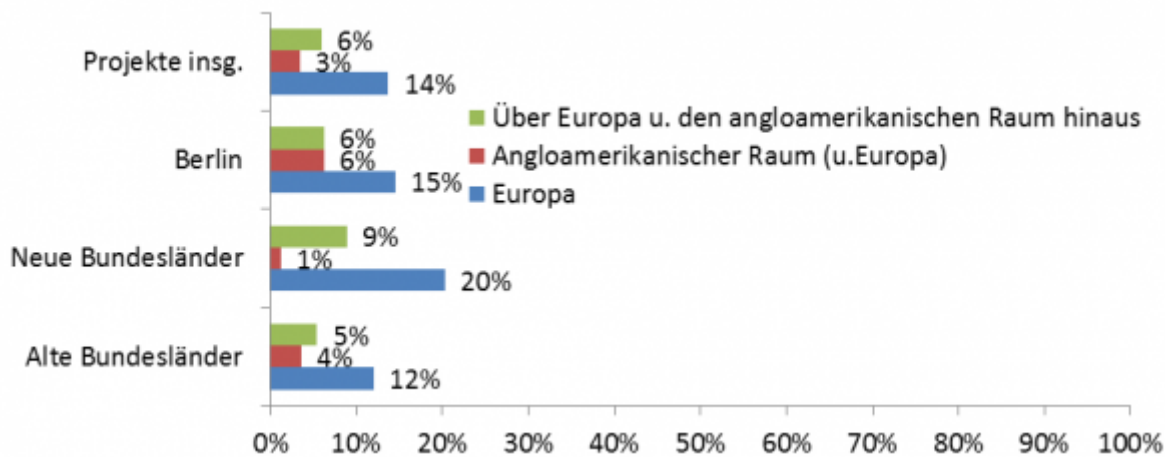


Abbildung 5: Reichweite der internationalen Diversitätsbezüge, hier Herkunft von KünstlerInnen, Kunstwerken und (Alltags-)Leben, bei den ausgewerteten kulturellen Bildungsprojekten, Quelle: ARS (2015)

Spannend wiederum in den neuen Bundesländern ist die vergleichsweise seltenere thematische Einbeziehung von KünstlerInnen, Kunstwerken oder Alltagsbezügen aus Ländern des angloamerikanischen Raums. Es kann hier natürlich hypothetisch vermutet werden, dass dies mit der Historie der neuen Bundesländer zu tun haben könnte.

Zur Präsenz von VermittlerInnen mit Migrationshintergrund

Wie sieht es mit der Präsenz von Personen mit Migrationshintergrund in den untersuchten kulturellen Bildungsprojekten aus? Immer wieder wird im Diskurs der Stellenwert der Einbindung von Personen mit Migrationshintergrund als wichtige interkulturelle MultiplikatorInnenfunktion in Organisationsprozessen betont (vgl. Otten/Scheizta/Cnyrim 2009). Auch Chadi Bahouth unterstreicht (2015:103ff.) die Vorzüge einer Einbindung von migrantischen VermittlerInnen in kulturellen Bildungsprojekten. Die vorausgehend vorgestellte Infrastrukturerhebung in Kultureinrichtungen (vgl. Keuchel/Weil 2010) hat zudem verdeutlicht, dass in Einrichtungen mit migrantischem Personal im Bereich Kunst/Technik/Vermittlung der Anteil an kulturellen Bildungsangeboten, die migrantische Bevölkerungsgruppen als Zielgruppe explizit anspricht, wesentlich höher ist. Vorteile der Einbindung von Personal mit Migrationshintergrund entstehen vor allem im Kontext gemeinsamer biografischer Migrationserfahrungen, die dann möglicherweise auch zu entsprechenden thematischen Akzentsetzungen in diese Richtung führen. Daneben werden in Studien auch die Vorteile in der Außendarstellung von Einrichtungen mit migrantischen MitarbeiterInnen als MultiplikatorInnen hervorgehoben, da sie die Identifikation von Personen mit ähnlichem Migrationshintergrund mit dieser Einrichtung stärken (vgl. Bonfadelli/Moser 2007:251).

Tabelle 2: Migrationshintergrund bei den an den ausgewerteten kulturellen Bildungsprojekten beteiligten KünstlerInnen und KulturpädagogInnen

	Projekte				Erfasste Kulturpädagogen bzw. Künstler innerhalb der Projekte			
	insgesamt		Nur auswertbare Projekte		insgesamt		Nur auswertbare Projekte	
Namen nicht aufgeführt	170	37%			391	35%		
Namen aufgeführt	289	63%			724	65%		
davon mit Migrationshintergrund	91	2%	91	31%	127	11%	127	18%
davon ohne Migrationshintergrund	174	38%	174	60%	550	49%	550	76%
davon nicht eindeutig zuordbar	24	5%	24	8%	47	4%	47	6%
	459	100%	289	100%	1.115	100%	724	100%

Quelle: ARS (2015)

Die Zuordnung der an den kulturellen Bildungsprojekten erfassten KünstlerInnen und KulturpädagogInnen konnte im Rahmen der Sekundäranalyse der Projektbeschreibungen nur über die Namen in Kombination mit der Profession und des Standortes erfolgen. Bei 63% der in der Stichprobe erfassten kulturellen Bildungsprojekte wurden beteiligte KünstlerInnen oder KulturpädagogInnen namentlich aufgeführt. Innerhalb der Projekte mit namentlich aufgeführten VermittlerInnen liegt der Anteil der Projekte, die VermittlerInnen mit Migrationshintergrund einbeziehen, bei beachtlichen 31%.

Hypothetisch könnte jedoch davon ausgegangen werden, dass, wenn VermittlerInnen mit Migrationshintergrund beteiligt sind, dies in der aktuellen Förderpraxis immer noch als Besonderheit erlebt und damit eher in der Projektbeschreibung hervorgehoben wird. Betrachtet man aus diesem Grund den Anteil von Projekten, die VermittlerInnen mit Migrationshintergrund einbinden, bezogen auf die Gesamtzahl der analysierten Projekte, so liegt dieser bei 20%. Dieser Anteil entspricht exakt dem Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015).

Löst man sich von der Projektebene und untersucht stattdessen den Anteil der VermittlerInnen mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl der in den Projekten namentlich genannten KünstlerInnen und KulturpädagogInnen – oftmals werden insbesondere bei großen Projekten eine Vielzahl an VermittlerInnen eingebunden –, sieht das Verhältnis weniger paritätisch aus: Hier liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, bezogen auf tatsächlich namentlich aufgeführte KünstlerInnen, bei 18%, bezogen auf die Gesamtzahl beteiligter KünstlerInnen – also auch denen, die nicht namentlich aufgeführt wurden – bei 11%.

In der vorausgehenden Betrachtung konnte überraschend eine Abnahme an interkulturellen Diversitätsbezügen innerhalb der untersuchten kulturellen Bildungsprojekte von 2012 bis 2014 beobachtet werden. In diesem Sinne ist es spannend, auch die zeitliche Entwicklung der Beteiligung von VermittlerInnen mit Migrationshintergrund zu analysieren. Entgegen der Bevölkerungsentwicklung zeigt sich überraschend auch hier eine leichte Abnahme des Anteils beteiligter KünstlerInnen und KulturpädagogInnen mit Migrationshintergrund innerhalb der Projekte.

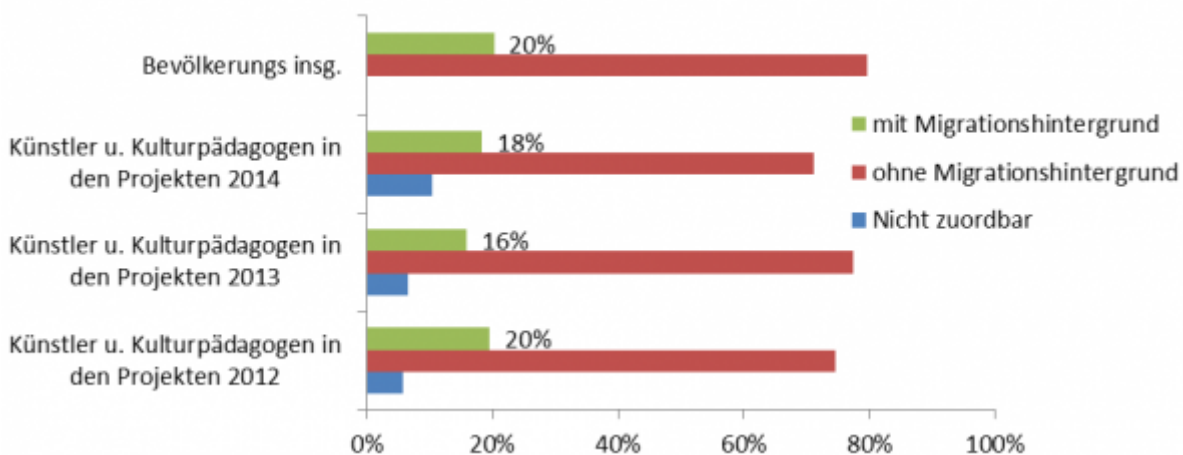


Abbildung 6: Migrationshintergrund der an den ausgewerteten kulturellen Bildungsprojekten beteiligten KünstlerInnen und KulturpädagogInnen, differenziert nach Projektbeginn, Quelle: ARS (2015)

Bei der Analyse der VermittlerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wurde vorausgehend hypothetisch vermutet, dass, wenn VermittlerInnen mit Migrationshintergrund beteiligt sind, dies in der aktuellen Förderpraxis immer noch als Besonderheit erlebt und damit eher in der Projektbeschreibung hervorgehoben wird. Diese Hypothese kann anhand der Studie natürlich weder verifiziert noch falsifiziert werden. Interessant ist in diesem Kontext jedoch schon die leichte Abnahme der Beteiligung von VermittlerInnen mit Migrationshintergrund in Korrelation zur Abnahme an internationalen Diversitätsbezügen, die tendenziell im Gegensatz steht zum demografischen Wandel. Dabei muss darauf verwiesen werden, dass die Abnahme der VermittlerInnen mit Migrationshintergrund hier anteilig nicht so stark ist wie die Abnahme an internationalen Diversitätsbezügen.

Analysiert man die Anteile der VermittlerInnen mit Migrationshintergrund bezogen auf die Projektstandorte, verdichtet sich der Verdacht, dass möglicherweise VermittlerInnen mit Migrationshintergrund auch ganz gezielt angesprochen werden, will man eine diversitäre Haltung bei Zielgruppen innerhalb kultureller Bildungsprojekte stärken: So ist der Anteil der in den Projekten eingesetzten VermittlerInnen mit Migrationshintergrund in den neuen Bundesländern mit 15% fast dreifach so hoch wie der Anteil von 28% (ARS 2015) Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund in den neuen Bundesländern (Projekte mit KulturpädagogInnen und/oder KünstlerInnen mit Migrationshintergrund sind eindeutig zuzuordnen). Auch hier könnte, in Anlehnung an dem vorausgehend beobachtetem höheren Anteil an internationalen Diversitätsbezügen in den neuen Bundesländern, hypothetisch angenommen werden, dass, um den rassistisch motivierten Übergriffen auf Menschen engagiert entgegenzutreten, noch bewusster auf Personen mit Migrationshintergrund zugegangen wird und mit diversitären Themensetzungen in kulturellen Bildungsprojekten Zeichen gesetzt werden.

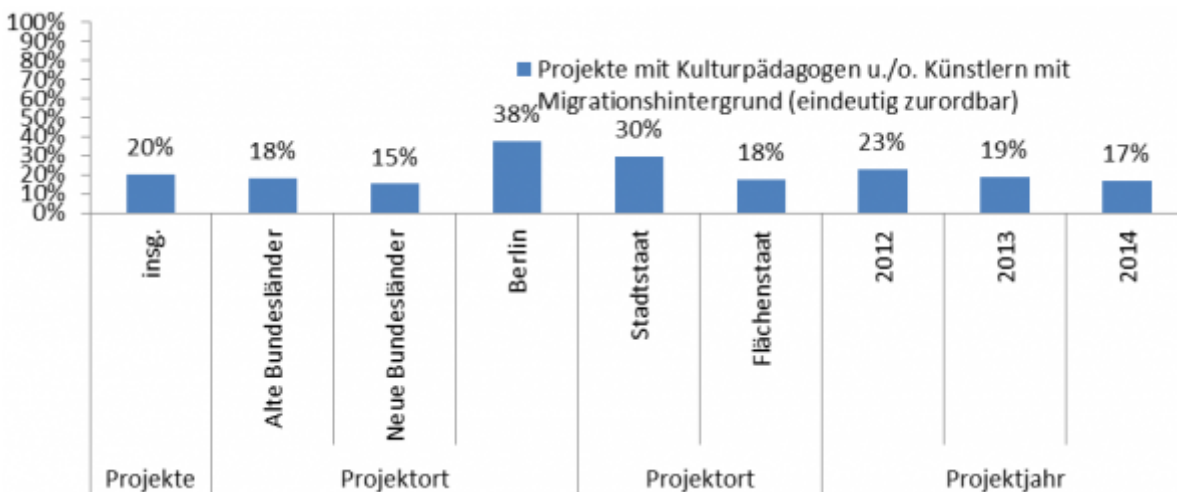


Abbildung 7: Migrationshintergrund bei den an den ausgewerteten kulturellen Bildungsprojekten beteiligten Künstlern und KulturpädagogInnen, differenziert nach Projektorten und Projektbeginn, Quelle: ARS 2015

Sehr hoch ist erwartungsgemäß der Anteil an VermittlerInnen mit Migrationshintergrund in den Metropolen wie Berlin. Dieser höhere Vermittleranteil korreliert mit der Bevölkerungszusammensetzung: So liegt aktuell in Berlin der Anteil an Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund bei 26% (ebd.).

Zur Beziehung von eigener Migrationsbiografie und Sensibilität für internationale Diversitätsbezüge

Sowohl in der vorausgehend skizzierten Infrastrukturerhebung in klassischen Kultureinrichtungen (Keuchel/Weil 2010) als auch in der skizzierten „Tanz-in-Schule“-Evaluation (vgl. Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung 2009) konnte festgestellt werden, dass vermehrt internationale Diversitätsbezüge und Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen gesetzt werden, wenn Personal mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen bzw. innerhalb der Projekte beteiligt ist. Entsprechend werden auch in der folgenden Übersicht die Korrelationen überprüft.

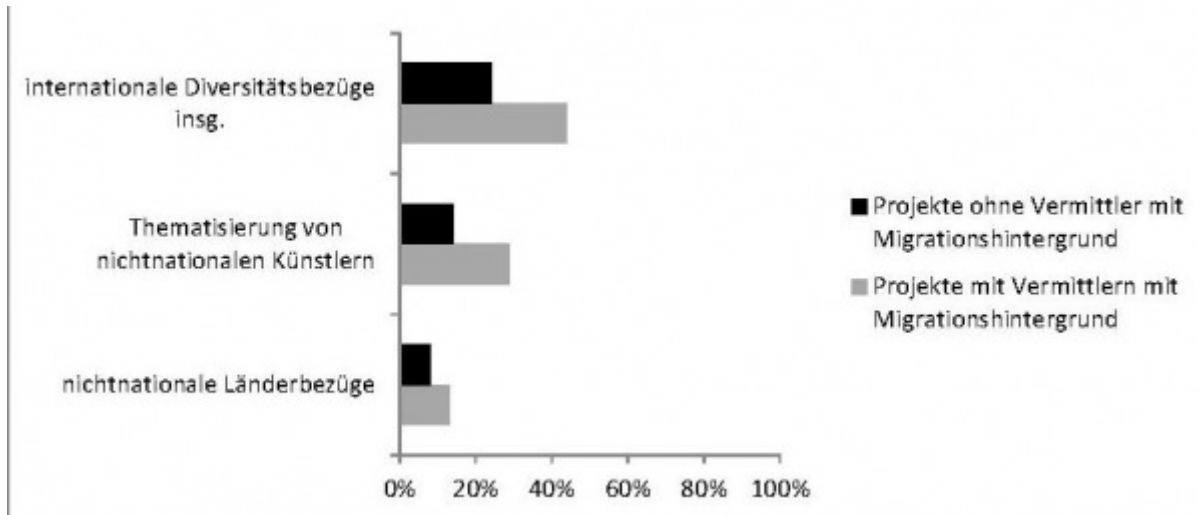


Abbildung 8: Beziehung zwischen Migrationshintergrund der VermittlerInnen und der Thematisierung von internationalen Diversitätsbezügen in den untersuchten kulturellen Bildungsprojekten, Quelle: ARS 2015

Die vorausgehende Grafik verdeutlicht, dass eine Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund bei der Vermittlung in der Tat in Beziehung steht zu mehr internationalen Diversitätsbezügen in kulturellen Bildungsprojekten. In den Projekten, wo VermittlerInnen mit Migrationshintergrund beteiligt waren, ist der Anteil an internationalen Diversitätsbezügen (44%) fast doppelt so hoch wie bei den Projekten, wo keine entsprechenden VermittlerInnen beteiligt waren (24%). Dies gilt vor allem für die thematische Einbeziehung von KünstlerInnen und Kunstwerken außerhalb Deutschlands: Werden bei knapp einem Drittel der kulturellen Bildungsprojekte (29%), innerhalb derer auch VermittlerInnen mit Migrationshintergrund arbeiteten, KünstlerInnen bzw. Kunstwerke aus anderen Ländern thematisiert, liegt der Anteil bei Vermittlergruppen ohne Migrationshintergrund nur bei 14%.

Dass das eigene künstlerische Repertoire von kulturellen Bildungsakteuren oftmals bezogen auf Internationalität nicht kritisch reflektiert wird, war auch eine Rückmeldung der TeilnehmerInnen des ersten Erprobungsgangs des Fortbildungsprojekts „Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung“ (DiKuBi) der Akademie Remscheid, über das in diesem Buch berichtet wird (siehe Keuchel/Dunz 2015:185ff.). So äußerte sich beispielsweise eine bildende Künstlerin in diesem Sinne: „[...] sich mal mit nichteuropäischen, nichtamerikanischen Künstlern auseinanderzusetzen, da glaube ich schon, dass man jetzt mehr über den Tellerrand schaut. Allein bei der Recherche dazu gab es so viel Interessantes, wo man mehr wissen will [...]“. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass KünstlerInnen und KulturpädagogInnen, die biografische Anregungen aus verschiedenen Kulturräumen haben, hier sensibler reagieren und eher auch KünstlerInnen beispielsweise aus dem nicht-europäischen Raum einbeziehen.

Internationale Diversitätsbezüge in den einzelnen künstlerischen Sparten

Abschließend werden die internationalen Diversitätsbezüge in den kulturellen Bildungsprojekten in Bezug gesetzt zu den künstlerischen Ausdrucksformen. Wie dies folgende Übersicht verdeutlicht, sind es vor allem Theater- und Filmprojekte, die internationale Bezüge setzen, in Form einer Einbeziehung von KünstlerInnen und Werken aus dem Ausland und/oder das Aufgreifen von Alltagswelten aus anderen Ländern.

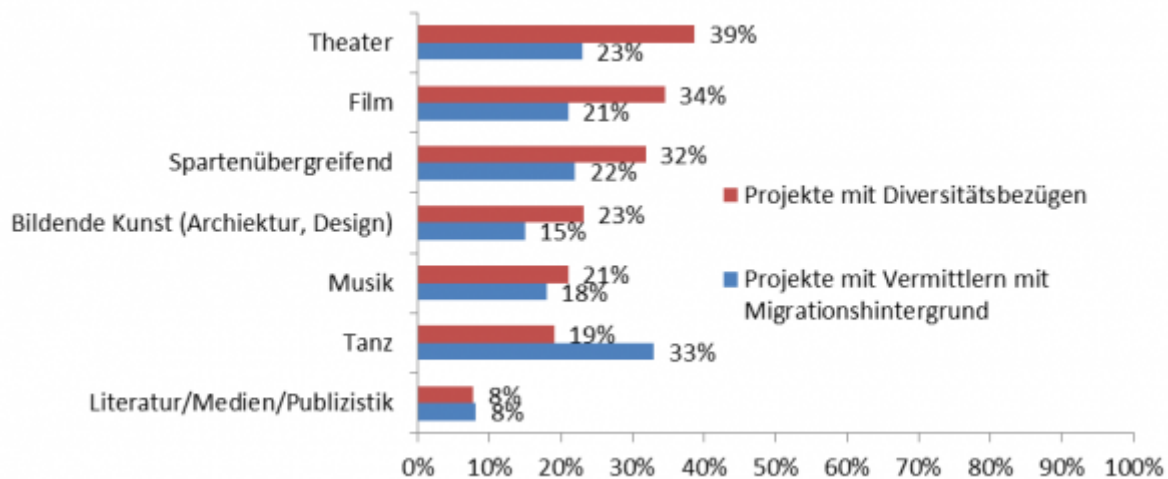


Abbildung 9: Internationale Diversitätsbezüge und VermittlerInnen mit Migrationshintergrund in den untersuchten kulturellen Bildungsprojekten, differenziert nach Kunstsparten, Quelle: ARS 2015

Auffällig an dieser Stelle ist der mit 33% vergleichsweise hohe Anteil an VermittlerInnen mit Migrationshintergrund in den Tanzprojekten, der hier ausnahmsweise nicht parallel mit einem hohen Anteil an Projekten mit internationalen Diversitätsbezügen einhergeht. Dies könnte an der nicht-sprachlich, sondern körperlich gebundenen Kunstform liegen, die sich weniger eignet, konkret über Alltagslebenswelten aus anderen Ländern zu berichten, aber auch dazu führt, dass sich in der künstlerischen Praxis keine Sprachbarrieren auftun. Die zeitgenössische Tanzwelt ist damit per se eine internationale, wie dies eine Tanzkritikerin sehr anschaulich beschreibt:

„Während es im deutschen Sprechtheater immer noch zur Ausnahme gehört, dass Schauspieler ‚mit Migrationshintergrund‘, [...] auf der Bühne stehen, sind Karrieren im Tanz [...] international. Diese Tendenz hat sich seit den 1990er-Jahren durch die forcierten Transferbewegungen der Globalisierung noch einmal verstärkt. Im deutschen Sprechtheater werden derzeit Stücke diskutiert, in denen Schauspieler als Kinder von Einwanderern der zweiten oder dritten Generation zu Darstellern ihrer eigenen Geschichte werden und damit die Diversifizierung der einst als ‚multikulturell‘ begrüßten Gesellschaft verhandeln. Im Tanz dagegen ist die Ein- und Auswanderung so selbstverständlich, dass sie in der künstlerischen Praxis kaum reflektiert wird. Denn sie ist oft die Voraussetzung der künstlerischen Tätigkeit: Zwecks Erlernung und Ausübung verlassen Menschen ihre Heimatländer.“ (Boldt 2012) Esther Boldt schreibt als freie Theater- und Tanzkritikerin unter anderem für nachtkritik.de, die taz und das Goethe-Institut e.V.

Ein Fazit - Empfehlungen für eine „Internationalisierung“ der kulturellen Bildungspraxis

Es wurde eingangs der explorative Charakter der Studie betont. Dennoch konnten in der vorausgehenden Analyse einige interessante Erkenntnisse zur Internationalisierung kultureller Bildungsprojekte gesammelt werden, aus denen konkrete Empfehlungen für die künftige Praxis abgeleitet werden können. Diese werden nachfolgend kurz dargestellt. Spannend wäre es, in Folgeuntersuchungen, weitere Aspekte einer diversitätsbewussten kulturellen Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen empirisch in den Blick zu nehmen, beispielsweise weitere Diversitätsbezüge oder auch Aspekte der Konzeption, Themen und Perspektiven, wie sie vorausgehend bei der Konkretisierung der Forschungsfrage diskutiert wurden.

„Internationalisierung“ als elementarer Bestandteil und Bereicherung der Kulturellen Bildung

In der systematischen Bestandsaufnahme wurde deutlich, dass die „Internationalisierung“ von Themenbezügen und Künsten innerhalb der kulturellen Bildungsprojekte noch nicht systematisch mitgedacht und umgesetzt wird. Mit dem Anspruch der Kulturellen Bildung, konkrete Bezüge zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu setzen, sollte dieser Aspekt angesichts von zunehmender Globalisierung, Medialisierung, Migration, Flucht und dem damit einhergehenden soziodemografischen Wandel eine angemessene Rolle im Themenspektrum der Kulturellen Bildung spielen – auch im Sinne der Chancengleichheit: Internationale Auslandserfahrungen sind für Kinder, die nicht aus finanzschwachen Elternhäusern kommen in Zeiten der Globalisierung nahezu Standard geworden. Hierdurch werden ein Welteinblick und damit einhergehende Kenntnisse ermöglicht, die Kindern aus finanzschwachen Familien vielfach verschlossen bleiben.

Auch in der Organisationsentwicklung wird dem Stellenwert „Internationalität“ ein zunehmender Stellenwert zugesprochen:

„Migration (in Kombination mit der sonstigen demographischen Entwicklung), politische Anerkennung der Migration, Europäisierung und Globalisierung sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen, auf die die Organisationen mittels einer Weiterentwicklung ihrer Diversität, Interkulturalität und Internationalität antworten müssen, um nicht an ihnen zu scheitern.“ (Göhlich et al. 2012:19)

Unabhängig von dieser Argumentation ist die internationale Perspektive auch ein wichtiges kulturelles Kapital einer Einrichtung und eine klare Erweiterung der Bildungsperspektive jedes Einzelnen, die zunehmend auch in Leitbildern von Bildungseinrichtungen als nicht verzichtbare Perspektive institutionalisiert wird, wie beispielsweise an Bremer Schulen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2007) oder der Bremer Hochschule (vgl. Karakaşoğlu 2012, Siehe auch www.hs-bremen.de/internet/de/hsb/leitbildHsb), die im Sinne einer universitären Gesamtstrategie „Internationalität“ neben „Interkulturalität“ im Leitbild fest verankert hat.

Mehr „außerwestliche“ Perspektiven in der Kulturellen Bildung ...

Die Analyse der Internationalisierung von kulturellen Bildungsprojekten zeigt ähnliche Defizite im Rückgriff auf künstlerisches Repertoire oder inhaltliche Themenbezüge zu Kulturräumen außerhalb Europas und des

angloamerikanischen Raums auf, wie beispielsweise die Studie „Kölner Kulturwelten“ (Keuchel/Larue 2011). Dass die eigene Biografieerfahrung sehr stark die Themensetzung der eigenen beruflichen Gestaltungsräume, sei es in der Wissenschaft, der Kunst oder der Pädagogik beeinflusst, ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen und Gegenstand wissenschaftlicher Studien (vgl. Peez 2009; Glaser/Schmid 2006). Oft ist man sich gar nicht bewusst, dass man in der Repertoire-Wahl und Themensetzung sehr stark seine eigenen kulturellen Erfahrungen, sei es geografisch-räumlich oder milieuspezifisch, reflektiert. Umso wichtiger ist es, in Zeiten Kultureller Vielfalt innerhalb von kulturellen Bildungsprojekten im Vorfeld der Projektgestaltung immer auch kritisch zu prüfen, wie weit eine Konzentration auf die eigenen kulturellen Erfahrungen stattfindet und wie weit man sich öffnet bei der Projektplanung und -gestaltung und Raum lässt für neue kulturelle Erfahrungen.

Biografien mit Migrationserfahrung erweitern vielfach den Blickwinkel auf Internationalität

In dieser wie auch in den eingangs referierten Studien kann immer wieder ein Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Auseinandersetzung mit Diversität innerhalb von kulturellen Bildungsprojekten und der Einbeziehung von VermittlerInnen mit Migrationshintergrund. Angesichts des vorausgehend beschriebenen Zusammenhangs zwischen biografischen Erfahrungen und Themensetzungen innerhalb eigener beruflicher Gestaltungsräume ist dies naheliegend, da zum einen Migrationserfahrung, der Wechsel von einem Lebensraum mit eigenen Spielregeln in einen anderen, mit neuen oder erweiterten Spielregeln, sicherlich Betroffene für das Themenfeld Diversität sensibilisiert. Zum anderen finden sich speziell bei Bevölkerungsgruppen mit Migrationserfahrungen aus weiter entfernten Kulturräumen außerhalb Europas erweiterte Repertoirekenntnisse und -akzente des Herkunftslandes, die dann auch in die kulturelle Bildungsarbeit selbstverständlich einfließen können. Dies kann natürlich nicht nur bezogen auf Migrationserfahrung beobachtet werden, sondern auch bezogen auf eine prägende Auslandserfahrung, einem Milieuwechsel u.v.m. Für eine Sicherstellung des adäquaten Aufgreifens von jugendlichen Lebenswelten ist es daher wichtig, auch ein breites Spektrum gesellschaftlicher Perspektiven zu berücksichtigen, was in der Konsequenz auch bedeutet, dass die VermittlerInnen in der kulturellen Bildung ein breites gesellschaftliches Spektrum abbilden sollten und/oder über partizipative Konzepte VertreterInnen verschiedenster Biografiekontexte und Milieus in die Projektgestaltung einbinden.

Keine Reduzierung der Professionalität von VermittlerInnen mit Migrationshintergrund auf Migrationserfahrung

Die internationalen Diversitätsbezüge in den Projekten und die Beteiligung von VermittlerInnen mit Migrationshintergrund zeigen in den Jahren zwischen 2012 bis 2014 einen angesichts des soziodemografischen Wandels irritierend leichten Rückgang. Diese Beobachtung könnte auch in eine andere Richtung interpretiert werden: KünstlerInnen und KulturpädagogInnen mit Migrationshintergrund werden nur dann gezielt angesprochen, wenn im Vorfeld von kulturellen Bildungsprojekten ein besonderer Themenfokus auf Diversität geplant ist. Sollte diese Annahme zutreffend sein, wird die Wahrnehmung von KünstlerInnen und KulturpädagogInnen auf ihren Migrationshintergrund reduziert und damit indirekt ihre künstlerische bzw. pädagogische Profession als zweitrangig bzw. sekundär gehandelt. Damit wird aber zugleich eine „Normalität“ von Internationalität bzw. anderen Diversitätsbezügen innerhalb kultureller Bildungsprojekte entgegengewirkt: Denn wenn VermittlerInnen mit Migrationshintergrund nur dann gezielt

angesprochen werden, wenn Diversität bei Projekten bewusst im Fokus steht, heißt dies im Umkehrschluss: In allgemeinen kulturellen Bildungsprojekten sind Internationalität oder andere Diversitätsbezüge nicht zwingend notwendig zu setzen. Es wäre in diesem Sinne wichtig, dass VermittlerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in der Kulturellen Bildung gleichermaßen als ExpertInnen ihrer künstlerischen und kulturpädagogischen Profession angesehen werden, die in diesem Rahmen selbstverständlich Internationalität und Diversität in ihren Projekten reflektieren und vertreten können. Dafür bedarf es aber auch eines Grundwissens des professionellen Umgangs mit Diversität und damit einem Umdenken in der Aus- und Weiterbildung der Kulturpädagogik. Aus- und Weiterbildung muss hier kritisch prüfen, inwieweit sie Fragestellungen zu Diversität und Internationalität aufgreift und in die Lehre integriert, um künftigen Praktikern in der Kulturellen Bildung ein entsprechendes Rüstzeug an die Hand geben zu können.

Systematische Verankerung von „Internationalität“ in Ausbildung, Leitbildern und im Qualitätsdiskurs der Kulturellen Bildung

Die Abnahme internationaler Diversitätsbezüge in den hier untersuchten kulturellen Bildungsprojekten innerhalb des Projektzeitraums 2012 bis 2014 legt nahe, dass es wichtig ist, kontinuierlich und beharrlich von Seiten der Wissenschaft, Fachverbände und Politik auf notwendige Neuanforderungen an Konzeption und Inhalten der Kulturellen Bildung zu verweisen. Ein zeitweiser Impuls, beispielsweise die Priorisierung eines Themas in jährlichem oder Dreijahresturnus vorzunehmen, wie hier die Verdichtung des Themenfelds Diversität und Interkulturalität, wie vorausgehend dargestellt, die einhergeht mit einer entsprechenden Förderpraxis und die sich dann in Folge nach einigen Jahren wieder anderen Themenakzenten widmet, reicht offenbar nicht aus, um nachhaltige Entwicklungen anzustoßen. Insbesondere bleibt sie wenig folgenreich, wenn es sich bei dem Themenfeld um eine Reaktion auf neue gesellschaftliche Entwicklungen handelt. Daraus könnte die Empfehlung abgeleitet werden, dass es bei Neukonzeptionen in der Kulturpädagogik, die auf gesellschaftlichen Wandel reagieren, sehr wichtig ist, Prozesse langfristig im Fachdiskurs zu begleiten, aber auch in der Förderpolitik, um neue Anforderungen nicht nur in Modellprojekten, sondern systematisch und nachhaltig in Aus- und Weiterbildung, Leitbildern und Qualitätsstandards zu verankern.

Verwendete Literatur

- Aktion Mensch e.V. (Hrsg.) (2015):** Auftrag Inklusion – Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit. Inhaltliche Grundlagen, Handlungsempfehlungen und Anregungen für die Praxis. Bonn: Eigenverlag.
- Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbands Tanz in Schulen (2009):** Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung. Oberhausen: Athena.
- Bäßler, Kirsten (2010):** Interkulturelle Öffnung der Bundeskulturverbände. In: Deutscher Kulturrat: Auswertung einer Befragung des Deutschen Kulturrates zum Themenfeld „Integration und interkulturelle Bildung“ im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes „Strukturbedingungen für eine nachhaltige interkulturelle Bildung“. Bonn: Eigenverlag.
- Bahouth, Chadi (2015):** Diversität – eine Frage der Quote. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.) Diversität in der Kulturellen Bildung (103-114). Bielefeld: transcript.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (2012):** Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung. Magazin Kulturelle Bildung, Nr. 9/2012. Remscheid.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hrsg.) (2008):** Kulturelle Vielfalt erleben. Internationale Jugend-Kultur-Bewegungen. 21 Beispiele aus der Praxis. Remscheid: Eigenverlag.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hrsg.) (2006):** Kulturelle Vielfalt leben lernen. Interkulturelle Kompetenz durch kulturelle Bildung. Remscheid: BKJ.

- Boldt, Esther (2012):** Transkulturalität statt Multikulti – Grenzübergreifende Karrieren im Tanz. In: Goethe-Institut. München: www.goethe.de/ins/bf/de/oug/kul/tan/9439473.html (letzter Zugriff am 09.09.2015).
- Bonfadelli, Heinz/Moser, Heinz (Hrsg.) (2007):** Meiden und Migration: Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2011):** Interkulturelle Bildung – eigentlich eine Selbstverständlichkeit. In: Dossier Kulturelle Bildung. Bonn: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60110/interkulturelle... (letzter Zugriff am 09.09.2015).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2009):** Entwicklung und Perspektiven. In: Dossier Kulturelle Bildung. Bonn: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59923/entwicklung-und... (letzter Zugriff am 01.09.2015).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2006):** „Fremde“ in den Medien. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 271. Bonn: www.bpb.de/izpb/9694/fremde-in-den-medien?p=all (letzter Zugriff am 09.09.2015).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (o.J.):** Interkulturelle kulturelle Bildung. In: Dossier Kulturelle Bildung. Bonn: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60109/interkulturelle... (letzter Zugriff am 01.09.2015).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015):** Migrationsbericht 2013. Im Auftrag der Bundesregierung. BMI.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009):** Integrationsreport. Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in Deutschland. Workingpaper 27 der Forschungsgruppe des Bundesamtes.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar/Melzer, Ralf (Hrsg.) (2014):** Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014. Universität Leipzig.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2012):** Die Mitte im Umbruch. Rechtsextremistische Einstellungen in Deutschland 2012. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn: J. H. W. Dietz: www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf (letzter Zugriff am 09.09.2015).
- Deutscher Kulturrat (2010):** Interkulturelle Öffnung der Bundeskulturverbände. Auswertung einer Befragung des Deutschen Kulturrates zum Themenfeld „Integration und interkulturelle Bildung“ im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes „Strukturbedingungen für eine nachhaltige interkulturelle Bildung“. Bonn: www.kulturrat.de/dokumente/studien/verbandsoeffnung.pdf (letzter Zugriff am 11.09.2015).
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2009):** Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007):** Die Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität. Bremen: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/orientierungsrahmen-schulqual... (letzter Zugriff am 09.09.2015).
- Glaser, Edith/Schmid, Pia (2006):** Biografieforchung in der Historischen Pädagogik. In: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforchung (363-389). 2. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Öztürk, Halit/Engel, Nicolas (Hrsg.) (2012):** Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hentges, Gudrun (2014):** Politische Bildung für MigrantInnen. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit (303-318). 2. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Herriger, Norbert (2014):** Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. In: Politik und Zeitgeschichte (APuZ 13-14/2014). Bonn: bpb.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2012):** Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund. Vortrag im Rahmen der Tagung „Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft. Ein interdisziplinäres Symposium zu Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenzialen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Universität Bielefeld, 06./07.02.2012: <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20A...> (letzter Zugriff am 09.09.2015).
- Keuchel, Susanne (2014a):** Arts Education Development Index (AEDI) – A Comparative International Empirical Research Approach in Arts Education. In: Larry O’Farrell/Schonmann, Shifra/Wagner, Ernst (Hrsg.): International Yearbook for Research in Arts Education (42-51). Vol. 2. Münster: Waxmann.
- Keuchel, Susanne (2014b):** Quo Vadis – Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten für Kulturelle Bildung. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften (95-113). München: kopaed.
- Keuchel, Susanne (2012):** 1. InterKulturBarometer. Migration als Einflussfaktor auf Kunst und Kultur. Köln: ARcult Media.
- Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.) (2015):** Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript.
- Keuchel, Susanne/Dunz, Maria (2015):** Diversitätsbewusste kulturelle Bildung (DiKuBi). Ein Fortbildungskonzept für Multiplikatoren im Aufbau. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. (185-204) Bielefeld: transcript.
- Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2011):** Kulturwelten in Köln. Eine empirische Analyse des Kulturangebots mit Fokus auf Internationalität und Interkulturalität. Hrsg. vom Zentrum für Kulturforschung. Köln: ArCult Media.
- Keuchel, Susanne/Weil, Benjamin (2010):** Lernorte oder Kulturtempel – Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen. Köln: ARcult Media.
- Keuchel, Susanne/Günsche, Carolin/Groß, Stefanie (2009):** Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis. Bonn: Bundesverband Tanz in Schulen.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2014):** Reflektierter Euro- und Okzidentozentrismus. Über die Verortung von Bildung und Erziehungswissenschaft im Kontext globaler Pluralität. In: Rühle/Müller/Knobloch (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität –

Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum (297-320). Münster et al.: Waxmann.

Landesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung Sachsen-Anhalt e.V. (LKJ Sachsen) (2013): Pädagogisches Konzept der LKJ Sachsen-Anhalt e.V.: www.lkj-sachsen-anhalt.de/wp-content/uploads/2014/02/Bildungskonzeption... (letzter Zugriff am 09.09.2015).

Luciak, Mikael/Binder, Susanne (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Wien: Assa.

Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training, Beratung. Berlin: Iko.

Peez, Georg (2009): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben. Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München: kopaed.

Rühle, Sarah (2014): Diversität, Interkulturalität und Multiperspektivität im Unterricht Möglichkeiten und Grenzen einer mehrperspektivischen allgemeinen Bildung für alle im Kontext von Chancengerechtigkeit. In: Rühle, Sarah/Müller, Annette/Knobloch, Philipp D. Th. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum (89ff.). Münster: Waxmann.

Rühle, Sarah/Müller, Annette/Knobloch, Phillip/Dylan, Thomas (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster: Waxmann.

Ruhrmann, Georg/Demren, Songül (2000): Wie Medien über Migranten berichten. In: Schatz, Heribert/Holtz-Bacha, Christina/Nieland, Jörg-Uwe: Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk (69-81). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliot... (letzter Zugriff am 09.09.2015).

Zentrum für Audience Development (ZAD) (2009): Migranten als Publikum in öffentlichen deutschen Kultureinrichtungen. Der aktuelle Status Quo aus Sicht der Angebotsseite. Band 1. Freie Universität Berlin.

Anmerkungen

Der vorliegende Beitrag wurde erstmals veröffentlicht in: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.) Diversität in der Kulturellen Bildung (129-161). Bielefeld: transcript und für die Veröffentlichung auf der Wissensplattform formal angepasst.

Zitieren

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

Susanne Keuchel (2016 / 2015): „Internationalität“ in der kulturellen Bildungspraxis. Eine explorative empirische Studie. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/internationalitaet-kulturellen-bildungspraxis-explorative-empirische-studie>

(letzter Zugriff am 16.07.2024)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>