

Reflexiv, machtkritisch und kreativ. Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen für eine diversitätssensible ästhetische Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung

von **Marion Gerards, Norbert Frieters-Reermann**

Erscheinungsjahr: 2026

Stichwörter:

Ästhetische Praxis | Diskriminierung | Diversität | Gelingensbedingungen | Handlungsempfehlungen | Machtkritik | Professionelle Reflexivität | Rassismuskritik | Soziale Arbeit

Abstract

Angesichts verstärkt wahrnehmbarer migrationskritischer, polarisierender, exkludierender, nationalistischer und rechtsextremer gesellschaftlicher Tendenzen gewinnen darauf reagierende inklusive, diversitätssensible und machtkritische Bildungsprozesse zunehmend an Bedeutung – auch in der Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung. Doch ästhetische Praxen sind nicht per se machtkritisch, inklusiv, radikal oder widerständig, sondern sie sind als soziale Praxen in Machtverhältnisse eingebettet und können Gefahr laufen, ungewollt Machtverhältnisse zu verfestigen, Teilhabebedürfnisse zu ignorieren, Partizipationsmöglichkeiten zu unterlaufen oder Diskriminierungsdynamiken zu verschärfen. Die Intention des Beitrags ist es, Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen einer diversitätssensiblen und machtkritischen ästhetischen Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung zusammenzutragen.

Der Beitrag ist eine Erweiterung des abschließenden Artikels im Band „Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit“, den die Autor:innen gemeinsam herausgegeben haben. Der Beitrag transferiert die aus Diskursen und Forschung hervorgegangenen Erkenntnisse zu diesem Thema in die Praxis. Die vorgestellten Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen unterstützen Praktiker:innen dabei, ihre Konzepte ästhetischer Praxis machtkritisch zu reflektieren und ihre professionelle Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Er adressiert Praktiker:innen in ihrer machtkritischen Handlungsverantwortung. Damit wird es möglich, ästhetische Praxis als widerständige Praxis gegen

dominanzkulturelle Einschreibungen, die sich in Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung zeigen, zu positionieren.

Eine längere Reise von der machtkritischen Forschung zur Handlungsverantwortung

Angesichts verstärkt wahrnehmbarer migrationskritischer, polarisierender, exkludierender, nationalistischer und rechtsextremer gesellschaftlicher Tendenzen gewinnen darauf reagierende inklusive, diversitätssensible und machtkritische Bildungsprozesse zunehmend an Bedeutung. In diesem Zusammenhang können ästhetische Praxen eine wichtige Funktion einnehmen, um einen Beitrag zu leisten, die gesellschaftliche Integration und Teilhabe zu fördern sowie die Persönlichkeitsbildung und das gesellschaftspolitische Empowerment von Menschen zu stärken, sich für demokratische Werte und den sozialen Zusammenhalt und gegen Diskriminierung und Exklusion einzusetzen. Diese Leitbilder und Ansprüche artikulieren auch Akteur:innen der Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung.

Doch ästhetische Praxen in Kontexten Kultureller Bildung und Sozialer Arbeit sind nicht per se radikal oder widerständig, was bereits durch das Ausrufe- und Fragezeichen im Titel der 16. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und des *kubi-online*-Dossiers angedeutet wurde und wird; vielmehr können auch ästhetische Praxen Gefahr laufen, ungewollt Machtverhältnisse zu verfestigen, Teilhabebedürfnisse zu ignorieren, Partizipationsmöglichkeiten zu unterlaufen oder Diskriminierungsdynamiken zu verschärfen. Denn jeder Bildungsprozess kann ungewollte Wirkungen im Hinblick auf alle beteiligten Personen entfalten, die sich positiv und negativ sowie direkt und indirekt ausdrücken können. Von daher ist es dringend erforderlich, ästhetische Praxen in der Sozialen Arbeit und Kulturelle Bildung sensibel und achtsam zu gestalten. Dadurch können methodische Schwachstellen, die Reproduktion von Machtverhältnissen, unbewusste Zuschreibungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungstendenzen sowie nicht intendierte negative Wirkungen zwar nicht immer ausgeschlossen, aber diese Aspekte und Dynamiken können bewusster in den Blick genommen und die damit einhergehenden ungewollten negativen Prozesse und ‚Nebenwirkungen‘ reduziert werden.

Vor diesem Hintergrund ist es die Intention dieses Beitrages, ausgewählte Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen einer diversitätssensiblen und machtkritischen ästhetischen Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung zusammenzutragen und als Angebot der Selbstreflexion für die Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz zugänglich zu machen. Herausgearbeitet wurden die Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen auf der Basis unserer eigenen Forschungen (vgl. [Gerards/Frieters-Reermann 2022](#); Frieters-Reermann et al. 2021; [Josties/Gerards 2019](#)), zahlreichen wertvollen Beiträgen von anderen Autor:innen in unserem Sammelband „Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit“ (vgl. Gerards/Frieters-Reermann 2025) sowie weiteren relevanten Dokumenten und Ressourcen, die unsere Forschungs- und Reflexionsprozesse in den vergangenen Jahren bereichert haben. Dazu gehören unter anderem das RISE-Positionspapier der australischen Organisation von Geflüchteten, Überlebenden, Asylsuchenden und ehemals Festgehaltenen (vgl. Canas 2016; RISE steht für „Refugees, Survivors and Ex-Detainees“, siehe <https://www.riserefugee.org/about/>), der Ansatz der Critical Diversity Literacy (Steyn/Kudzaishe 2023; Steyn/Dankwa 2021), Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst (vgl. Mörsch 2021), Postkoloniale Perspektiven auf Bildung

und Kultur (u. a. bildungsLab* 2023; Castro Varela/Haghighat 2023) sowie Positionen einer rassismuskritischen und kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit (u. a. Scharathow/Leiprecht 2011; Mecheril 2016; Frankfurter Erklärung 2015).

Nachfolgend versuchen wir, das Anregungspotenzial dieser Inspirationsquellen für eine diversitätssensible sowie macht- und rassismuskritische ästhetische Praxis zu nutzen. Dabei gilt es unseres Erachtens kontinuierlich zwei Ebenen zu unterscheiden:

1. Auf einer *personellen Ebene* geht es darum, diversitätssensible, diskriminierungskritische und reflexive Sichtweisen und Haltungen bei den individuellen Akteur:innen, den künstlerisch, pädagogisch und sozialarbeiterisch Handelnden sowie den Teilnehmenden an Bildungsprozesse zu fördern, um entsprechende Kompetenzen zu stärken. Dies umfasst auch die machtkritische Reflexion des Eingebundenseins in hegemoniale Diskurse, z. B. zu Migration, Integration und Kultur.
2. Auf einer *institutionellen Ebene* gilt es, die Verfahren, Leitbildprozesse und Strukturen in Organisationen und Institutionen in den Blick zu nehmen und dadurch diversitätssensible, diskriminierungskritische und partizipative Abläufe und Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Die Erarbeitung entsprechender Kriterien und Qualitätsstandards innerhalb von Institutionen ist dabei von zentraler Bedeutung.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf diese beiden Ebenen – mit einem Schwerpunkt auf der personellen Ebene – und unternehmen den Versuch, ausgehend von machtkritischen und gesellschaftspolitischen Leitbildern und Zielvorstellungen Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung ausgewählte Gelingensbedingungen und konkrete Handlungsanregungen einer diversitätssensiblen und machtkritischen ästhetischen Praxis zu skizzieren. Diese Gelingensbedingungen und Konkretisierungen überlagern sich zum Teil und bedingen einander, und sie lassen sich nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen. Auch erheben sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Von daher verstehen sich die nachfolgenden Ausführungen als Angebot und Einladung zum kritischen und kreativen Reflektieren, Ausdifferenzieren und Weiterentwickeln.

Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen

De-Viktimisierung und Ressourcenorientierung: Die Teilnehmenden als aktiv Handelnde mit ihren Ressourcen und Potenzialen einbeziehen

Die professionell Handelnden sowie die Institutionen der Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung befördern oftmals bewusst oder unbewusst eine problem- und defizitorientierte Klientifizierung und Viktimisierung ihrer Adressat:innen, z. B. im Kontext von Zielgruppen mit Fluchtmigrationserfahrung oder Beeinträchtigungen. Dieser Grundhaltung gilt es, mit einer explizit ressourcenorientierten und de-viktimisierenden Perspektive zu begegnen und die Adressat:innen als aktiv Handelnde, mit Rechten ausgestattete und eigenmächtige Akteur:innen zu begreifen. Die Potenziale und Ressourcen aller Beteiligten sollten den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses darstellen und nicht ihre Barrieren, Einschränkungen und Problemlagen. Die mit möglichen Einschränkungen oder strukturellen Benachteiligungen einhergehenden Herausforderungen dürfen dabei nicht ignoriert oder bagatellisiert, sondern als mögliche Beschränkungen und Teilhabebarrrieren der Zielgruppen verstärkt im Kontext

gesellschaftlicher Machtverhältnisse und struktureller Benachteiligungsdynamiken gesehen und nicht auf individuelle Defizite oder personelle Probleme der Adressat:innen reduziert werden.

Dies bedeutet beispielsweise,

- Kinder oder Jugendliche aus einer Familie mit Migrations- oder Fluchterfahrungen nicht per se als bildungsfern, weniger sozial integriert usw. zu labeln, sondern sie mit ihren Ressourcen, z.B. Mehrsprachigkeit, und Interessen zu sehen. Mögliche Unterstützungsbedarfe, die sich evtl. aus fehlenden finanziellen Mitteln der Familien ergeben, weil ihr Aufenthaltsstatus und damit der Bezug der Grundsicherung noch nicht geklärt sind, sind nicht als persönliche Defizite zu sehen, sondern müssen als strukturelle Benachteiligung erkannt, behoben (z.B. durch Bildungsgutscheine) und die unzureichenden finanziellen Hilfen auf politischer Ebene problematisiert werden;
- Menschen mit Fluchtbiografie nicht für eigene Kunstprojekte zu instrumentalisieren, sondern ihr Recht auf eigene künstlerisch-ästhetische Praxis anzuerkennen und kulturelle Teilhabe und Teilgabe zu ermöglichen, indem man ihnen beispielsweise Räume für die eigene ästhetische Praxis zur Verfügung stellt;
- die Adressat:innen aktiv zu befragen, ob und welche künstlerisch-ästhetischen Praxen sie ausführen möchten;
- nicht schon zu wissen glauben, was Adressat:innen in ihrer jeweiligen Situation benötigen, und keine kulturalisierenden Zuschreibungen vorzunehmen, welche ästhetischen Praxen beispielsweise für geflüchtete Menschen oder für Menschen mit Beeinträchtigungen o. a. passend seien.

Macht- und Dominanzverhältnisse: Machtdynamiken und -positionen kritisch hinterfragen

Ästhetische Praxis ist nicht frei von Macht- und Dominanzverhältnissen. Insbesondere im Kontext der Arbeit mit Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung, aber auch in Bezug auf andere Adressat:innen-Gruppen spiegeln sich oftmals gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse wider, z. B. wenn die Lebensrealität der Teilnehmer:innen an Bildungsprozessen durch geringere ökonomische Einkommen, durch eingeschränktere politische Teilhabemöglichkeiten oder weniger Privilegien gekennzeichnet ist als die der pädagogischen Fachkräfte. Diese Machtverhältnisse lassen sich nicht auflösen. Aber ästhetische Praxen bieten die Chance, diese sensibel zu reflektieren, verschiedene Positionen und Privilegien bewusst zu machen sowie die damit verbundenen Implikationen für den Bildungsprozess in den Blick zu nehmen.

Dies bedeutet beispielsweise,

- eingeworbene Gelder für Kulturprojekte den Teilnehmenden für eigene Projekte zur Verfügung zu stellen und sie entscheiden zu lassen, für welche Kunst-, Musik- oder Theaterveranstaltungen das Geld (im Rahmen der Förderrichtlinien) ausgegeben wird. Damit werden Macht und Privilegien aktiv geteilt und abgegeben;
- nicht vorzuschreiben, zu welcher Musik getanzt, welche Bewegungen ausgeführt, welches Thema in einem Theaterprojekt erarbeitet, welches Buch gelesen oder welcher Film gezeigt wird;
- Fotos und Filme, die Kinder zu einem für sie relevanten Thema in ihrem Stadtteil gemacht haben, im Rahmen einer Ausstellung zu zeigen, gemeinsam mit den Kindern politische Vertreter:innen einzuladen, die Kinder mit den Politiker:innen diskutieren zu lassen und sie auf dieses Gespräch

vorzubereiten.

Diversitätsverständnis und Intersektionalität: Einen sensiblen Umgang mit verschiedenen Identitätskategorien und intersektionalen Dynamiken fördern

Fachkräfte der ästhetischen Praxis sind aufgefordert, die Diversität, Pluralität und Heterogenität ihrer Adressat:innen in Bezug auf verschiedene Identitätsmerkmale als gesellschaftliche Normalität zu verstehen und einen sensiblen Umgang mit verschiedenen Identitätskategorien einzuüben. Denn es besteht das Risiko, durch die Fokussierung auf eine vermeintlich dominante Identitätskategorie die Teilnehmenden eines Bildungsprozesses auf ein zentrales Merkmal, z. B. Geschlecht, Alter, Migrationserfahrung oder Beeinträchtigung, zu reduzieren und damit auch implizite Grundannahmen und Zuschreibungen zu reproduzieren, die oftmals weitere Homogenisierungen und Stigmatisierungen nach sich ziehen können. Im Kontext ästhetischer Prozesse besteht die Chance, verstärkt die identitätsbezogene Selbstbeschreibung der Teilnehmenden und damit verbundene ästhetische Ausdrucksformen als Referenzpunkte zu wählen und nicht die Fremdzuschreibung durch äußere Beobachtungsinstanzen. Dadurch können identitätsbezogene Reflexionsprozesse bei allen Beteiligten gefördert werden, die auch im Sinne eines intersektionalen Ansatzes Mehrfachzugehörigkeiten oder hybride Identitätskonzepte sichtbar werden lassen. Eine solche intersektionale Sichtweise ermöglicht darüber hinaus eine differenzierte, mehrdimensionale Berücksichtigung der oftmals zu beobachtenden Verschränkung verschiedener Diskriminierungsdynamiken, die sich auch wechselseitig verstärken können.

Dies bedeutet beispielsweise,

- zu überprüfen, wie die Teilnehmenden adressiert werden: Fühlen sich auch Menschen mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung angesprochen und ist ihnen die Teilnahme möglich, wenn sich das Projekt an Menschen mit Migrationserfahrungen richtet?
- eine diversitäts- und gendersensible Sprache zu verwenden, mit der sich auch queere Menschen mit Migrationserfahrung angesprochen fühlen;
- durch die Auswahl der Musikbeispiele vielfältige Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, indem nicht nur *weiße* oder männlich* gelesene Musiker:innen vorgestellt werden, sondern z. B. auch Schwarze Musiker:innen mit einer queeren Identität.

Integrationsverständnis: Integration als gesamtgesellschaftlichen Inklusionsprozess verstehen und nicht als einseitigen Anpassungsprozess marginalisierter Minderheiten

Umfassende Integration kann nur gelingen, wenn sie als eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, Chance und Aufgabe aller Gesellschaftsmitglieder gesehen wird. Das bedeutet für ästhetische Praxen, dass sie ein solches inklusiv-umfassendes Integrationsverständnis stärken und sich inhaltlich-programmatisch, methodisch-didaktisch sowie teilnehmer:innen-zielgruppenbezogen darauf ausrichten. Ästhetische Praxis sollte demnach durch das gesamte Arrangement von Bildungsprozessen dieses inklusive Integrationsverständnis fördern. Dadurch kann bei allen Beteiligten eine Sichtweise überwunden werden, welche Integration als einseitige Bewältigungsaufgabe und Anpassungsleistung von Minderheiten betrachtet. Demgegenüber kann eine reflexive Haltung gefördert werden, bei der Integration als gesamtgesellschaftliche Verantwortung und als kollektiver Prozess von allen Gesellschaftsmitgliedern

gesehen wird. Kulturelle Bildung und ästhetische Praxis sollten den damit verbundenen Perspektivwechsel aktiv gestalten.

Dies bedeutet beispielsweise,

- dass von Menschen mit Migrationserfahrung nicht einseitig erwartet wird, sich in das kulturelle Leben ‚zu integrieren‘, indem sie in einem Chor mitsingen, Museen oder Theateraufführungen besuchen, sondern dass die Aufnahmegesellschaft aufgefordert ist, ihr kulturelles Angebot zu erweitern, indem z. B. Werke afrikanischer, asiatischer oder arabischer Künstler:innen in den Spielplan aufgenommen oder in Museen und Soziokulturellen Zentren gezeigt werden;
- dass Kulturprojekte nicht per se als vorgezogene oder niedrigschwellige Integrationsmaßnahme, z. B. für Menschen mit Fluchterfahrung, konzipiert werden, bei denen diese dann spezifische Kompetenzen erwerben sollen, um ihre ‚Integrationsfähigkeit‘ zu erhöhen;
- dass sich Einrichtungen und Institutionen im Gemeinwesen vernetzen und Musik- oder Tanzensembles der türkischen, japanischen, kolumbianischen o. a. Communities beim Sommerfest eines Altenheims oder im Strafvollzug usw. auftreten.

Rassismus- und Sexismusverständnis: Rassismus und Sexismus als wirkmächtige gesellschaftliche strukturelle Machtverhältnisse und damit verbundene institutionelle Auswirkungen wahrnehmen

Rassismus und Sexismus markieren zwei zentrale Diskriminierungsdynamiken mit großer sozialer Tragweite und Wirkmächtigkeit, die als gesellschaftliche strukturelle Machtverhältnisse zu begreifen sind. Von diesen sind auch die Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung betroffen, in denen sich gesellschaftliche strukturelle rassistische und sexistische Diskriminierungen auf institutioneller Ebene fortsetzen können und es oftmals auch tun. Von daher sollten die handelnden Akteur:innen sich dieser Verstrickung in sexistische und rassistische Machtverhältnisse bewusst sein und die Auswirkungen auf ihre Arbeit und Institutionen wahrnehmen und versuchen, einen sensiblen, kritisch-reflexiven Umgang damit zu praktizieren. Dabei wäre es wichtig, Sexismus und Rassismus nicht nur als individuell-personelle Handlungsformen, sondern auch als institutionell-strukturelle Machtverhältnisse und als diskursive und soziale Prozesse der Einrichtung wahrzunehmen.

Dies bedeutet beispielsweise,

- geschützte Austauschmöglichkeiten und Befähigungsräume (*safe spaces* bzw. *brave spaces*) für Menschen mit Sexismus- und Rassismuserfahrungen zu ermöglichen, in denen sie auch künstlerisch aktiv werden können (z. B. Probenräume und -zeiten für People of Color, für Frauen*, Mädchen* und queere Menschen);
- die eigenen *weißen* und männlichen* Privilegien zu reflektieren – auch in Bezug auf ihre Dominanz in Kunst und Kultur;
- Hinweise auf alltagsrassistische und sexistische Diskriminierungen ernst zu nehmen, ein Beschwerdeverfahren einzurichten und Ansprechpersonen zu benennen, an die sich Betroffene wenden können;
- für Kultur-Veranstaltungen und Events ein Awareness-Konzept zu entwickeln und umzusetzen;

- zu überprüfen, wie vielfältig das Personal, die Besucher:innen und das Angebot einer Einrichtung sind, sowie Zugangsbarrieren zu identifizieren und abzubauen.

Kulturverständnis: Vorstellungen von Trans- und Hybridkultur als handlungsleitend begreifen

Eine zentrale Herausforderung im Kontext einer macht- und rassismuskritischen ästhetischen Praxis in der postmigrantischen Gesellschaft ist die Überwindung eines geschlossenen Kulturverständnisses. Denn insbesondere bei der ästhetischen Praxis mit Menschen mit (Flucht)Migrationserfahrung besteht die Gefahr, Prozesse des Othering und der Markierung und Hervorhebung vermeintlicher kultureller Unterschiede zu verstärken. Dadurch werden kulturalisierende Tendenzen verschärft, und es verdichtet sich die Konstruktion einer Spaltung zwischen einer hegemonialen ‚Wir-Kultur‘ der Aufnahmegesellschaft und den ‚Herkunfts-Kulturen‘ der ‚Anderen‘. Diese Ordnungs- und Othering-Prozesse begünstigen weitere stereotypisierende, stigmatisierende und ethnisierende Deutungsmuster und Sprechweisen, die für den Bildungsprozess im Kontext der ästhetischen Praxis handlungsleitend sein können, z.B. wenn die ‚Kultur der Anderen‘ und ihre ästhetischen Praxen nicht neutral und bewertungsfrei, sondern als rückständig, traditionell und unmodern wahrgenommen und beschrieben werden. Oder wenn Vertreter:innen der ‚Kultur der Anderen‘ pauschal spezifische ästhetische Kompetenzen und künstlerische Ausdrucksformen zugesprochen und andere abgesprochen werden. Vor diesem Hintergrund sollten die Verantwortlichen und Handelnden ihr Kulturverständnis kritisch reflektieren und Modelle von Trans- und Hybridkultur als handlungsleitend in ihre Praxis integrieren, durch welche ein geschlossenes Kulturverständnis aufgebrochen und der Komplexität kultureller Identitätsprozesse und Ausdrucksformen Rechnung getragen werden kann.

Dies bedeutet beispielsweise,

- Menschen nicht als Repräsentant:innen einer Kultur zu verstehen, sondern offen zu sein für ihre kulturellen Lebenswelten. Konkret heißt das zum Beispiel, nicht zu erwarten, dass ein Kind aus einer Familie mit kongolesischen Großeltern als Lieblingslied ein Lied in Lingála vorträgt, sondern dass dies durchaus ein Popsong oder ein deutsches Volkslied sein kann;
- bei Musikprojekten türkische Jugendliche nicht auf HipHop als Ausdrucksform festzulegen, sondern nach ihren Interessen zu fragen und weitere Musikgenres anzubieten;
- allen künstlerisch-ästhetischen Praxen mit Wertschätzung und Anerkennung zu begegnen und Wertungen wie modern, fortschrittlich, hochkulturell versus traditionell, subkulturell zu vermeiden.

Partizipationsverständnis: Teilnehmende umfänglich an Entscheidungen im Bildungsprozess mitwirken lassen und Mitgestaltung ermöglichen

Partizipation und Teilhabe markieren zentrale Zielperspektiven und Handlungsmaximen Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung. Doch die Gestaltung partizipativer Bildungsprozesse ist nicht frei von Spannungen und Widersprüchen. Eines der größten Spannungsfelder bezieht sich auf das Spektrum von sozialen und politischen Dimensionen der Partizipation. Dabei geht es um Formen von Teilhabe und Beteiligung zwischen Mitmachen (im Sinne von „Zugang zu etwas haben“ und „bei etwas dabei sein“) und Mitentscheiden (im Sinne von „etwas mitgestalten“ und „über etwas (mit)bestimmen“). Eine rein soziale Partizipation greift aber oftmals zu kurz und wird dem emanzipatorischen Anspruch Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung nicht gerecht. Andererseits sind die Möglichkeiten politischer Partizipation oftmals begrenzt, da gewisse

Rahmenbedingungen diese meist einschränken. Daher sollte vor dem Beginn des Bildungsprozesses das Verständnis von Partizipation und Teilhabe, das für den jeweiligen Kontext passend ist, geklärt und transparent mit den Teilnehmenden kommuniziert werden. Ein weiteres Spannungsfeld bezieht sich darauf, dass Partizipation oftmals sowohl über klare Verfahrensregelungen, organisatorische Prozesse und institutionelle Rahmenbedingungen als auch über kollektive Werte, Haltungen und Normen ermöglicht werden kann. Das bedeutet, dass Mitgestaltung und Beteiligung zum einen durch eine verbindliche Partizipationsstruktur und zum anderen über eine gewachsene Partizipationskultur zu realisieren sind. Idealerweise ergänzen sich beide Aspekte, und auf der Basis gemeinsamer partizipativer Werthaltungen werden partizipative Beteiligungsprozesse gestaltet. Damit innerhalb einer formalen Mitbestimmungsstruktur wirkliche Teilhabe und Mitgestaltung gelingt, ist eine entsprechende Haltung aller Verantwortlichen und Beteiligten unentbehrlich. Umgekehrt wird das Vertrauen in partizipative Prozesse erhöht, wenn es neben einer partizipationsoffenen Kultur und Werthaltung auch konkrete und transparente Regelungen und abgesicherte Verfahren gibt. Diesen beiden Spannungsfeldern sollten sich die Handelnden bewusst sein und partizipative ästhetische Prozesse entsprechend gestalten.

Dies bedeutet beispielsweise,

- partizipative Elternarbeit in einer Kindertagesstätte zu betreiben, die Eltern zu fragen, welche Feste sie feiern wollen, welche Lieder dazu gesungen werden, und sie aktiv in die Planung und Durchführung einzubeziehen;
- nach dem Motto „Nichts über uns ohne uns“ bei der Beantragung von Fördergeldern für Kulturprojekte die Adressat:innen von Beginn an einzubeziehen;
- einen geschützten Raum zu ermöglichen, in dem die Adressat:innen ihre Themen und Ideen für ästhetische Projekte einbringen und entwickeln können.

Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit: Fokussierung auf den kollektiven Prozess sowie die individuellen Persönlichkeitsentwicklungen und nicht auf das Produkt und die Performance

Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit bedeuten im Sinne einer ermöglichungsdidaktischen Perspektive den ästhetischen und kulturellen Bildungsprozess als dynamisch und offen sowie als nur begrenzt plan- und steuerbar zu begreifen. Diese Prozessorientierung und Offenheit bezieht sich vor allem darauf, welche vorab nicht absehbaren Entwicklungen und Dynamiken den Prozess beeinflussen und welche Wirkungen und Lernerfahrungen sich bei den Beteiligten ergeben und wie sich ihre künstlerischen, spielerischen und persönlichen Kompetenzen weiterentwickeln. Diese Wirkungen und Veränderungen lassen sich kaum planen, und dennoch ist Ergebnisoffenheit nicht mit Beliebigkeit oder künstlerischer Anspruchslosigkeit gleichzusetzen, denn selbstverständlich intendiert jede ästhetische Praxis im Kontext der Sozialen Arbeit auch Weiterentwicklungen und Veränderungen bei allen Beteiligten. Gleichwohl sollten die damit verbundenen individuellen Persönlichkeitsentwicklungen und kollektiven Prozesserfahrungen im Vordergrund stehen; sie sollten als bedeutsamer bewertet werden als konkrete ‚vorzeigbare‘ ästhetische Produkte oder künstlerische Performances (z.B. durch Tanzaufführungen, Musikproduktionen, Konzerte und Kunstausstellungen oder Filmvorführungen), ohne dabei zu vergessen, dass das Recht auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe beinhaltet, dass die Teilnehmenden überzeugende und sie ansprechende ästhetische Erfahrungen machen können.

Dies bedeutet beispielsweise,

- dass länger dauernde partizipative Aushandlungsprozesse oder Diskussionen zu konflikthaften Themen, z.B. zu Rassismus- oder Sexismuserfahrungen der Teilnehmenden, im Kontext ästhetischer Projekte ihre Berechtigung haben und nicht zugunsten einer ‚perfekten‘ Aufführung vernachlässigt werden sollten;
- dass ‚andere‘ Themen als die geplanten aufgegriffen und umgesetzt werden, wenn sie im Laufe des Prozesses in den Fokus rücken und den Bedarfen der Teilnehmenden entsprechen;
- dass das eigene (evtl. hochkulturelle) Kunstverständnis kritisch zu befragen ist und dass fragmentarische Produktionen, ‚andere‘ Klang- oder Gestaltungsideen ihre Berechtigung haben.

Gruppendynamik und Voneinander-Lernen: Den kollektiven gruppendynamischen Lernprozess und das Miteinander- und Voneinander- Lernen fördern

Ästhetische Praxis im Kontext Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung erfolgt oftmals in Gruppensettings. Diese sind immer durch ihre eigenen kollektiven Gruppenprozesse und -dynamiken gekennzeichnet, die sich nur begrenzt beeinflussen und steuern lassen. Gruppenphasen sind eine durchgehende und wichtige Dynamik in und von Gruppenprozessen. Dabei ist es wichtig, Gruppen als kollektive soziale Systeme zu betrachten, die als Kollektiv in verschiedenen Entwicklungsstufen und Phasen einen gemeinsamen Entwicklungsprozess durchlaufen, der ein sensibles Agieren der Fachkräfte erfordert. Hier bietet die ästhetische Praxis zahlreiche Handlungsoptionen für eine spielerische und künstlerische Gestaltung und Reflexion von Gruppenphasen. Dadurch können die Beziehungen und Interaktionsprozesse sowie das Voneinander- und Miteinander-Lernen in der Gruppe gestärkt werden. Wenn es der Gruppenleitung in diesem gruppendynamischen Sinne gelingt, sich zurückzunehmen und den ästhetischen Prozess sensibel zu begleiten, können den Einzelnen umfassende und intensive individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse sowie der Gruppe vielfältige kollektive Gemeinschafts-, Selbstwirksamkeits- und Wachstumsprozesse ermöglicht werden. Das Vertrauen und Einlassen auf den gruppendynamischen Prozess kann auch als eine konkrete Umsetzung von partizipativen und machtsensiblen Bildungsprozessen genutzt werden, die gerade auch für die Gestaltung der ästhetischen Praxis bedeutsam sind.

Dies bedeutet beispielsweise,

- im Rahmen von Kunstprojekten sich selbst als Leitung zurückzunehmen, die Fähigkeiten der Teilnehmenden anzuerkennen und ein Peer-to-Peer-Teaching oder ein Lernen im Form von ‚Each-one-teach-One‘ zu ermöglichen;
- einer Band, einer Tanz- oder Theatergruppe etwas zuzutrauen, den Prozess ‚laufen zu lassen‘ und auf die kollektive Kompetenz der Selbstregulation zu vertrauen;
- in Kunstprojekten die Ideen der Teilnehmenden aufzugreifen, auszuprobieren und weiterzuentwickeln;
- in einem interdisziplinären und vielfältig zusammengesetzten Team die Gruppe anzuleiten, um sowohl die gruppendynamischen als auch die ästhetischen Prozesse professionell begleiten zu können.

Differenziertheit und Multiperspektivität: Gesellschaftliche Kontroversen widerspiegeln, Multiperspektivität fördern und eine differenzierte eigene Urteilsbildung der Teilnehmenden ermöglichen

Zu berücksichtigen ist, dass ästhetische Praxis immer in einem gesellschaftlichen Kontext stattfindet, der durch verschiedene politische, soziale und kulturelle Kontroversen und Spannungen geprägt ist, und dass sich diese gesellschaftlichen Kontroversen in ästhetischen Praxen widerspiegeln können, aber auch dass eine differenzierte eigene Urteilsbildung der Teilnehmenden zu gesellschaftspolitischen Fragen und Konflikten ermöglicht werden kann. In Anlehnung an langjährige Erfahrungen und Prinzipien der politischen Bildung gilt es, ästhetische Praxis so zu gestalten, dass die Beteiligten nicht einseitig informiert oder gar indoktriniert werden, sondern dass Multiperspektivität zu verschiedenen Konflikten und Themen berücksichtigt sowie die Fähigkeit der Beteiligten zu einer eigenen kritisch-reflexiven Bewertungs- und Handlungskompetenz gefördert werden – auch und gerade in und durch die eigene ästhetische Praxis.

Dies bedeutet beispielsweise,

- in einem Social-Media-Projekt zu Rassismus vielfältige Perspektiven auf das Thema sichtbar zu machen und mit den Teilnehmenden zu diskutieren – zum Beispiel in Bezug auf intersektionale Verknüpfungen mit anderen Diskriminierungsformen wie Sexismus oder Klassismus;
- in Schreibwerkstätten das Pro und Contra einer gender- und diversitätssensiblen Sprache zum Thema zu machen und Schreibweisen auszuprobieren;
- die Ambivalenzen einer rassismuskritischen, differenzsensiblen, aber nicht differenzfixierten ästhetischen Praxis zu thematisieren und deutlich zu machen, dass ästhetische Praxen Machtverhältnisse widerspiegeln, aber auch dekonstruieren können. Hier können Formen des Bezeugens (vgl. Boger/Haghighat/Simon 2025) oder das von Spivak (2012) entwickelte Konzept der affirmativen Sabotage Anwendung finden;
- Geschichten und Perspektiven von Personen mit Rassismuserfahrungen sichtbar und erlebbar werden zu lassen. Dies beinhaltet das Erzählen von Geschichten aus der Sicht der diskriminierten Personen und die Betonung ihrer Erfahrungen und Widerstände, z. B. in Kinderbüchern, in Theaterprojekten, in Songs, in Kunstwerken, auf Social Media usw.;
- Mehrsprachigkeit und die Bedeutung der Verwendung von mehreren Sprachen und kulturellen Referenzen in einem Werk anzuerkennen;
- künstlerische Formen zu ermöglichen, die nicht den dominantkulturellen ästhetischen Normen entsprechen und koloniale Denk- und Wahrnehmungsmuster dekonstruieren, indem sie erweiterte Schönheits- und Bedeutungsformen präsentieren.

Befähigung, Machtkritik und Empowerment: Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragen und die Teilnehmenden befähigen, für ihre Interessen einzustehen

Ästhetische Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit will neben der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Medium eine umfassende individuelle Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewusstwerdung und kritische Reflexions- und Urteilskompetenz der Teilnehmenden sowie gesellschaftliche und kulturelle Teilhabeprozesse fördern. In Prozessen der Selbstbildung und Selbstbefähigung gilt es, spielerisch oder künstlerisch zu versuchen, die Welt zu begreifen und zu verändern. Ein solches Verständnis von ästhetischer Praxis kann macht- und rassismuskritische Haltungen fördern und entsprechende Handlungsräume eröffnen. Dadurch können alle Beteiligten ermutigt und befähigt werden, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch zu befragen, aktiv zu werden und für ihre Interessen und Bedürfnisse einzustehen, indem beispielsweise durch künstlerisch-ästhetische Projekte der Kritik Ausdruck

verliehen und für politische Anliegen Öffentlichkeit hergestellt wird.

Das bedeutet beispielsweise,

- in Kunstprojekten eine kritische Rezeption und Re-Lektüre anzustoßen, indem dominanzkulturelle Kunstwerke des westlichen Kanons hinterfragt und neu interpretiert werden. So können implizite Machtstrukturen, Vorurteile und Stereotype offengelegt werden;
- Lieder, Bücher, Bilder, Filme, Fotografien usw. auf ihre expliziten und impliziten Rassismen zu befragen, rassistische Materialien auszusortieren, umzuschreiben oder kritisch zu kommentieren (z. B. im Museum, bei Ausstellungen). Und selbstverständlich gilt dies auch für sexistische, klassistische oder disableistische Darstellungen;
- Materialien anzubieten, die Vielfalt sichtbar machen: Kinderbücher, Farbstifte mit mehr als einem hellen Stift für ‚Hautfarbe‘, Spielmaterialien wie Puppen mit verschiedenen Hautfarben und Haartexturen, vielfältige und nicht ausschließlich dominanzkulturelle Lieder, Bilder, Tänze und Filme usw.;
- in der ästhetischen Praxis insbesondere die ‚Wahrnehmungswahrnehmung‘ zu fördern, d.h., die Prozesse zu analysieren, durch die Menschen sich selbst, andere Menschen und ihre Lebenswelt sozial und kulturell kategorisieren (vgl. Mecheril/Puffert 2025);
- ästhetische Praxen als kraftvolle Werkzeuge zur Dekonstruktion rassistischer Denkmuster zu nutzen, die die koloniale Vergangenheit und ihre rassistischen Auswirkungen thematisieren und hinterfragen;
- Ausstellungen, Konzerte, Lesungen usw. gemeinsam zu konzipieren, die den Themen eine Öffentlichkeit bieten, die auf die Anliegen aufmerksam machen und die den Austausch sowie die kritische Diskussion mit politisch Verantwortlichen ermöglichen.

Emotionen und Körpererfahrungen: Den ganzen Menschen mit seiner emotionalen und körperlichen Ausdrucksfähigkeit berücksichtigen

Diskriminierungserfahrungen führen einerseits oftmals zu starken negativen und belastenden Emotionen und körperlichen Reaktionen bei den Betroffenen, die sie in ihrer Alltagsgestaltung stark beeinflussen und einschränken. Andererseits adressieren oder fördern zahlreiche Methoden und Zugänge einer ästhetischen Praxis die emotionale und körperliche Ausdrucksfähigkeit der Beteiligten. In diesem Kontext können die von Augusto Boal in den 1970er Jahren konzipierten Methoden des Theaters der Unterdrückten als zentrale Pionierarbeiten in Bezug auf eine ganzheitliche befreiende künstlerisch-ästhetische Praxis beschrieben werden (vgl. Boal 1979). Denn Augusto Boal hat mit seinem Ansatz die körperlichen und emotionalen Auswirkungen von politischer und sozioökonomischer Diskriminierung, Exklusion und Marginalisierung auf den Menschen als Ausgangspunkt für seine theaterpädagogischen Bildungs- und Bewusstseinsprozesse gewählt. Durch intensive theaterpädagogische Arbeit sollten Menschen befähigt werden, ihre Entmüchtigungs- und Diskriminierungserfahrungen umfassend zu bearbeiten und wieder ausdrück-, sprech- und handlungsfähig zu werden. Eine solche ganzheitliche Berücksichtigung emotionaler und körperlicher Ausdrucksfähigkeit ist für eine macht- und rassistuskritische ästhetische Praxis unerlässlich.

Dies bedeutet beispielsweise,

- emotionalen Ausdruck und körperliche Erfahrungen zu berücksichtigen und damit die Teilnehmenden ganzheitlich zu adressieren.
- nicht nur einen kognitiven Zugang zu den Themen zu konzipieren, sondern daneben Möglichkeiten zum emotionalen Ausdruck – vielleicht in bildnerischem Gestalten – und körperlichen Ausgleich (Tanzen und Bewegung) anzubieten.
- Emotionen jeder Art und von allen Beteiligten als wichtige Ressourcen zuzulassen und zu versuchen, sie in den Prozess zu integrieren.

Konfliktsensibilität. Einen sensiblen und reflexiven Umgang mit ungewollten und indirekten konfliktverschärfenden Nebenwirkungen ästhetischer Praxen einüben

Ästhetische Praxis ist keinesfalls konfliktfrei. Zum einen können insbesondere in heterogenen Gesellschaften – und vor allem wenn sich diese Heterogenität bei den Adressat:innen widerspiegelt – damit verbundene Konfliktdynamiken bei und zwischen allen Beteiligten ausgelöst oder verstärkt werden. Zum anderen können ästhetische Bildungsprozesse und das institutionelle Bildungssetting, in dem sie erfolgen, ungewollt einen direkten oder indirekten Beitrag zur Verschärfung von gesellschaftlichen Konfliktlinien hervorrufen, z. B. durch die Reproduktion und Produktion von sozioökonomischen Differenzen und ungleichen Bildungschancen, von diskriminierenden Identitätskonzepten, von Performance- und Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten sowie von undemokratischen, nicht partizipativen und hierarchischen Machtstrukturen. Die möglichen damit verbundenen konfliktiven Nebenwirkungen gilt es, sensibel in den Blick zu nehmen und zu versuchen, diese zu minimieren und wenn möglich auch als wichtige Ressource mit Veränderungspotenzial in den Bildungsprozess zu integrieren. Darüber hinaus besteht die Herausforderung einer konfliktsensiblen ästhetischen Praxis darin, gezielt die konstruktiven, konfliktbearbeitenden und gewaltfreien Dynamiken und Prozesse zu stärken.

Dies bedeutet beispielsweise,

- dass auch in der ästhetischen Praxis „Störungen Vorrang haben“, um ein zentrales Postulat aus der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1975) aufzugreifen, und dass Projektleitungen in der Lage sein müssen, diese ‚Störungen‘ bearbeiten und moderieren zu können;
- dass hier insbesondere Kompetenzen der Sozialen Arbeit gefordert sind, die in kunst- oder kulturpädagogischen Studiengängen eher weniger vermittelt werden. Daher empfiehlt es sich, in interdisziplinären Teams aus Sozialarbeiter:innen und Kulturpädagog:innen oder Künstler:innen zu arbeiten;
- anzuerkennen, dass Diskriminierungserfahrungen auch in ästhetischen Prozessen stattfinden können und dass diese kein machtfreier Raum sind, dass aber gleichzeitig diese Konflikte im ästhetischen Gestaltungsprozess aufgegriffen und bearbeitet werden können.

Fazit

Aus den zusammengetragenen Aspekten wird ersichtlich, dass die professionelle Reflexivität und die Kompetenz zur kritischen Selbstbeobachtung der sozialarbeiterischen und (kultur-)pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf zahlreiche Details als zentrale Gelingensbedingung für eine machtkritische sowie diversitätssensible ästhetische Praxis bezeichnet werden können. In Fachdiskursen der Bildungsarbeit und

der Sozialen Arbeit liegen bereits zahlreiche Ansätze zur professionellen Reflexivität von Fachkräften vor, die in hohem Maße übertragbar und anschlussfähig für die ästhetische Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit bzw. Kultureller Bildung sind (vgl. exemplarisch Frieters-Reemann 2024; Nentwig-Gesemann 2013; Neuß 2014; Heiner 2010; von Spiegel 2008). Die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion markiert einen Kernbestandteil professioneller Handlungskompetenz. Dadurch kann ein Raum zur Selbstevaluation eröffnet werden, in dem die Fachkräfte kontinuierlich ihre biographischen und persönlich begründeten Handlungsweisen sowie die institutionell-organisatorischen Settings, Rahmenbedingungen und Bildungsarrangements, in denen sie agieren, hinterfragen und durch professionell und reflexiv modellierte Handlungsstrategien und institutionelle Neuausrichtungen weiterentwickeln können. Das sollte bereits zentraler Bestandteil der Ausbildungen von Sozialarbeiter:innen und kulturellen Bildner:innen sein.

Zentral dafür ist zudem die Bereitschaft von Fachkräften, sich mit Themen von Macht, Rassismus, Sexismus und anderen Diskriminierungserfahrungen auseinanderzusetzen, Fortbildungen und Trainings zu besuchen, Supervision im Team einzufordern und daran teilzunehmen oder sich im Rahmen von kollegialer Beratung und Intervision immer wieder selbst zu befragen. Damit verbunden ist die Forderung, für diese Weiterbildungen und Supervisionen entsprechende Gelder auf Seiten der Einrichtungen zur Verfügung zu stellen und auf Seiten der Fördermittelgeber in der Finanzierung von Kunst- und Kulturprojekten in ausreichendem Maße einzuplanen. Die dadurch ermöglichten Reflexions- und Selbstlernprozesse von Fachkräften und ihren Institutionen sind niemals abgeschlossen, sondern ein fortlaufender Prozess, der sich immer wieder neuen gesellschaftlichen Macht- und Diskriminierungsdynamiken zu stellen hat. Und gerade das macht eine machtkritische sowie diskriminierungs- und diversitätssensible ästhetische Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit und Kulturellen Bildung spannend, interessant, wichtig und wertvoll.

Verwendete Literatur

- bildungsLab* (Hrsg.) (2023):** Bildung. Ein postkoloniales Manifest (2. Auflage). Münster: Unrast (Resistance & desire, 1).
- Boal, Augusto (1979):** Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Boger, Mai-Anh / Haghigat, Leila / Simon, Nina (2025):** Kulturelle Bildung als Transformismus. In: Gerards, Marion / Frieters-Reemann, Norbert (Hrsg.): Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit (91-106). Stuttgart: Kohlhammer.
- Canas, Tania (2016):** Wir sind nicht Dein nächstes Kunstprojekt! (RISE-Paper 10). Online unter: https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_1536.html (letzter Zugriff am 28.08.2024).
- Castro Varela, María do Mar / Haghigat, Leila (Hrsg.) (2023):** Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung. Bielefeld: transcript (Postcolonial Studies, 38).
- Cohn, Ruth Charlotte (1975):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frankfurter Erklärung (2015):** Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Online unter: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/> (letzter Zugriff am 28.08.2024).
- Frieters-Reemann, Norbert (2024):** Friedensbildung und professionelle Reflexivität. Ausgewählte Spannungsfelder der Friedenspädagogik und Reflexionsanregungen für Fachkräfte. In: Schmitt, Caroline / Kiewitt, Karsten / Kleibl, Tanja / Lutz, Ronald (Hrsg.): Krieg, Konflikt und Soziale Arbeit. Herausforderung, Visionen und Praxen zur Friedensgestaltung (237-253). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Frieters-Reemann, Norbert / Klomann, Verena / Genenger-Stricker, Marianne / Sylla, Nadine (2021):** „Wir sind nicht dein nächstes Forschungsprojekt!“ Kritische Reflexionen zu Ethik, Methodik, und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen im Kontext von Bildung und Migration. In: Franz, Julia / Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen (255-268). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gerards, Marion / Frieters-Reemann, Norbert (Hrsg.) (2025):** Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

- Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (2022):** Kulturelle Bildung – macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur (letzter Zugriff am 28.08.2024).
- Heiner, Maja (2010):** Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt.
- Josties, Elke / Gerards, Marion (2019):** Diversitätsbewusste Soziale Arbeit mit Musik in der (Welt-)Migrationsgesellschaft. In: Hartogh, Theo / Wickel, Hans-Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit (112–137). Weinheim: Beltz Juventa. Zusätzlich veröffentlicht in: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/diversitaetsbewusste-soziale-arbeit-musik-welt-migrationsgesellschaft> (letzter Zugriff am 28.08.2024).
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016):** Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul / Puffert, Rahel (2025):** Laszive Ausgelassenheit, Emil Nolde und Rassismuskritik ästhetischer Darstellungen. In: Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit (219–230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mörsch, Carmen (2021):** Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Online unter: <https://diskrit.kubi.net/> (letzter Zugriff am 28.08.2024).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013):** Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1/2013: 10–14.
- Neuß, Norbert (2014):** Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Neuß, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik, VII: Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung (13–47). Freiburg: FEL.
- Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011):** Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit (2. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Reihe Politik und Bildung, 48).
- Spiegel, Helga von (2008):** Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München: Ernst Reinhardt.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012):** An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Steyn, Melissa / Dankwa, Serena O. (2021):** Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Dankwa, Serena O. / Filep, Sarah-Mee / Klingovsky, Ulla / Pfründer, Georges (Hrsg.): Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum (39–58). Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Steyn, Melissa / Kudzaïshe, Peter Vanyoro. (2023):** Critical Diversity Literacy: A Framework for Multicultural Citizenship Education. In: Education Citizenship and Social Justice 19, H. 3. Online unter: <https://doi.org/10.1177/17461979231178520> (letzter Zugriff am 28.08.2024).

Anmerkungen

Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine leicht überarbeitete Version unseres Aufsatzes „Kreativ und kritisch: Gelingensbedingungen für eine macht- und rassismuskritische sowie diversitätssensible ästhetische Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung“, erschienen in: Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.) (2025): Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit (283–299). Stuttgart: Kohlhammer.

Wir danken dem Kohlhammer-Verlag für die freundliche Überlassung und empfehlen die dortigen Beiträge zur vertiefenden [Lektüre](#).

[Buchcover](#) found or type unknown

Zitieren

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

Marion Gerards , Norbert Frieters-Reermann (2026): Reflexiv, machtkritisch und kreativ. Gelingensbedingungen und Handlungsanregungen für eine diversitätssensible ästhetische Praxis in Kontexten Sozialer Arbeit und Kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/reflexiv-machtkritisch-kreativ-gelingensbedingungen-handlungsanregungen> (letzter Zugriff am 30.03.2026)

Veröffentlichen

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