

# **RE-VISIONEN N°1.**

## **KontextSchule 2014 – 2021**

HG. DANJA ERNI



# INHALT

- 7 (AM WENIGSTEN ZEIT BLIEB FÜR DIE) EINFÜHRUNG**  
Danja Erni
- 16 KÜNSTLER\*INNEN IN SCHULEN**  
**Marksteine für eine kritische Geschichte der Gegenwart**  
Carmen Mörsch
- 28 SCHNITTSTELLE KRITISCHE KULTURELLE POLITISCHE  
BILDUNG IN BERLIN – VERÄNDERUNGEN, PERSISTENZEN  
UND BACKLASHES**  
Iris Rajanayagam und Sandrine Micossé-Aikins  
im Gespräch mit Danja Erni
- 55 KLUFTEN (K)EINER\* LEHRERIN\***  
**Eine Erzählung**  
Birte Trabert
- 66 RAUM MIT GRENZE**  
**Reflexionen KontextSchule 2016 – 2018**  
Nello Fagner
- 81 MITKOLLEKTIV IM GESPRÄCH ÜBER DAS PROJEKT  
REIMAGINE JETZT! 2020 – 2021**  
mitkollektiv: Katie Lee Dunbar, Hagar Ophir,  
Karen Michelsen Castañón, May Lee, Lisa Ribler,  
Maciré Schuster im Gespräch mit Janice Faith Heinrich
- 95 ARBEITSTITEL: »PRAXIS LESEN«**  
Christine Lemke
- 106 WIE VIEL(E) GESCHICHTE(N) HAT EIN KLANG?**  
**Spielräume schaffen für ein Sowohl-als-auch  
polyphoner Experimente**  
Silke Ballath
- 120 DEN RAUM LESEN LERNEN**  
**Ein Zine-Workshop zur kritischen Ortserkundung**  
Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer

- 133 PROBE FÜR EIN ANDERES KLASSENZIMMER**  
Nino Halka, Pia Klüver und Eva Storms
- 153 TALKING TOOLKIT – TOOLKITS IM GESPRÄCH**  
Katie Lee Dunbar, Hagar Ophir und Janice Heinrich
- 173 RECLAIM YOUR BODY/PLEASURE!**  
**Verkörpernte Tektoniken trans\*formieren**  
**Für trauma-sensible Ansätze**  
**im Kontext >engagierter< Bildungsarbeit**  
Simon Noa Harder
- 191 KÖRPER UND TRAUMA IN DER DISKRIMINIERUNGS-  
KRITISCHEN BILDUNGSARBEIT**  
Tanja Sokolnykova und Nello Fagner im Gespräch
- 213 OTHERING**  
Danja Erni
- 215 QUEERING GESCHMACK, EINE ÜBUNG**  
Nanna Lüth
- 232 ZWEIFGESCHLECHTERSYSTEM**  
Nello Fagner
- 234 HETERONORMATIVITÄT**  
Danja Erni
- 236 POSTKOLONIAL**  
Chantal Fleur Sandjon
- 238 SICHT DER DINGE**  
**Situierte Übungen im Kunstunterricht**  
**zu kolonialen Kontinuitäten**  
Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García
- 260 EIN DEKOLONISIERENDES ZUHÖREN?**  
Shanti Suki Osman
- 282 EMPOWERMENT**  
Chantal Fleur Sandjon

- 284 IMAGINATION RADIKALER ORTE**  
**Reflexionen zum Online-Empowerment-Workshop**  
**für BI\_PoC in der Kunst- und Kulturlandschaft**  
Yemisi Babatola, Melli Erzuah und Mariama Sow
- 298 KONSENS**  
Nello Fagner
- 300 EMBODIED MAGIC – EIN\*E SUPERHELD\*IN**  
**Für trauma-sensible Möglichkeitsräume**  
Simon Noa Harder
- 325 DEN KÖRPER UND DIE EMOTIONEN MITNEHMEN –**  
**drei Methoden / Übungen aus dem Workshop**  
***Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung***  
André Vollrath
- 343 WEIßE PRIVILEGIEN, DAS PHASENMODELL**  
**UND EIN ÜBUNGSEXPERIMENT**  
Anna Kölle
- 353 PRIVILEGIEN**  
Anna Kölle
- 355 AUTOR\*INNEN**
- 364 BILDNACHWEIS**



# (AM WENIGSTEN ZEIT BLIEB FÜR DIE) EINFÜHRUNG

DANJA ERNI

Der vorliegende Band ist der erste Teil der Publikation *re-visionen*. Diese erscheint in einer gedruckten Fassung mit dem Titel *re-visionen n°1. KontextSchule 2014–2021* und in einer Online-Fassung mit dem Titel *re-visionen n°2. Materialien für plurale Lernprozesse an der Schnittstelle künstlerischer und politischer Bildung*. Darin sind Beiträge von Akteur\*innen versammelt, welche im genannten Zeitraum an der Fortbildung KontextSchule<sup>1</sup> oder am Festival *Platz für Diversität!?*<sup>2</sup> beteiligt waren – im Team, im Beirat, als Teilnehmer\*innen, Gäst\*innen, Kooperationspartner\*innen oder Workshop-Verantwortliche. Die Beiträge verorten sich jeweils in einer der drei Rubriken *Kontextualisierende Texte*, *Situierte Übungen* und *Umkämpfte Begriffe*. Alle Beiträge erscheinen in der

1 Die KontextSchule ist ein zweijähriges Fortbildungsangebot für Lehrer\*innen und Künstler\*innen, das Kulturelle Bildung und politische Arbeit im schulischen Kontext aufeinander bezieht. »Schule als zentraler Ort des Lernens und potenzieller Ort des Verlernens [...] wird aus Sicht interner und externer Akteur\*innen mit Mitteln der Kunst, Pädagogik und Wissenschaft befragt. Ziel ist die Sensibilisierung der Beteiligten\* für Formen von Diskriminierung und dafür, wie diese miteinander verschränkt sind (Intersektionalität), das Ausprägen eines selbstreflexiven Umgangs mit der eigenen Macht in Lehr- und Lernsettings und das Entwickeln von Forschungsfragen, Arbeitsmaterialien und Unterrichtssequenzen in dieser Perspektive. [...] Die »KontextSchule« versteht sich als ein Angebot für zeitgenössische Formen der künstlerisch-educativen Zusammenarbeit, welche längerfristig angelegte Transformationsprozesse im Kontext von Schule in Gang setzen können. Das Angebot begründet sich aus der Annahme, dass Schule als Teil der pluralen Gesellschaft einer kritischen Auseinandersetzung mit ihren Machtverhältnissen bedarf. Denn diese wirken sich – behindernd oder ermöglichend – auf die Zusammenarbeit der Schulkollegen\*innen aus« (Diallo/Erni 2017: 123). Zur Geschichte der KontextSchule s. auch Diallo/Erni 2016; 2018, Website der Fortbildung und Hummel 2011 sowie Fehr/Hummel 2011 (siehe Literatur).

2 Das Festival wurde im Mai 2021 in einem Bündnis durchgeführt und ermöglichte die Begegnung und Vernetzung unterschiedlicher Akteur\*innen aus den Bereichen kulturelle und politische Bildung, Schule, Kunst und Aktivismus. Vgl. Website des Festivals (siehe Literatur).

Online-Publikation. Schwerpunkt der vorliegenden Print-Publikation bilden die Rubriken *Kontextualisierende Texte* und *Situierte Übungen*.

Während die *Kontextualisierenden Texte* eher der Dokumentation und Reflexion der bisherigen Arbeit im Rahmen der Fortbildung und des Festivals dienen, legen die *Situierten Übungen* ihren Schwerpunkt auf den Praxisbezug und stellen diskriminierungskritische, bzw. empowernde Vermittlungsansätze vor. Die Rubrik *Umkämpfte Begriffe* will für den Zusammenhang von Sprachen/Bildern und Macht sensibilisieren. Sie ist eine Fortführung des in der KontextSchule 2016–2018 begonnenen *Glossar der Vielstimmigkeit*.

Der Idee zum Glossar liegt die Beobachtung zugrunde, dass Künstler\*innen und Lehrer\*innen, die im Rahmen der KontextSchule zusammenarbeiten wollten, sehr unterschiedliche Verständnisse zentraler »Containerbegriff[e]« (Diallo/Erni 2018: 124) mit in die Fortbildung brachten. »Darunter verstehen wir jene Bezeichnungen, unter denen divergierende Konzepte und Ansprüche zusammengefasst werden« (ebd.). Dazu gehören Begriffe wie >Kunst< oder >Bildung<, aber auch das Verständnis dafür, dass diese Begriffe in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. »In der Regel werden diese Unterschiede in der Zusammenarbeit zwischen den Akteur\*innen im Feld nicht verhandelt und wirken deshalb unausgesprochen in diese hinein« (ebd.). Während der KontextSchule 2016–2018 bildete sich eine Glossar-Gruppe<sup>3</sup>, welche diese unterschiedlichen (sprachlichen) Informiertheiten als wesentliches Strukturierungsmerkmal für eine Kooperation zwischen Künstler\*innen und Lehrer\*innen ernst nehmen wollte.

Die Vielstimmigkeit, nach der das Glossar sucht, soll sich auch in den *re-visionen* abbilden – perspektivisch, medial, ästhetisch und stilistisch. Zentrales Anliegen der Publikation ist denn auch, das Zusammenlesen der unterschiedlichen Beiträge als eine mögliche Annäherung an die Komplexität kollaborativer Arbeit an der Schnittstelle Kunst, Bildung und Aktivismus anschaulich und fassbar zu machen. *re-visionen* trägt dem Umstand Rechnung, dass diese Arbeit eine fortwährende ist, die immer wieder re-vidiert und neu justiert werden muss, bei der es >Inkubationszeiten< bedarf, also Phasen, in denen sich etwas setzen und reflektiert werden kann. Aber auch, dass es plurale Angebote für plurale Lernprozesse (Diallo/Erni 2017) braucht – gerade, wenn es um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen geht.

An der Schnittstelle kultureller und politischer Bildung ist in den vergangenen Jahren über den gemeinsamen Nenner Diskriminierungskritik ein wachsender Bedarf nach Austausch zu Praxis entstanden.<sup>4</sup> Fortbildung und Festival haben Gelegenheit geboten, zahlreiche und diverse Akteur\*innen aus diesen Bereichen zusammenzubringen. Eine Vielzahl an Arbeitsweisen zur Entwicklung und Vermittlung machtkritischer Fragestellungen zwischen Kunst, Bildung und Aktivismus konnten von 2014 bis 2021 im Rahmen von Projekten, Unterrichtsreihen, Workshops und Online-Formaten gemeinsam erprobt werden.<sup>5</sup> Es hat sich ein Netzwerk gebildet, das über ein immenses Repertoire an vielstimmigen Praxiserfahrungen mit der dazu gehörigen Selbstreflexivität für kontextspezifische, aber auch kontextübergreifende Merkmale und Bedingungen von Prozessen des (Ver-)Lernens an der beschriebenen Schnittstelle verfügt.

Diskriminierungskritische, bzw. empowernde Arbeitsweisen zwischen Kunst und Bildung werden in der Rubrik *Kontextualisierende Texte* reflektiert. Darin findet sich auch eine historische

3 Diese bestand aus den damals an der Fortbildung Beteiligten Chantal-Fleur Sandjon, Nello Fragner, Daniele G. Daude sowie Aïcha Diallo und Danja Erni und einigen Verbündeten – u. a. Hengameh Yaghoobifarah und Regina Richter. Die Arbeitsgruppe traf sich erstmals im Dezember 2016 mit dem Ziel, gemeinsam ein Glossar für ein Glossar der KontextSchule zu entwerfen. Es wurden erste Begriffe gesammelt, die aus Sicht der Autor\*innen ins Glossar sollten – u. a. entstanden die Texte *Empowerment* und *postkolonial* (vgl. Sandjon in diesem Band, Seite 236 und 282), *Konsens* und *Zweigeschlechtersystem* (vgl. Fragner in diesem Band, Seite 232 und 298) und *Lookism* (Yaghoobifarah 2017). Gleichzeitig fehlte in dieser Gruppe die Perspektive junger Menschen. Daraus entwickelte sich das Projekt *Glossar der Vielstimmigkeit*; eine Kooperation zwischen der KontextSchule, dem Theater X, dem Jugendmuseum Schöneberg u. a. Bündnispartner\*innen. Dieses wurde von der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung gefördert. Es bot zwischen 2018–2022 jungen Menschen – mit und ohne Erfahrung in der selbstbestimmten künstlerisch-politischen Beteiligung – die Möglichkeit, gemeinsam mit Künstler\*innen verschiedener Sparten sprachliche, visuelle, performative und/oder auditive Übersetzungen für Begriffe zu entwickeln, die sie beschäftigen und von denen sie in ihrem Alltag betroffen sind (vgl. *Hate Speech* von Mädea im Glossar des Festivals), (siehe Literatur). In einer zweiten Projektphase entwickelten die Künstler\*innen mit den jungen Aktivist\*innen Peer-to-Peer-Workshops, welche dann selbständig von diesen durchgeführt wurden (vgl. die Workshops *Feministisch Rappen!!!*, *Liebe Welt, seit wann bist du hetero?* und *Denkst Du noch straight oder lebst Du schon queer?*, welche im Rahmen des Festivals durchgeführt wurden), (siehe Literatur). Anlässlich des Festivals wurden weitere *Umkämpfte Begriffe* in den Worten derjenigen gesammelt, die sie – z. B. in der Ausschreibung ihrer Workshops – verwendeten (vgl. dazu Glossar auf der Festival-Website), (siehe Literatur).

4 Vgl. Micossé-Aikins, Rajanayagam und Erni in diesem Band, Seite 28ff.

5 Vgl. *Website Platz für Diversität!? (Online-Ausstellung KontextSchule 2014–2020 und Programm)*, (siehe Literatur).

und diskursive Einbettung der KontextSchule und des Festivals in ein emergentes Feld kritischer kultureller und politischer Bildung. Die Beiträge von Birte Trabert, Nello Fragner, Christine Lemke und dem mitkollektiv blicken aus der Perspektive ehemaliger Teilnehmer\*innen auf die KontextSchule zurück: Während Birte Trabert die KontextSchule 2014–2016 als einen nachhallenden Zwischenstopp in ihren bildungsbiografischen Auf- und Abstiegen zwischen Künstlerin\* und Lehrerin\* beschreibt, fragt Nello Fragner danach, wofür die KontextSchule 2016–2018 Raum bot und welche Grenzen wahrnehmbar waren. Das mitkollektiv tauscht sich in einem Gespräch über den gemeinsamen Prozess aus, der die sechs im Rahmen der KontextSchule 2018–2020 zusammengeführt hat, was sie dabei gelernt haben und was sie sich für die Zukunft des Kollektivs erhoffen. Christine Lemke teilt einen Ausschnitt aus ihrem »autobiographisch reflektierenden work in progress Schreibprojekt«, in dem sie sich mit der Frage nach den klassenspezifischen Implikationen des Lesens in ihrer Herkunftsfamilie auseinandersetzt. Impulsgebend dafür war der von ihr mit Anna Kölle im KontextSchule-Turnus 2018–2020 initiierte Lesekreis *Kritische Pädagogik*.

Einige kontextualisierende Texte zeigen darüber hinaus, wie die Arbeitsfelder der künstlerisch-educativen, kulturellen und politischen Bildung mit den sie jeweils umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen verwickelt waren und sind, und wie sie über verschiedene Zeiträume hinweg verhandelt wurden und werden. Der Beitrag von Carmen Mörsch, beschäftigt sich mit den machtvollen historischen Kontinuitäten, welche der Arbeit an der Schnittstelle Bildung und Kunst inhärent sind. Mit den langjährigen KontextSchule-Beirätinnen, Sandrine Micossé-Aikins und Iris Rajanayagam, unterhalte ich mich über Veränderungen, Persistenzen und Backlashes, die wir im Verlauf der vergangenen zehn Jahre in unserer Tätigkeit zwischen kultureller und politischer Bildung wahrnehmen.

Die kontextualisierenden Texte rahmen die in der Rubrik *Situierte Übungen* zusammengetragenen Materialien für plurale Lernprozesse.<sup>6</sup> Darunter finden sich methodisch-didaktische Handreichungen, Übungen, Praxisbeispiele aber auch nachbereitende Reflexionen zu Lernprozessen, Leerstellen und Bedingungen von diskriminierungskritischen bzw. empowernden Vermittlungsangeboten.

Silke Ballath bringt ihre Erfahrungen als ehemalige Co-Modierende der KontextSchule 2014–2016, als Kulturagentin

6 Zur Bedeutung von pluralen Lernprozessen vgl. Diallo/Erni 2018 (siehe Literatur).

und heutige Wissenschaftliche Mitarbeiterin in ihrem Beitrag anhand eines künstlerisch-educativen Praxisbeispiels ein, das den »bewusste[n] Umgang mit Widersprüchen« untersucht. Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer stellen den *Zine-Workshop zur kritischen Ortserkundung* vor, den sie im Verlauf der KontextSchule 2018–2020 entwickelt und beim Festival sowohl mit Schüler\*innen als auch mit Multiplikator\*innen erprobt haben. Nino Halka, Pia Klüver und Eva Storms erinnern sich zeichnend und schreibend an die in der KontextSchule 2016–2018 entstandene *Probe für ein anderes Klassenzimmer*, in deren Rahmen sie gemeinsam mit Schüler\*innen und Lehrer\*innen des Marcel-Breuer Oberstufenzentrums einen fürsorglichen Umgang mit Konflikten geübt haben. Im Gespräch mit Janice Faith Heinrich stellen Katie Lee Dunbar und Hagar Ophir vom mitkollektiv das *Toolkit* vor, mit dem sie einen Ort schaffen wollen, »an dem Lehrer\*innen und Künstler\*innen, die im Bildungsbereich tätig sind, Ressourcen austauschen und abrufen [...] und an dem sie kritische Lernmaterialien zu verschiedenen Themen finden können.« In ihrem Beitrag tauschen sich Tanja Sokolnykova und Nello Fragner über die Bedeutung von Körper und Trauma in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit aus. Sie fragen u. a. danach, wie Körperwissen genutzt werden könnte, »um kollektive (Ver-)Lernprozesse rund um soziale Macht, Privilegien und Unterschiede sensibler und nachhaltiger zu gestalten«.

Simon Noa Harder setzt sich in einem kontextualisierenden Text mit somatischen, emanzipatorischen und ambivalenten Facetten von >Pleasure< als trauma-sensibler Orientierung im Kontext >engagierter< Bildungsarbeit auseinander. In Anlehnung an den gemeinsam mit Nina Mühlemann beim Festival verantworteten Workshop *crip, crip, hurrah!* bietet Harder zudem situierte Übungen für >engagierte< Bildungsräume an, die zur Rückgewinnung und zur Ausdehnung von (Selbst-)Vertrauen sowie der Wahrnehmung und Nutzung lustvoller Möglichkeitsräume im Sinne von Resilienz hilfreich sein können. Nanna Lüth erinnert in der situierten Übung *queering Geschmack* an einen »nicht nur im pädagogischen Kontext häufig vergessenen Sinn« und lädt zu einer »Verlangsamung, Sensibilisierung und Veruneindeutigung – verstanden als queering – von sonst separiert behandelten Sinneswahrnehmungen« ein. Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García stellen Situierte Übungen zu kolonialen Kontinuitäten im Kunstunterricht vor, die sie gemeinsam mit Veronika Albrandt und mit Schüler\*innen des Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 12 der Fritz-Karsen-Schule erprobt haben. In ihrem Beitrag *Ein dekolonisierendes Zuhören?* schlägt Shanti Suki Osman anhand von

Beispielen »aus der Kunstpädagogik, den Sound Studies und der feministischen Ethnomusikologie [...] drei Arten des Zuhörens vor [...], die ein dekolonisierendes Zuhören charakterisieren könnten.« Yemisi Babatola, Melli Erzuah und Mariama Sow lassen im Gespräch den Online-Empowerment-Workshop *Imagination radikaler Orte* gemeinsam Revue passieren. Diesen haben die Autor\*innen 2021 für das Festival entwickelt und realisiert, um gemeinsam mit anderen BI\_PoC aus der Kunst- und Kulturlandschaft »Lösungswege jenseits von Diskriminierungserfahrungen zu imaginieren« und gemeinsam »Zukunft zu visionieren«. André Vollrath bietet als *weißer* Workshopleiter drei situierte Übungen aus dem gemeinsam mit der Schwarzen Workshopleiterin\* Pasquale Virginie Rotter verantworteten Online-Workshop *Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung* an, um »den Körper und die Emotionen« bei der kritischen Beschäftigung mit *weißsein* »mit[zu]nehmen.« Ebenfalls mit *weißen* Privilegien beschäftigt sich der Beitrag von Anna Kölle, die in ihrer\* situierten Übung einen zeichnerischen Zugang zur kritischen Auseinandersetzung mit *weißsein* und Privilegien vorschlägt.

Zwischen den *Kontextualisierenden Texten* und *Situierten Übungen* finden sich mehrere Beiträge aus der Rubrik *Umkämpfte Begriffe* – unter ihnen poetry slams (*Empowerment* und *postkolonial* von Chantal-Fleur Sandjon), kurze Erzählungen (*Konsens* und *Zweigeslechtersystem* von Nello Fragner) sowie Zeichnungen (*Privilegien* von Anna Kölle, *Othering* und *Heteronormativität* von Danja Erni). Sie bieten alternative Zugänge zu einzelnen thematischen Schwerpunkten innerhalb der Publikation an.

In einigen Beiträgen finden sich QR-Codes, die auf Beiträge verweisen, welche erst in der Online-Publikation erscheinen werden.

Immer wieder finden sich innerhalb der Publikation auch Lücken. Diese bieten – im Sinne der von Simon Noa Harder beschriebenen *crip time* – Pausen an: zur Unterbrechung der Lektüre, zum >Sacken Lassen<, zum Strecken, Hinlegen, Wahrnehmen des Körpers.

## DANKSAGUNG

Die Leerstellen sind gleichzeitig all jenen gewidmet, deren Perspektive, Wissen und Erfahrung in dieser Publikation fehlen – weil sie auf sich und ihre Grenzen gehört haben. Weil sie nicht versucht haben, unter prekären Bedingungen in einem Feld, das eine\*n als Freiberufler\*in permanent an und meist hinter das Limit der

Selbstausschreibung drängt, zu funktionieren. Weil sie dem Anspruch widerstanden haben, noch eine zweite und dritte Überarbeitungsschleife für ihren Beitrag zu fliegen. Weil sie sich für die Fürsorge – sich selbst und anderen gegenüber – entschieden haben. Weil sie sich aus der Freiberuflichkeit in eine feste Anstellung verabschiedet haben. Weil sie weder Künstler\*in noch Lehrer\*in werden konnten und/oder wollten. Weil sie sich von der KontextSchule und dem Festival nicht angesprochen fühlten. Weil sie in diesem Netzwerk (noch) nicht repräsentiert werden oder sich nicht (mehr) repräsentiert sehen. Weil ihr Beitrag erst in der Online-Publikation erscheint. Weil sie (noch) nicht angefragt wurden.

Einige Namen möchte ich nennen – Aïcha Diallo, Alexis Hyman Wolff, Bibiana Colonel Manaa, Cäcilie Klappenbach, Camilla Goecke, Claudia Hummel, Initiative Intersektionales Lehramt, Julia Lemmle, Juliane Grünthal, Katharina Debus, keineschule-ohnefeminismus, Lisa Schwalb, Nora Landkammer, Pasquale Virginie Rotter, Puleng Plessie, Saraya Gomis, Senami Zodehougan, Tuğba Tanyılmaz, Veronika Albrandt, Zara Vanity Morris.

Ich möchte mich von Herzen bei allen Autor\*innen bedanken, deren Perspektive, Wissen und Erfahrung in der Publikation vertreten sind – für den reichhaltigen, lehrreichen und schönen Prozess des Knetens, Aufgehen Lassens, nochmals Knetens, Veränderns, Dekorierens, Umdekorierens und Genießens eurer Beiträge! Namentlich Aliza Yanes Viacava, André Vollrath, Anna Kölle, Birte Trabert, Carmen Mörsch, Chantal-Fleur Sandjon, Christine Lemke, Eva Storms, Hagar Ophir, Iris Rajanayagam, Janice Faith Heinrich, Jorinde Splettstößer, Karen Michelsen Castañón, Katie Lee Dunbar, Lisa Ribler, Maciré Schuster, Mariama Sow, May Lee, Melli Erzuah, Nanna Lüth, Nello Fragner, Nino Halka, Pia Klüver, Sandrine Micossé-Aikins, Santiago Calderón García, Shanti Suki Osman, Silke Ballath, Simon Noa Harder, Simone Schardt, Tanja Sokolnykova, Yemisi Babatola.

Mein großer Dank geht an Catrin See Franz, die als Lektorin und Co-Redaktorin maßgeblichen Anteil am Gelingen dieses Prozesses hatte und von deren differenzierter und wertschätzender Art, Feedback zu geben, ich unglaublich viel gelernt habe. Mein Dank geht auch an Wen-Ling Chung und Marie-Therese Bruglacher, ohne deren Arbeit als Koordinatorin und Finanzverantwortliche diese Publikation nicht möglich gewesen wäre und ohne deren kollegialen Support ich wohl auf halber Strecke aufgegeben hätte.

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich in diesen acht intensiven KontextSchule-Jahren begleitet haben – die sich mit mir über die Höhenflüge gefreut haben, die neben mir die Bruchlandung miterlebt haben, die sich geduldig meine Klagen angehört haben, die mich immer wieder ermutigt haben, weiter zu machen, die mit mir die Leidenschaft und die Hoffnung teilen, dass sich in Schule und Gesellschaft etwas verändern lässt.

Allen voran meinen langjährigen Team-Kolleg\*innen Silke Ballath, Aïcha Diallo, Tanja Sokolnykova, Camilla Goecke, Wen-Ling Chung, Valeria Fahrenkrog, Veronika Albrandt, Carina Herring und Gregor Kasper sowie allen Teilnehmer\*innen an der KontextSchule seit 2014. Ohne euch wäre es nie zu dieser Publikation gekommen.

Zu diesen Personen gehört auch Claudia Hummel vom Förderverein Kunst im Kontext e.V. Sie hat die KontextSchule 2009 mitbegründet und mir die Fortbildung 2014 für eine Re-Konzeption anvertraut. Seither hatte sie großen Anteil daran, dass die KontextSchule sich in der Form entwickeln konnte, wie sie in dieser Publikation nachzuvollziehen ist.

Meinen Nachfolgerinnen, Jelena Fužinato und Nataša Jagdhuhn, wünsche ich, dass sie ebenso intensive Erfahrungen mit der Arbeit an diesem Programm machen dürfen wie ich, dabei jedoch weniger Reibungsverluste erleben und sich stärker auf die Teilnehmenden und Inhalte konzentrieren können.

Mein innigster Dank gilt Dagmar Lesiak, die mich während all dieser Jahre zugewandt und liebevoll begleitet, bestärkt, herausgefordert und zum Lachen gebracht hat und dies weiterhin tut.

Die vorliegende Publikation empfinde ich als großes Geschenk – die Möglichkeit zu haben, mit so vielen Wegbegleiter\*innen Rückschau halten zu dürfen, im Austausch Erfahrenes festhalten und spiegeln zu können, ist ein Privileg, das eigentlich allen zustehen müsste, die an der Schnittstelle künstlerischer und politischer Bildung arbeiten, und das als bedingend für die Weiterentwicklung dieser Praxis betrachtet werden sollte.

Danke deshalb an dieser Stelle auch den Förder\*innen, die dies ermöglicht haben: der Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie – hier vor allem dem langjährigen Beiratsmitglied Conny-Hendrik Schälicke – sowie der Bundeszentrale für politische Bildung.

Zum Schluss wünsche ich allen Leser\*innen, dass sich etwas von der Intensität und Freude, der Sorgfalt und Differenziertheit, mit der dieses Buch entstanden ist, auf Sie und euch überträgt.

## LITERATUR

Diallo, Aïcha/Erni, Danja (2018): Lernprozesse in der diskriminierungskritischen kulturellen Bildungsarbeit. In: e-journal des Institute for Art Education.

URL: [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2018/03/03/n14\\_lernprozesse-in-der-diskriminierungskritischen-kulturellen-bildungsarbeit/](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2018/03/03/n14_lernprozesse-in-der-diskriminierungskritischen-kulturellen-bildungsarbeit/) [26.11.2022].

Diallo, Aïcha/Erni, Danja (2017): Wie gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse in die Zusammenarbeit zwischen Künstler\*innen und Lehrer\*innen hineinwirken. In: Schütze, Anja/Maedler, Jens (Hg.): *weiße Flecken*. Remscheid.

Diallo, Aïcha /Erni, Danja (2016): Im Gespräch mit Caroline Froelich. Transkript Kubinaut-Podcast #1 – KontextSchule. In: Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung. Berlin. URL: [www.kubinaut.de/media/articles/transkript\\_kontextschule\\_podcast.pdf](http://www.kubinaut.de/media/articles/transkript_kontextschule_podcast.pdf) [26.11.2022].

Fehr, Michael/Hummel, Claudia (2011): ZOOM: Berliner Patenschaften Künste & Schule. Berichte und Materialien zur Kooperation zwischen Schulen und Kultur-einrichtungen. URL: [https://www.creative-city-berlin.de/uploads/standort-informationen/der\\_zoom-bericht.pdf](https://www.creative-city-berlin.de/uploads/standort-informationen/der_zoom-bericht.pdf) [26.11.2022].

Hummel, Claudia (2011): KontextSchule. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler/Innen und Lehrer/Innen. URL: <http://kontextschule.org/publikationen/KontextSchule%20Publikation.pdf> [26.11.2022].

Website KontextSchule. URL: [http://www.kontextschule.org/unterkategorien/was\\_ist\\_kontextschule.html](http://www.kontextschule.org/unterkategorien/was_ist_kontextschule.html) [26.11.2022].

Website *Platz für Diversität!?* – Festival für diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung. URL: <http://www.platzfuerdiversitaet.org/> [11.12.2022].

Glossar. URL: <http://platzfuerdiversitaet.org/bw/1/glossar.html> [26.11.2022].

Online-Ausstellung KontextSchule 2014–2020: URL: <https://heyzine.com/flip-book/68b75ff757.html> [10.12.2022].

Programm: URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/> [10.12.2022].

Peer-to-Peer Workshops

- *Sisterqueens: Feministisch Rappen!!!* URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/item/sisterqueens-feministisch-rappen> [26.11.2022].
- *NeXt Generation Ensemble: Liebe Welt, seit wann bist du hetero?* URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/contributor/next-generation-ensemble> [26.11.2022].
- *Kajsa Grasse und Anna-Lena Rehm: Denkst Du noch straight oder lebst Du schon queer?* URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/item/denkst-du-noch-straight-oder-lebst-du-schon-queer> [26.11.2022].

# KÜNSTLER\*INNEN IN SCHULEN

## Marksteine für eine kritische Geschichte der Gegenwart

CARMEN MÖRSCH

Seit Ende des 19. Jahrhunderts wurden *weiße*, bürgerliche Künstler\*innen in den industriellen Metropolen als Bildungsarbeiter\*innen tätig. Sie engagierten sich für die Verlierer\*innen von Kapitalismus und Kolonialismus. Doch gleichzeitig arbeiteten sie an der Zivilisierung und Disziplinierung der als defizitär markierten, ge-anderten Bewohner\*innen. Der Beitrag beschäftigt sich mit den historischen Kontinuitäten dieser Konstellation und mit den Möglichkeiten, diese zu unterbrechen.



An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurden *weiße*, bürgerliche Künstler\*innen in England und USA in den Stadtvierteln der industriellen Metropolen, die von ökonomischer Armut und von Arbeitsmigration geprägt sind, als Bildungsarbeiter\*innen tätig.<sup>1</sup> Sie setzten sich für die Verbesserung der Lebensbedingungen in diesen Vierteln ein. Ihr Einsatz ging mitunter so weit, dass sie dafür im Gefängnis landeten. Doch ihre Wirkungsbestrebungen zentrierten die eigene Subjektposition: sie arbeiteten mehrheitlich nicht auf die Umverteilung von Kapital hin, sondern an der Zivilisierung, Disziplinierung und Nationalisierung der als defizitär markierten, ge-anderten Bewohner\*innen. Sie nahmen deren eigene Selbstorganisationen kaum zur Kenntnis, sie gingen fast niemals Bündnisse mit diesen ein. Es ging ihnen vornehmlich darum, dass die Verlierer\*innen von Kapitalismus und Kolonialismus durch die Beschäftigung mit Kunst >sehen lernen<. Damit war gemeint, ästhetische Sensibilität im Sinne einer bürgerlichen moralischen Verfasstheit zu entwickeln, die ihnen das Leben weniger grausam und ungerecht erscheinen ließe und sie zur >Selbsthilfe< motivieren würde. Sie sollten ihre knapp bemessene Freizeit nicht in Kneipen und mit vermeintlich sündhaften Vergnügungen, sondern mit Kunst verbringen.

1 Die Inhalte dieses Textes beziehen sich auf ausführlichere Darlegungen aus dem Buch *Die Bildung der A\_n\_d\_e\_r\_e\_n durch Kunst* (Mörsch 2019) sowie dem Text *Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen* (Mörsch 2005). Beide Publikationen sind online gratis erhältlich (siehe Literatur).

2 *Artist-educator* ist eine im englischsprachigen Raum verbreitete Berufsbezeichnung für Künstler\*innen, die im Bildungsbereich arbeiten.

Es ging des Weiteren um eine bessere Verwertbarkeit von Arbeitskraft im kolonialen Wettbewerb, bei dem die Kenntnis künstlerischer Gestaltungsprinzipien als ein entscheidender Faktor angesehen wurde, um qualitätsvolle Produkte, die denen der Kokurrent\*innen überlegen waren, auf den Markt zu bringen. Und schließlich ging es darum, durch künstlerische Bildungsarbeit im Angesicht kolonialen Widerstands und gewerkschaftlicher Organisierung sowie im Zuge der sukzessiven Ausdehnung des Wahlrechts zur Entwicklung einer Kritikfähigkeit und einem Gefühl von Teilhabe beizutragen. Die durch Kunst gebildeten Subjekte sollten einerseits zivilgesellschaftlichen Erfordernissen an Mitbestimmung gerecht werden und andererseits für die bürgerliche Hegemonie keine Bedrohung darstellen.

Künstlerinnen schufen für sich selbst durch ihr soziales, kunstpädagogisches Engagement zudem gesellschaftlich akzeptierte Handlungsspielräume in der öffentlichen Sphäre: als Frauen war ihnen der Karriereweg als Künstlerinnen versperrt, als künstlerische Bildungsarbeiterinnen stand er ihnen offen. Die Unternehmungen von Künstlerinnen in der Bildungsarbeit zeigten damit Parallelen zu Siedlungen in den Kolonien, welche ebenfalls Spielräume für die Emanzipierung von *weißen* bürgerlichen Frauen boten – in beiden Fällen wurden sie als gesellschaftlich relevante Gestalterinnen in der öffentlichen Sphäre sichtbar und schufen Handlungsräume, die dezidiert auf weiblich zugeschriebenen Eigenschaften wie Fürsorge, Bildung und sozialer Disziplinierung fußten (Mörsch 2016). Auch Künstler\*innen in Schulen tauchten in dieser Zeit und in diesem Kontext zum ersten Mal auf – unter anderem, weil die Organisationen an der Schnittstelle von Bildung und Kunst, welche von den Künstler\*innen gegründet werden, mit Schulen zusammenarbeiteten (Mörsch 2019: 448f.).

In den 1930er und 1940er Jahren, in der Zeit der Wirtschaftsdepression, etablierte sich die Figur des *artist-educator*<sup>2</sup> im anglophonen Raum schließlich als feste Größe, denn Künstler\*innen wurden über eigens für sie aufgelegte Beschäftigungsprogramme im Bildungswesen eingesetzt. Wiederum wirkten sie daran mit, Menschen zu >kreativen Staatsbürger\*innen< zu erziehen, ihnen kulturelle Teilhabe im Kleinen anzubieten und Aufstände vermeiden zu helfen. In diesem Kontext entstehen die ersten *Community Art Center* als Orte, in denen die Bevölkerung eingeladen ist, sich – mitunter in Zusammenhang

mit einem sie betreffenden politischen Thema – künstlerisch zu betätigen und die drei Jahrzehnte später eine Orientierung für die Stadtteilkulturarbeit in Deutschland bieten. In den 1940er Jahren bediente sich der britische Kunsthistoriker Herbert Read in seinem Buch »*Education through Art* einer primitivistischen Argumentation, um den Künstler [sic!] als den besseren Lehrer auszuweisen. Künstler hätten, ähnlich wie Kinder und (von Read als solche bezeichnete) »primitive Völker« einen unverstellten Blick auf die Welt und seien in der Lage, eine höhere Wahrheit zu erkennen (Read 1943: 74f.). Wie schon Friedrich Schiller, der die *Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen* (Schiller 1795) im Angesicht der Gräueltaten der französischen Revolution, beschwor auch Read im Angesicht des Weltkriegs seinerseits die Utopie eines durch Kunst und Künstler [sic!] in der Bildung zu erreichenden Frieden, der offenbar ohne die Umverteilung von Kapital, ohne die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit zu gelingen vermag – ein selten explizit ausgesprochenes Versprechen, das Projekten der künstlerisch-edukativen Arbeit bis heute innewohnt. Direkt nach dem Krieg wirkte Herbert Read zentral an der Gründung der International Society for Education through Art (InSEA) mit, die in ihrer Programmatik die primitivistische Idealisierung der Künstler\*innenfigur genauso übernahm wie ein bürgerlich-weiß perspektiviertes Erziehungsideal, das auf einen durch künstlerische Bildung zu erreichenden »Weltfrieden«, ohne Umverteilung von Ressourcen aus ist (vgl. Mörsch 2019: 283). Aus der UNSECO heraus entstanden, stellt diese Organisation bis heute das zentrale weltweite Vernetzungsorgan für Kunstlehrpersonen und Künstler\*innen in der Bildungsarbeit dar.

1947 war Read auch Mitbegründer des Institute for Contemporary Art (ICA) in London, in dessen Umfeld sich 1964 die *Artist Placement Group* formierte – eine Gruppe, die bis in die 1980er Jahre hinein fast vierzig Projekte realisierte, in denen Künstler\*innen, aufgrund der ihnen attestierten besonderen Art die Welt zu sehen, in unterschiedlichste gesellschaftliche Kontexte als bezahlte Expert\*innen einbezogen wurden – von der Stadtplanung über das Bildungswesen und die freie Wirtschaft bis in den Gesundheitsbereich. Die *Artist Placement Group* stößt im Deutschland der 1970er Jahre auf Interesse, sowohl seitens der sozialdemokratischen Regierung als auch bei den sich gerade formierenden Interessenvertretungen von Künstler\*innen<sup>3</sup> – sie werden auf die *documenta 6*, zu einer Ausstellung in den Bonner Kunstverein und zu öffentlichen Diskussionsveranstaltungen über »den Einbezug

3 Bundeskongress Bildender Künstler siehe weiter unten im Text.

4 Zu den Verstrickungen der CIA in diese Programmatik siehe Stonor Saunders 2000. Zu den postnazistischen Kontinuitäten der ersten Kunstmanager der deutschen Nachkriegsperiode siehe Redmann 2020.

künstlerischen Sachverstands bei der Erfüllung von Ressortaufgaben« eingeladen (Pohlen 1978: o.S.). Im Nachkriegsdeutschland der 1950er und 1960er Jahre war zunächst eine vermeintlich unengagierte abstrakte Kunst als einzig akzeptable künstlerische Sprache des Westens propagiert worden, wie sich unter anderem an den ersten vier *documenta*-Ausstellungen in Kassel zeigt.<sup>4</sup> Die Kunsterziehung in der Schule wiederum hatte sich zurück zu ihrem Wurzelstrang der bürgerlichen Reformpädagogik aus der Vorkriegszeit orientiert und fokussierte unter der Überschrift *Musische Bildung* ebenfalls stark auf die Formensprache des Expressionismus und der Abstraktion. Doch in der Folge der 1968er-Bewegung setzten eine Diskussion über klassistische Ausschlüsse des bürgerlichen Kunstbetriebs und eine Hinterfragung des Autonomieverständnisses der Kunst als politisch vermeintlich desinteressierte, vor allem mit formal-ästhetischen Fragen und dem Ausdruck von Innerlichkeit beschäftigte Praxis ein. Als Gegenbewegung zur *Musischen Bildung* entstand die *Visuelle Kommunikation*, welche die herrschaftskritische Analyse der alltäglichen visuellen Kultur in den Mittelpunkt des schulischen Kunstunterrichts stellte. 1970 forderte der Vertreter der *Visuellen Kommunikation* und Kulturhistoriker Diethart Kerbs,

»dass der Künstler [sic!] sich nicht vornehmlich als Produzent von meisterlich gemalten Bildern, die in die Museen gehängt würden, begreife, sondern vor allem als Spielverderber oder Spielerfinder, als Ideenproduzent und Regisseur sozialer Interaktionen, als Ästhetikingenieur und Zukunftsforscher und nicht zuletzt als politisches Individuum der Öffentlichkeit.« (Kerbs zit. in Baumann 2004:10)

1971 tagte in der Paulskirche in Frankfurt am Main der 1. Bundeskongress Bildender Künstler. In seiner Eröffnungsrede postulierte der Künstler Gernot Bubenik:

»Die Berufsgruppe der Freien Künstler [sic!], ausgebildet an den freien Abteilungen der Kunsthochschulen, angeblich frei von Vorgesetzten, Markt und gesellschaftlicher Bindung, hat vor allem die Freiheit, ihre Freiheit zu verkaufen [...]. Weil viele Künstler [sic!] mit dieser Freiheit nicht mehr leben und schaffen können, findet dieser Kongress statt.« (zit. n. Bast 1981:7)

Und:

»Der überwiegenden Mehrheit unseres Volkes werden durch das bürgerliche Bildungsprivileg Gebrauch und Genuss von Kunst weitgehend vorenthalten. In der Aufhebung dieses Privilegs liegt zugleich die große Zukunftsperspektive der künstlerischen Berufe« (ebd.).

Ein von einer Arbeitsgruppe zu »Kunst und Erwachsenenbildung« des BBK vorgelegtes Konzept *Zur Integration der bildenden Kunst in den Bereich der allgemeinen Weiterbildung* argumentiert, dass strukturelle Veränderungen in der Erwerbsarbeit erwarten ließen, dass der Bevölkerung in Zukunft mehr arbeitsfreie Zeit zur Verfügung stünde, die durch aktive Teilhabe an der kulturellen Produktion sinnvoll gefüllt werden könne. Zudem würden neue Produktionsformen zu neuen Anforderungsprofilen führen, weg von der mechanisch-physischen Leistung, hin zu der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erfassen und zur Bereitschaft zu größerer Mobilität. Und zum Dritten könne die Beschäftigung mit künstlerischen Verfahren den Zurichtungen der Kulturindustrie, ihrer »Informationsschwemme und Informationsmanipulation« entgegensteuern, da sie über die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und durch Aufklärung über die Produktionsstrategien der »Informations- und Warenästhetik« zur Entwicklung der Kritikfähigkeit und zur Befähigung, die eigenen Interessen zu visualisieren, beitrage. (BBK 1973:6ff.). Die Ähnlichkeiten zwischen diesen und früheren Begründungen sind deutlich. Die Wirkungsversprechen künstlerischen Handelns in der Bildung sind für eine sozialdemokratische Regierung verheißungsvoll. Durch die unter Kanzler Willi Brand 1976 eingerichteten bundesweiten Modellversuche *Künstler und Schüler, Künstler und Lehrlinge, Künstler und Kinder* wird der Einsatz von Künstler\*innen in deutschen Schulen zum ersten Mal auf breiter Ebene ausprobiert und wissenschaftlich begleitet (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1978–1980). Diese Versuche enden 1982 mit der konservativ-liberalen Wende. Nur die Kulturpädagogische Arbeitsstelle für Künstlerweiterbildung an der UdK, eingerichtet im Zuge der Modellversuche als Ausbildungseinheit für Künstler\*innen, die ihre Arbeit in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern verorten wollen, bleibt bestehen – das heutige Institut für Kunst im Kontext, an dem die KontextSchule angesiedelt ist.

Der Begriff Freiheit taucht in den Postulaten marxistisch informierter deutscher Künstler\*innen und Kunstpädagog\*innen der 1970er Jahre häufig auf: Kunst müsse die Mitglieder der Gesellschaft dazu befähigen, »Freiheit als gesellschaftliches Ziel auszudrücken und

die Voraussetzungen für solche Freiheit sichtbar werden zu lassen« (Kulturpolitik 1973:10). Sie berufen sich auf Vertreter\*innen sozialistischer künstlerischer Bildungsarbeit aus den 1920er Jahren und adressieren emphatisch die Arbeiterklasse. Aber welche Arbeiterklasse, welche und wessen Freiheit sind gemeint? Die Zentrierung von *weiß*sein und Bürgerlichkeit setzt sich auch in dieser Phase künstlerischen Engagements in der Bildungsarbeit fort. Es sind weiterhin vor allem rassifizierte (Nicht-)Teilnehmer\*innen, die Schwarzen und migrantisierten Teile der urbanen Bevölkerung, die in den kunst/pädagogischen Angeboten als defizitäre Andere entworfen oder komplett entnannt werden, und auch die Adressierung *weißer* Arbeiter\*innenkinder, Jugendlicher und Erwachsener kommt nicht ohne Paternalismus aus. Wiederum gibt es in den künstlerisch-pädagogischen Projekten kaum Bündnisse mit existierenden Selbstorganisationen.<sup>5</sup>

Die konservativ-liberale Wende 1982 sowie eine Hochkonjunktur auf dem Kunstmarkt führten ab Mitte der 1980er Jahre zu einem Rückgang des Engagements von Künstler\*innen in der Bildungsarbeit und vor allem ihrer staatlichen Förderung. Jedoch schon in den 1990er Jahren, nach dem Fall der Mauer und dem Ende der Blockstaaten, wurden Partizipation, das künstlerische Arbeiten im sozialen Raum und Institutionskritik im deutschen künstlerischen Feld >wiederentdeckt<. Orientiert an Vorbildern wie der von Mary Jane Jacobs 1992 kuratierten Ausstellung *New Genre Public Art*, die sozial engagierte Kunstprojekte im Stadtraum Chicagos zeigte, entstanden auch in Deutschland und Österreich zahlreiche Projekte der Kunst in Kooperation mit verschiedenen Öffentlichkeiten (vgl. Babias 1995). In dieser Phase entwickelten sich auch neue Initiativen von Künstler\*innen und Kunstvermittler\*innen, die sich in einer nun als künstlerisch und kritisch konzipierten Kunstvermittlung in Ausstellungen und in Zusammenarbeit mit Schulen engagieren, z. B. der Stördienst und später das daraus gegründete Büro trafo.K in Wien, sowie Kunstcoop© in Berlin.<sup>6</sup> Bei letztgenanntem handelt es sich um ein Kollektiv, das sich am Institut für Kunst im Kontext im

5 Zum Zeitpunkt da dieser Text verfasst wird, entsteht eine Doktorarbeit von Claudia Hummel über ideengeschichtliche Bezugnahmen von Künstler\*innen in der Bildungsarbeit im Berlin der 1970er Jahre.

6 Zum Zeitpunkt da dieser Text verfasst wird, entwickelt das Netzwerk Schnittpunkt Ausstellungs- und Praxis gemeinsam mit dem Kunstvermittlungskollektiv trafo.K und in Kooperation mit der Universität für Angewandte Kunst Wien ein Archiv der Vermittlung: Einen virtuellen physischen Ort, an dem Positionen, Erinnerungen, Erfahrungen und Projekte an der Schnittstelle von Kunst, Bildung, Politik und Gesellschaft versammelt werden.

Rahmen eines von mir durchgeführten Lehrauftrags gründete und dem ich selbst angehörte. Ab diesem Moment schreibe ich den Text daher nicht mehr nur als Historiograf\*in, sondern vor allem auch als Zeitzeug\*in. Um dies zu markieren, wechsele ich die Zeitform des Textes und schreibe ihn in der ersten Person weiter.

Als Zeitzeug\*in würde ich behaupten, dass Kunstcoop© versuchte, sich mit den der künstlerischen Bildungsarbeit eingeschriebenen Herrschaftsverhältnissen und der damit einhergehenden Herstellung defizitärer Alterität kritisch auseinanderzusetzen; dass sich das kritisch in kritischer Kunstvermittlung also nicht nur auf Kunst als Institution, sondern auch auf die Vermittlung selbst bezog. Im Kollektiv fanden sich queere sowie von Klassismus und Rassismus betroffene Mitglieder, die ihre Perspektiven und Erfahrungen in die Arbeit einbrachten. Die Praxis von Kunstcoop© fußte auf der Dekonstruktion von hegemonialen Vorstellungen von vermeintlichen Zielgruppen wie Familien oder Kinder, die in der Vermittlungsarbeit in Ausstellungsinstitutionen unhinterfragt reproduziert werden. Damit zusammenhängend, gründete ein Teil der Projekte in der Zusammenarbeit mit aktivistischen Gruppen, z. B. mit Selbstorganisationen aus Aidsaktivismus, mit dem Obdachlosentheater<sup>7</sup> Ratten 07 oder mit Kein Mensch ist illegal.<sup>8</sup> Kunstcoop© orientierte sich an im anglophonen Raum zeitgleich existierenden künstlerisch-aktivistisch-edukativen Projekten und weniger an den deutschen Vorläufern aus den 1970er Jahren, was sicher dabei geholfen hat, die Weiterschreibung einiger Leerstellen zu vermeiden. Was mir allerdings gerade vor diesem Hintergrund rückblickend ins Auge sticht (stechen im schmerzhaften Sinne), ist der weiterhin nur ausnahmsweise erfolgte Schulterchluss mit zeitgleich existierenden Schwarzen und migrantischen Selbstorganisationen. Dies, obwohl Kunstcoop© in den Jahren 2000 und 2001 die Ausstellungen ausgerechnet der nGbK mit Kunstvermittlung begleitete – einem basisdemokratischen Kunstverein mitten in Kreuzberg, der sich im gleichen Zeit-Raum wie zahlreiche dieser Selbstorganisationen gegründet hatte – z. B. die Initiative Schwarzer Deutscher oder die verschiedenen örtlichen migrantischen Arbeiter\*innenvereine<sup>9</sup> – und der bereits damals in weitgehender Ignoranz derselben agierte. Der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril schlug

7 Bei Obdachlosentheater handelt es sich um eine Selbstbezeichnung des Kollektivs.

8 Ähnliche Zugänge finden sich auch bei dem bis heute aktiven Kunstvermittlungskollektiv Büro trafo.K (siehe Literatur).

9 Einen Überblick über die Gründungsgeschichte Schwarzer und migrantischer Selbstorganisation gibt Scharenberg 2020.

im gleichen Jahr, in dem Kunstcoop© in der nGbK aktiv war, »kommunikative Reflexivität« als professionelle Haltung in der Bildungsarbeit vor:

»Professionelle Handlungen und Strukturen werden daraufhin befragt, inwiefern sie zu einer Ausschließung des Anderen und/oder zu einer reproduktiven Erschaffung des Anderen beitragen. [...] Kommunikative Reflexivität – als das Medium, in dem sich eine Anerkennungspädagogik entfalten kann, [...] meint weiterhin, dass das auf Veränderung zielende Nachdenken über die Verhinderungs- und Produktionsbedingungen des und der Anderen einen kommunikativen Vorgang bezeichnen sollte, der [...] die Anderen mit einbeziehen sollte« (Mecheril 2001:11).

Dafür ist ein weiterer Aspekt von Reflexivität notwendig: das Wissen um die Verletzungsgewalt, welche Kunstvermittler\*innen aufgrund ihres symbolischen Kapitals besitzen (wie z. B. formaler Bildung, akademisch und künstlerisch gebildeter Elternhäuser, sozialer Netzwerke, persönlicher Unterstützungsstrukturen) und ein verantwortungsbewusster Umgang mit den daraus resultierenden Machteffekten und Leerstellen. Kunstcoop© war demgegenüber letztendlich stärker mit sich selbst und der eigenen Benachteiligung beschäftigt: mit der Frage nach dem Künstlerischen in der Kunstvermittlung sowie vor allem auch mit Kritik an der Feminisierung und an der damit einhergehenden Abwertung und Prekarisierung von Kunstvermittlung im neoliberalen künstlerischen Feld. Auch wenn dies weiterhin wichtige und drängende Fragestellungen an der Schnittstelle von Kunst und Bildung sind, bleibt aus einer intersektional informierten Perspektive dennoch festzustellen, dass auch die kritische Kunstvermittlung – zumindest Kunstcoop© – Dominanzverhältnisse fortschrieb.

Am 11. September 2001 sah ich im Rahmen eines Kunstvermittlungsprojekts von Kunstcoop© zur Geschichte und Gegenwart des Medienaktivismus' auf einem Monitor im Ausstellungsraum der nGbK die Flugzeuge in die New Yorker Twin Towers fliegen. Im Rahmen der seither erfolgten Kulturalisierung von Rassismus, die sich z. B. in der Zuschreibung von terroristischen Tendenzen und Gewaltbereitschaft an eine vermeintliche Kultur artikuliert, und der damit verbundenen Normalisierung von antimuslimischem Rassismus, hat der Einsatz von Künstler\*innen in der Bildungsarbeit innerhalb und außerhalb der Schule einen äußerst ambivalenten Boom erlebt. 2006 wurde seitens der UNESCO und unter wesentlicher Beteiligung deutscher Funktionäre die erste Fassung der *Roadmap for Art Education* lanciert. Dabei handelt es sich um

ein Lobbypapier für Kulturelle Bildung mit weltweitem Geltungsanspruch. Dieses zeichnet sich durch einen neoliberal gewendeten, erneuten Rückgriff auf die schon aus dem viktorianischen England bekannten, eingangs benannten Begründungen für künstlerisch-educative Arbeit aus: Vor allem Künstler\*innen in der Bildungsarbeit sind Garant\*innen für die aus bürgerlicher Sicht sinnvolle Freizeitgestaltung von deprivilegierten Gruppen, für den Erhalt und die Verbreitung bürgerlicher Moralvorstellungen, für die Herstellung sozialer Kohäsion bei gleichbleibender Privilegienverteilung und für das immer mal wieder notwendige Kompetenzen-Update mit Blick auf sich wandelnde Arbeitsmärkte (vgl. UNESCO 2005). In Deutschland sind seither vergleichsweise viele Fördermittel in Projekte der Kulturellen Bildung und in deren Wirkungsforschung geflossen. *weiße* Bürgerlichkeit ist dabei weiterhin die unbenannte Norm, die den Maßstab für die Erziehungsziele künstlerisch informierter Bildungsarbeit setzt. Genauso wenig gehören primitivistische Idealisierungen von Künstler\*innen sowie rassistische und klassistische Veränderungen der Teilnehmer\*innen der Vergangenheit an – im Gegenteil. Eine aktuelle Forschung, welche dies anschaulich herausgearbeitet hat, ist das Projekt *Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassistuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration* der Katholischen Hochschule NRW in Aachen. Darin wurden unter anderem bewilligte Anträge der staatlichen Förderprogramme *Kultur macht stark* und *Kultur macht stark plus* bis 2018, welche Menschen mit Fluchterfahrung adressierten, untersucht. Die Zwischenergebnisse fasste das Forschungsteam folgendermaßen zusammen:

»Nach aktuellem Stand unserer Analyse artikuliert sich Kulturelle Bildung im untersuchten Diskurs weitestgehend ohne rassistische- und machtkritisches Selbstverständnis. Eine selbstkritische Reflexion der Eingebundenheit in das deutsche Asyl- und Integrationsregime ist im Diskurs nahezu nicht erkennbar. Der hegemoniale Diskurs ist vielmehr geprägt von Dethematisierungen diskriminierender und benachteiligender Strukturen, und es lassen sich kulturalisierende sowie rassistische Wissensbestände aufdecken. Damit manifestiert sich ein instrumentelles Selbstverständnis Kultureller Bildung, welches die widerständigen Potentiale künstlerisch-ästhetischer Praxis weitestgehend ungenutzt lässt« (Bücken/Gerards/Meiers 2018, 8f.).

Die widerständigen Potentiale, welche das Zitat erwähnt, werden in der Gegenwart zunehmend eingefordert. Die UNESCO Roadmap for Arts Education zum Beispiel hatte den paradoxen Effekt, dass

**10** Stellvertretend seien hier die Teams der Initiativen *Kulturformen* und *Diversity Arts Culture* unter dem Dach der Stiftung Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung in Berlin genannt. (siehe Literatur). Vgl. auch Micossé-Aikins, Rajanayagam und Erni in diesem Band, Seite 28ff.

sich die weltweit existierenden Akteur\*innen machtkritisch und aktivistisch ausgerichteter künstlerischer Bildungsarbeit darüber gewahr wurden, dass es sich bei dem, was sie tun, um ein global vernetztes Arbeitsfeld handelt. So gründete sich 2010 das Projekt *Another Roadmap for Arts Education*, das sich seither zur Aufgabe macht, Kolonialitätskritik an bestehenden Policies sowie eine dekoloniale Geschichtsschreibung und Praxisentwicklung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung voranzubringen (siehe Literatur). In Deutschland sind es gegenwärtig mehr und mehr BI\_PoC – Protagonist\*innen, welche intersektionale Analysen, diskriminierungskritische Reflexionen und Transformationen in der Kulturellen Bildung einfordern und realisieren.<sup>10</sup> Die Kontext-Schule unterstützt diese Entwicklung durch ihre kontinuierliche intersektional ausgerichtete Bildungs-, Befragungs- und Vernetzungsarbeit. Ihr Beispiel ermutigt dazu, auf der Herstellung hegemonial nicht (so stark) vereinnahmter Räume zu bestehen und sich in jedem Kontext auf eine Suche nach der darin möglichen Radikalität zu begeben.

## LITERATUR

- Bast, H.K. (1981): Ein Ende und ein Anfang. In: HdK und BBK Berlin (Hg.): Künstler und Kulturarbeit. Modellversuch Künstlerweiterbildung 1976–1981. Berlin: 7–9.
- Babias, Marius (Hg.) (1995): Im Zentrum der Peripherie. Kunstvermittlung und Vermittlungskunst in den 90er Jahren. Dresden.
- Baumann, Leonie (2004):...und das soll Kunst sein... Kunstaktionen und Öffentlichkeit – ein Einblick in 40 Jahre Praxis. In: AdKV (Hg.): Der friesische Teppich. Ein Gewebe aus Kunst, Kirche & Kommunikation. Berlin.
- Bücken, Susanne/Gerards, Marion/Meiers, Johanna (Hg.) (2018): Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung. Schriftliche Fassung zum Vortrag bei der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts »Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung«. URL: [https://katho-nrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Gerards\\_Marion/Schriftliche\\_Fassung\\_Vortrag\\_FluDiKuBi\\_Abschlusstagung\\_BMBF\\_08.10.2019.pdf](https://katho-nrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Gerards_Marion/Schriftliche_Fassung_Vortrag_FluDiKuBi_Abschlusstagung_BMBF_08.10.2019.pdf) [20.09.2022].
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1978): Die gemeinsame Vorphase des Modellversuchs »Künstler und Schüler«. BMBW Werkstattbericht Nr. 4. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1978): Modellversuch Künstler und Schüler, Zwischenbilanz in zehn Berichten. BMBW Werkstattbericht Nr. 11. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1980): Modellversuch Künstler und Schüler, Abschlussbericht. BMBW Werkstattbericht Nr. 23. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1980): Kunst für Kinder. Modelle, Projekte und Erfahrungen in der Kulturarbeit mit Kindern. BMBW Werkstattbericht Nr. 26. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1980): Künstler und Lehrlinge. BMBW Werkstattbericht Nr. 27. Bonn.
- Bundesverband Bildender Künstler (1973): Kulturpolitik, Bundesmitteilungsblatt des Bundesverbandes Bildender Künstler e.V., Sonderheft 5/6. Berlin.
- Kebs, Diethart (Hg.) (1971): Das Ende der Höflichkeit. Für eine Revision der Anstands-erziehung. München.
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. URL: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> [20.09.2022].
- Mörsch, Carmen (2005): Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen. In: Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (Hg.): Kinder machen Kunst mit Medien. Berlin, Text auf DVD. URL: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0105.pdf> [20.09.2022].
- Mörsch, Carmen (2016): Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In: Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Bielefeld: 173–184.
- Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A\_n\_d\_e\_r\_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien. URL: <https://another-roadmap.net/articles/0003/5977/moersch-die-bildung-cc.pdf> [20.09.2022].
- Pohlen, Annelie (1978): Bonner Behörden entdecken »künstlerischen Sachverstand«: Erste Auswirkungen der Initiative des Bonner Kunstvereins, 1978, Bonn. In: Kunstforum 27 (3). Bonn: 117.

Read, Herbert Edward, Sir (1943): Education through Art. London.

Redmann, Mirl (2020): Das Flüstern der Fußnoten. Zu den NS-Biografien der documenta Gründer\*innen. In: Sternfeld, Nora/Buurman, Nanne/Wudtke, Ina/Herring, Carina: documenta studien #09, Juni 2020. Kassel.

Scharenberg, Albert (Hg.) (2020): Der lange Marsch der Migration. Die Anfänge migrantischer Selbstorganisation im Nachkriegsdeutschland. Berlin.

Schiller, Friedrich (1795): Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/aesterz/aesterz.html> [20.09.2022].

Stonor Saunders, Frances (2000): The Cultural Cold War. The CIA and the World of Arts and Letters. New York.

UNESCO (2006): Roadmap for Arts Education. Lissabon. Deutsche Übersetzung. URL: <http://docplayer.org/15653515-Leitfaden-fuer-kulturelle-bildung-roadmap-for-arts-education.html> [20.09.2022].

Website des Kollektivs trafo.K. URL: <https://www.trafo-k.at/> [20.09.2022]

Website des Netzwerks Another Roadmap. URL: <https://another-roadmap.net/> [20.09.2022].

Website der Stiftung kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung.

URL: <https://stiftung-kulturelle-weiterbildung-kulturberatung.berlin/wer-wir-sind/team/> [20.09.2022].

# SCHNITTSTELLE KRITISCHE KULTURELLE POLITISCHE BILDUNG IN BERLIN – VERÄNDERUNGEN, PERSISTENZEN UND BACKLASHES

IRIS RAJANAYAGAM UND  
SANDRINE MICOSSÉ-AIKINS  
IM GESPRÄCH MIT DANJA ERNI

In diesem Gespräch mit den zwei langjährigen Beirätinnen der KontextSchule geht es um Veränderungen, die wir in den letzten zehn Jahren im Feld der kritischen kulturellen politischen Bildung in Berlin beobachten konnten, um Akteur\*innen und Kämpfe, die diese Veränderungen ermöglicht haben, aber auch um die Fragilität dieser Veränderungen, die Backlashes, mit denen wir uns in unserer Arbeit immer wieder konfrontiert sehen und darum, was uns dazu bewegt, trotzdem weiter zu machen.

◇

**Danja Erni (DE):** Das Gespräch heute habe ich mir eher als ein informelles Gespräch vorgestellt und weniger als ein klassisches Interview. Deshalb werde ich mich zwar an den Leitfragen orientieren, die ich euch im Vorfeld geschickt hatte, ansonsten aber schauen, wohin uns der Austausch führt. Was ich für den Einstieg gerne beibehalten würde, ist, eine Auslegeordnung mit euch zu machen: Einen gemeinsamen Rückblick auf ein Feld zu werfen, in dem wir eine Praxis teilen, die sich teilweise überschneidet und teilweise auch sehr unterscheidet. Ich nenne das Feld mal kritische kulturelle politische Bildung.

Wenn ihr zurückschaut auf die letzten zehn Jahre in diesem Feld – in Berlin und darüber hinaus – welche Veränderungen könnt ihr beobachten? Was sind Dinge, die sich vielleicht auch hartnäckig halten oder die sich sogar verschlechtern haben?

Ein konkretes Beispiel – ein wirklich kleines – das mir einfällt: Als ich 2014 den ersten Antrag für die KontextSchule geschrieben habe, wurde das Wort »diskriminierungskritisch« konsequent aus diesem Antrag rausgestrichen.

**Sandrine Micossé-Aikins (SMA):** (lacht).

**DE:** Wir haben darüber schon mal gesprochen...

**SMA:** Ja.

**DE:** Es war etwas, woran ich gemerkt habe, »Okay, das ist inzwischen nicht mehr so.« Aber was heißt das jetzt?

**Iris Rajanayagam (IR):** In den letzten zehn Jahren hat sich – zumindest in Berlin – schon einiges verändert, würde ich sagen. Aber nicht nur hier, ich habe bisher vor allem in Berlin Erfahrungen gesammelt. Der Fachbereich, in dem ich bei der bpb [Bundeszentrale für politische Bildung]<sup>1</sup> arbeite, heißt *Politische Bildung und plurale Demokratie* und mein Schwerpunkt darin *Dekolonialität,*

*Intersektionalität, Diversität* – so etwas hätte es, denke ich, vor zehn Jahren in der Form nicht gegeben. 2016 habe ich die von der Senatsverwaltung für Kultur und Europa (damals noch Senat für kulturelle Angelegenheiten) geförderte Reihe *Dekolonisierung in Kunst und visueller Kultur*<sup>2</sup> konzipiert und durchgeführt. Zu dem Zeitpunkt war das etwas ganz Neues, so im Sinne »Wow – was ist das?« Aber ich denke das war auch der Anfang von »Oh, vielleicht sollten wir uns doch mal mit dekolonialer Theorie auseinandersetzen, weil wir sonst irgendwie total hinten dranbleiben.« Mittlerweile ist es so, dass Intersektionalität, Dekolonialität, Diskriminierungskritik sehr breit Verwendung finden – ob es jetzt um Politik geht, oder um die Förderlandschaft hier in Deutschland, aber auch auf europäischer Ebene. Gerade deshalb muss man aber auch aufpassen. Diese Entwicklung ist ein guter, ein wichtiger Schritt, darin liegt großes Potential, aber gleichzeitig auch eine Gefahr. Und zwar, dass diese Begriffe und die Konzepte dahinter, auch die Genese, dass diese verkürzt rezipiert werden und dadurch viel verloren geht, missverstanden und fehlinterpretiert wird. Die Gefahr, dass es korrumpiert wird, dass die Konzepte entkontextualisiert werden und die politische Praxis, die diesen inhärent ist, ausgeblendet bzw. vernachlässigt wird.

1 Vgl. Website der Bundeszentrale für politische Bildung (siehe Literatur).

2 Zur Reihe vgl. Website des Vereins xart splitta (siehe Literatur). Zum Verein siehe Fußnote 35 in diesem Beitrag.

**SMA:** Ich würde auf jeden Fall unterstreichen, was ihr beide gesagt habt: Das eine ist dieses Diskursive, dass es auf jeden Fall ein größeres Selbstverständnis gibt, über bestimmte Dinge zu reden. Es ist inzwischen möglich, mal »Rassismus« zu sagen oder »Diskriminierung«. Zumindest in einem bestimmten Umfeld, aber auch nicht überall. Es ist trotzdem ein bisschen eine Blase, das heißt, es gibt eine größer werdende kritische Masse von Menschen, die das Thema Antidiskriminierung auch im Kulturbetrieb wichtig finden und einfordern, aber eben auch noch viele, die sich darüber gar keine Gedanken machen möchten. In unserer Arbeit bei Diversity Arts Culture<sup>3</sup> schauen wir ja vor allem auf die Kulturinstitutionen, und da – würde ich sagen – gibt es auf jeden Fall so einen Handlungsdruck. Das hast du auch schon erwähnt, Iris: Erstens gibt es Themen, die man machen muss, weil man sonst nicht up-to-date ist. Dann gibt es auch eine gesellschaftliche Erwartung, dass Institutionen sich auf eine bestimmte Weise aufstellen oder verändern. Und schließlich ist da eine große Angst vor *Shitstorms*... Was sich auf jeden Fall verändert hat, ist, dass es eine neue Generation von unterschiedlichen Menschen gibt, die von Diskriminierung betroffen sind, die jetzt mehr da sind, in den verschiedenen Feldern unterwegs sind. Auch als Professionelle, als Angestellte oder Freelancer. Ich nehme wahr, dass es viel mehr Leute gibt, die selber betroffen sind, und die diese Themen ernst nehmen und verstehen und das dann auch ansprechen. Dadurch entstehen größere Konfrontationen damit im Alltag – auch innerhalb von Institutionen. Deswegen gibt es auch mehr offene Konflikte, die jetzt sichtbar werden. Die waren vorher wahrscheinlich auch schon da, aber nicht so sichtbar. Diese drei Sachen führen dazu, dass wir jetzt darüber sprechen können. Aber ich sehe es genau so, dass ich manchmal nicht genau weiß, ob nicht einfach nur Begriffe ausgetauscht worden sind gegen neuere, die *fancier* und moderner sind. In der Praxis kommen Kulturinstitution aber immer noch ziemlich gut damit durch, eigentlich nichts anders zu machen. Die, die es machen, die wirklich ein Interesse haben an bestimmten Themen, sind meistens die mit den wenigsten Ressourcen. Gleichzeitig ist es weiterhin möglich, als große, also mit Millionen öffentlicher Gelder geförderte Kulturinstitution in Berlin, gar nichts zu verändern. Das geht auch. Da passiert jetzt nicht viel, außer vielleicht ein bisschen öffentliches *Shaming*, wenn mal etwas richtig schief

**3** Diversity Arts Culture berät und begleitet die Berliner Senatsverwaltung für Kultur, Kulturinstitutionen und Kulturschaffende zu den Themen Diversität, Antidiskriminierung und Barriereabbau. Vgl. dazu Website von Diversity Arts Culture, dem Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung (siehe Literatur).

geht und es z. B. einen Presseskandal gibt, wie beispielsweise bei der Volksbühne. Es gibt aber derzeit keine Mittel, Untätigkeit in diesem Bereich zu sanktionieren. Beides ist möglich, und deswegen bin ich mir manchmal nicht sicher, inwiefern dieser Prozess nicht auch ganz schnell wieder zurückgerollt werden kann. Gerade in Zeiten wie jetzt, wo man so merkt: »Ja, es wird wieder eng, es gibt bald wieder kein Geld mehr«, stellt sich die Frage, ist es dann das Erste, was wieder eingestampft wird oder gehen wir damit weiter so nach vorne?

**IR:** Ja, genau. Da ist immer auch der Backlash, der dann kommt. Ob von Seiten der Politik oder Gesellschaft auf struktureller, institutioneller oder auch alltäglicher Ebene. Es ist auch sehr wichtig zu erwähnen, dass diese ganze Entwicklung hin zum Positiven, dass diese ganzen Leute da sind, wo sie sind, ja auch auf jahrelangen Kämpfen basiert. Es ist jetzt nicht so, dass irgendjemand ganz oben irgendwann aufgewacht ist und dachte: »Oh, vielleicht sollten wir uns doch mal mit dem deutschen Kolonialismus auseinandersetzen – und zwar auch in Kulturinstitutionen«. Es bedarf einfach mehr als zu sagen: »Okay, jetzt haben wir aber irgendein Projekt zur Dekolonialität, oder wir haben ein Projekt zur Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus, oder wir haben einen intersektionalen Ansatz in diesem Projekt, oder wir haben diese und jene Person da«. Es bedarf einer strukturellen, einer grundlegenden Veränderung und das ist das, wo es dann oft stoppt und nicht weitergeht. Und das ist der Moment, wo dann viele gegen Wände stoßen – weil du kannst eine Person haben, die das Projekt macht, aber wenn alles drum herum gegen sie spricht, sie immer wieder gegen Hürden stößt, ist es dann auch schwierig.

**DE:** Ich fand grad sehr eindrücklich, wie ihr das so aufgefächert habt. Es hat mich an eine Frage erinnert, über die wir mal gesprochen haben, als du noch beim Projektfonds gearbeitet hast, Sandrine. So etwa: Inwiefern ist es für die strukturellen Veränderungen, die du angesprochen hast, Iris, hilfreich, Teil einer Institution zu sein? In meiner Erinnerung hattest du das damals als ambivalent beschrieben, Sandrine. So in der Art, dass mit der Anstellung an einer Institution auch eine Art Preisgabe der Möglichkeiten einher geht, die dir als Aktivistin zur Verfügung gestanden haben. Ich möchte diese Frage nochmals aufgreifen vor dem Hintergrund der von euch geschilderten Beobachtungen: Welche Handlungsspielräume für Veränderungen gewinnen, bzw. verlieren Aktivist\*innen potenziell, wenn sie in die Institutionen gehen? Wenn sie z. B. nicht über ein Netzwerk verfügen, sondern möglicherweise sogar eher als Token instrumentalisiert werden, ihr symbolisches Kapital

abgegriffen wird und sie damit eher noch als Argument für den Stillstand erhalten müssen. So im Sinne von: »Wir haben da jetzt unsere Quoten-Lesbe, jetzt kann uns keiner mehr Homofeindlichkeit nachsagen«. Wie habt ihr das erlebt? Und – wie hat sich das in eurer Wahrnehmung verändert? Ihr habt beide darauf hingewiesen, dass aufgrund von jahrelangen Kämpfen im Vergleich zu vor zehn Jahren inzwischen auch mehr Menschen mit Diskriminierungserfahrung in Positionen sind, die mit einem größeren Machtvolumen ausgestattet sind. Trotzdem haben Institutionen ja an sich – ich weiß gar nicht wie ich das beschreiben soll –, dass sie einer so die Energie wegfressen. Dass sie eine so aushungern können, weil sie Dinge endlos aussitzen können. Es ist eine unglaubliche Verlangsamung von Prozessen, die eine in die Handlungsunfähigkeit stürzen kann. Ein Tempo, wo die Dinge gar nicht, und wenn doch nur ganz langsam verändert werden können.

**SMA:** Ich fände das ja gar nicht so schlimm, wenn das langsam wäre. Viel schlimmer finde ich, wie schnell alles wieder rückgängig gemacht wird. Wir sehen das sogar bei uns, in dieser Institution, die ja total gewachsen ist. Wir sind inzwischen nur noch eine kleine Abteilung – eine von vielen. Und – je größer die Institution ist, desto schneller ist diese Rollback-Bewegung. Das ist so wie mit Magneten, die immer wieder automatisch an den gleichen Platz zurückfallen ... Egal wie viel Energie man aufgewendet hat, die irgendwo anders hinzustemmen – die bleiben nicht da. Oder du musst permanent diese Energie weiter aufwenden, damit sie dann auch dableiben, weil es Kräfte gibt, die die ganze Zeit dagegen arbeiten. Und dann fällt alles wieder an seinen Platz zurück. Selbst in einer Organisation, die eigentlich neu ist. Die fällt trotzdem bald wieder in diese archetypischen Muster, wo immer alles schnell gehen muss, und man keine Ressourcen hat. Es sind dann immer dieselben Themen, die wieder hinten runterfallen; dieselben Leute, die sich tot arbeiten müssen für zu wenig Geld, während die anderen profitieren usw. Das frustriert mich vielmehr als die Langsamkeit. Ich habe gar nicht den Anspruch, dass das schnell gehen sollte. Im Gegenteil: Ich glaube es muss sogar langsam gehen, weil wir das selber noch gar nicht verstanden haben. Wir wissen ja noch gar nicht, wie es geht – also wie sich z.B. eine bestehende Institution tatsächlich nachhaltig diskriminierungskritisch verändern lässt. Also ich weiß nicht wie es geht, obwohl wir die ganze Zeit darüber sprechen. Ich habe so Ideen wie es sein, wie es gehen könnte; vor allem aber wie es nicht sein sollte. Aber wir sind ja an den meisten Stellen noch gar nicht wirklich an den Punkt gekommen, wo wir überhaupt mal ausprobieren könnten, wie es eigentlich gehen sollte oder könnte. Deswegen ist es eine Vision, der man so hinterherläuft, die aber

noch gar nicht *in the flesh* gewesen ist. An so etwas kann man sich nur langsam annähern und auf dem Weg dahin immer merken, wo es dann wieder diese Fallstricke gibt. Eigentlich ist es verknüpft mit der Frage danach, wie das ist, aus einer Institution heraus zu arbeiten, im Vergleich dazu, von außen zu arbeiten. Ich finde das schon wichtig, mal in so etwas drin zu sein, weil man einfach viel versteht, was man von außen nicht verstehen kann. Warum bestimmte Sachen immer nicht funktionieren und wie die Logik von diesen Organisationen, wie ihre Verwaltung ist – das wird einem auf einmal so klar. Nichtsdestotrotz ist es behäbig – und ob das jetzt von drinnen oder von draußen leichter ist? Ich glaube, das geht nur mit so einer Mischung von drinnen und draußen. Wenn Leute quasi Hand in Hand drinnen und draußen auf das gleiche hinwirken, nur dann kann das funktionieren. Wir können z. B. als Diversity Arts Culture gar nichts durchsetzen. Wir können nur Vorschläge machen, Sachen beobachten und freundlich darauf hinweisen. Wir haben keine Handlungsgewalt. Wenn aber von außen Leute etwas einfordern, dann kann das Realität werden. Das passiert auch schon. Deswegen habe ich schon das Gefühl – wenn ich jetzt optimistisch bin –, dass sich da gerade etwas nachhaltig verändert oder schon verändert hat. Aber wahrscheinlich ist es einfach noch zu früh. In zehn Jahren könnte ich wahrscheinlich sagen, ob es das jetzt war oder nicht. Aber im Augenblick weiß ich es einfach noch nicht so genau.

Jetzt, wo ich in so einer großen Institution bin, merke ich halt auch – »okay, es ist dieser ganze Verwaltungsapparat und diese Bürokratie, die einen hindert«. Aber gleichzeitig sind diese ja auch eingebettet in rassistische Strukturen, deswegen ist es ja auch nicht so bewusst. Das zu durchbrechen... das sind so Minibabyschritte.

Und nochmals zur Zeit: Ich glaube es braucht Zeit, damit überhaupt etwas vorangeht, auch langsam. Es braucht diesen Raum, wo dieser Austausch stattfinden kann, und wo man auch das Gefühl hat, es wird zugehört und es wird darüber nachgedacht. Der ist nicht immer da, weshalb das dann auch stoppt. Und dann habe ich auch immer dieses Gefühl – es ist sehr fragil. Es kann einem schnell wieder weggenommen werden.

**IR:** Dieses Gefühl haben, glaube ich, viele. Wenn wir darüber nachdenken – es gibt bspw. gerade viel Geld für Provenienzforschung, für Lern- und Erinnerungsorte, Kolonialismus... Auch auf Bundesebene und im Koalitionsvertrag wird die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus festgehalten. Das heißt, man kann sich jetzt darauf berufen, aber wir wissen

nicht, wie es in vier Jahren sein wird. Und das ist auch immer wieder so – nichts scheint sicher zu sein, viele Errungenschaften wirken sehr fragil.

Deshalb teile ich dieses Gefühl, das du beschreibst, Sandrine: Was erreicht wurde, kann schnell auch wieder als unwichtig und irrelevant deklariert werden.

**DE:** Ist das auch, was du am Anfang gemeint hast, Iris, dass es eher wie Themen verhandelt wird? Also, dass es eigentlich nichts ist, was auf so einer strukturellen Ebene wahrgenommen oder gedacht wird, sondern eher so – das ist jetzt das Thema der Stunde und deshalb fließt da jetzt das Geld hin und sobald das nächste brisante Thema aufflammt, wird die Aufmerksamkeit dahin gehen und damit auch das Geld dorthin fließen?

**IR:** Genau. Und wie der Druck gerade so ist; wie die Stimmung ist. Da habe ich das Gefühl, haben wir dann doch sehr wenig Handlungsmacht. Deshalb ist es umso wichtiger, dass wir immer wieder auch im Kontakt sind mit dem Außen, weil es diese institutionelle Beschränkung da nicht gibt. Da ist mehr Handlungsspielraum, da sind mehr Handlungsmöglichkeiten. Wie du gemeint hast, Sandrine – als Bundeszentrale für politische Bildung kann ich mich natürlich nicht einfach hinstellen und sagen »Das und das will ich.« Aber wir können reagieren auf Forderungen. Wir können sagen: »Okay, das ist eine Bedarfsanalyse, das wird gebraucht.« Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Zivilgesellschaft weiterhin agiert. Gleichzeitig machen die das alle sehr prekär ...oder sogar völlig unentgeltlich.

**DE:** Vielleicht nehmen wir das gleich zum Anlass für ein *shout-out* für Akteur\*innen, die in den letzten zehn Jahren zu den Veränderungen beigetragen haben, die ihr jetzt beschrieben habt. Ich finde dieses rückblickende Referenzieren wichtig – gerade im Berliner Kontext habe ich den Eindruck, dass es viele wichtige Akteur\*innen sind, von denen nicht wenige über weite Strecken prekär oder unentgeltlich gearbeitet haben. Darauf hast du ja eben nochmals hingewiesen, Iris. Zu diesen wichtigen Akteur\*innen gehört natürlich auch ihr beiden. Lasst uns deshalb vorerst bei Euren Praxen bleiben – ihr habt das ja schon angedeutet: Inzwischen seid ihr an Institutionen tätig, davor habt ihr aber lange freiberuflich gearbeitet und wart als Aktivist\*innen eher in diesem »Außen« aktiv, von dem wir gesprochen haben.

4 »Die Konferenz *Vernetzt euch!* am 10. und 11. Oktober 2015 richtete sich an Kulturarbeiter\*innen, die sich und ihre Arbeit als machtkritisch verstehen und sich einen Kulturbetrieb wünschen, der durch Diversität und Inklusion anstatt durch Rassismus, Ableismus, Klassismus, Heteronormativität etc. geprägt ist.« Die Konferenz legte den Schwerpunkt auf das gemeinsame Nachdenken über Lösungsansätze und Visionen, was sich auch im Programm abbildete – einer Mischung aus interaktiven Workshops, kurzen Impulsvorträgen und einem Vernetzungsbrunch. Vgl. Website von *Vernetzt euch!* (siehe Literatur).

5 Unter anderen war das Performance-Kollektiv von *Shut Up and Sign\_ Speak* dabei. Dieses Projekt inszenierte die Zusammenarbeit zwischen Tauben und hörenden FrauenLesbenTrans\*Inter\*Queers durch Spoken Word, Hip Hop und Gebärdensprachperformance. Nach einer dreimonatigen Vorbereitung wurde die Show am 18. Juni 2015 in der Werkstatt der Kulturen in Berlin uraufgeführt. Vgl. Facebook-Seite des Projekts und Website von *Mädchenmannschaft* (siehe Literatur).

6 »*Mind the Trap* (Auf deutsch: Vorsicht/Beachte die Falle) ist eine Kampagne des Bündnisses Kritischer Kulturpraktiker\_innen. Mit einer Intervention zur Eröffnung der Fachtagung »MIND THE GAP!« im Deutschen Theater im Jahr 2014 hat der Zusammenschluss deutliche Kritik an der Veranstaltung geübt. Durch die Aktion sei nachdrücklich auf die Lücken und »Traps« der Tagung und deren ausschließenden Charakter hingewiesen worden. Ausschlüsse, die (eventuell) inhaltlich hätten kritisiert werden sollen, seien stattdessen reproduziert worden.« Vgl. *Websites mangoes and bullets* und *Mind the Trap* mit einer Beschreibung zu den Hintergründen zur Intervention und einer Stellungnahme des Bündnisses (siehe Literatur).

7 In ihrem Text *Paradigmenwechsel mit Hindernissen – Diversität in der deutschen Kulturlandschaft, eine Bestandsaufnahme* schreiben Lisa Scheibner und Bahareh Sharifi vom Bündnis kritischer Kulturpraktiker\*innen, dass die Intervention *Mind the Trap* »in einer langen Reihe von Kämpfen und Protesten [steht], die versuchen, die bestehende, kulturelle Deutungshoheit aus den Angeln zu heben und zur Disposition zu stellen« (Scheibner, Sharifi 2015). Die Autorinnen weisen u. a. auf türkische Künstler\*innen hin, die bereits in den 1970er Jahren in Berlin-Kreuzberg im Bethanien ihre

Das Kennenlernen Eurer Praxen ist für mich stark verknüpft mit dem Ankommen in Berlin und der Vernetzung mit kritischen Akteur\*innen hier. Ein zentrales Moment war z. B. die *Vernetzt euch!*-Konferenz<sup>4</sup> 2015, an der nebst dir, Sandrine, auch andere vom jetzigen Team von Diversity Arts Culture beteiligt waren – Bahareh Sharifi etwa und Lisa Scheibner. Die Konferenz war auch deshalb prägend, weil ich fand, dass ihr euren intersektionalen Anspruch auch umgesetzt habt.<sup>5</sup>

Ich erinnere mich nicht mehr genau, meine aber, dass der *Vernetzt euch!*-Konferenz die Intervention *Mind the Trap*<sup>6</sup> vorausgegangen ist. Jedenfalls habe ich diese Aktion am Deutschen Theater auch als eine Art Schlüsselmoment in Erinnerung, die für die Vernetzung und Sichtbarkeit kritischer Kulturarbeiter\*innen in Berlin impulsgebend war. Und auch hier waren die Initiant\*innen mehrheitlich BI\_PoC.<sup>7</sup>

Ateliers hatten und damit zum heutigen Renommée des Ortes maßgeblich beigetragen haben. Aber auch darauf, dass die öffentliche Benennung von Rassismus im Theaterraum »nicht erst 2012 mit dem Protest der Gruppe *Bühnenwatch* [begonnen hat], sondern [...] schon in der Bühnenbesetzung der jüdischen Gemeinde gegen den Antisemitismus des Fassbinder-Stückes *Der Müll, die Stadt und der Tod* im Jahr 1985 und zahlreichen anderen Protesten gegen rassistische Darstellungen auf deutschen Bühnen« fuße – so habe die ISD (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland) bereits 2003 gegen den rassistischen Sprachgebrauch der Berliner Volksbühne protestiert. »Die deutsche Kulturlandschaft erweist sich aber leider als sehr kritikresistent« (ebd.).

8 Diese fand 2016 als Abschlussstagnung des gleichnamige Forschungsprojekts der Alice Salomon Hochschule als Kooperation mit dem Jüdischen Museum statt und thematisierte »global- und stadthistorische Ereignisse und Narrative aus der Perspektive von Schwarzen Deutschen, Jüd\*innen, Sinti und Roma/Romnja\* und Sintezza\* und anderen People of Colour in Berlin in ihrer Verbundenheit.« Vgl. Website Jüdisches Museum. Siehe auch Forschungsbericht von Iman Attia, Olga Gerstenberger, Diane Izabliža, Ozan Zakariya Keskinliç und Iris Rajanayagam (siehe Literatur).

9 »RomaniPhen e.V. ist ein Verein von Rom:nja und Sintizze. Wir arbeiten feministisch, rassismuskritisch und empowernd! Als Selbstorganisation sind wir vornehmlich im Bildungsbereich, in der Wissens- und Kulturproduktion tätig. Wir arbeiten im Bereich der außerschulischen, historischen und politischen Bildung, an rassismuskritischen Fortbildungen von Fachkräften und Multiplikator:innen und an der Erarbeitung und Vermittlung von Bildungsmaterialien. Wir stellen die feministische Mädchenarbeit, romani bezogene Veranstaltungen und Vernetzung von Aktivist:innen sowie die Wertschätzung und Verbreitung von romani Wissensbeständen ins Zentrum unserer Arbeit.« Vgl. Website von RomaniPhen (siehe Literatur).

10 Vgl. Website des Forschungsprojekts *Verwobene Geschichte\*n – geteilte Erinnerungen* (siehe Literatur).

11 »Die Ausstellung *Schule zieht Grenzen – wir ziehen nicht mit!* zeigt am Beispiel Berlins, wie aufgrund rassistischer Ordnungen Kinder, Jugendliche und so manche Lehrkraft an

Eine andere für mich einprägsame Erfahrung war die Tagung *Erinnerungsorte. Vergessene und verwobene Geschichten*<sup>8</sup>, an der du aktiv beteiligt warst, Iris. Einige der Akteur\*innen, die auf dieser Tagung vertreten waren, haben in meiner Wahrnehmung die Kämpfe entscheidend vorangetrieben, die zu den von euch beschriebenen Veränderungen in Berlin geführt haben. Manche von ihnen haben die KontextSchule als Beirat\*innen in den letzten Jahren begleitet und unterstützt – z. B. Isidora Randjelović vom RomaniPhen<sup>9</sup>, mit der du, Iris, u. a. im Forschungsprojekt *Verwobene Geschichte\*n – geteilte Erinnerungen*<sup>10</sup> zusammengearbeitet hast. Daraus ist die – gerade für Schulakteur\*innen aus meiner Sicht super wichtige – Ausstellung *Schule zieht Grenzen – wir ziehen nicht mit!*<sup>11</sup> entstanden, zu der du mit uns im Rahmen der KontextSchule<sup>12</sup> auch gearbeitet hast. Aber auch Saraya Gomis<sup>13</sup> war an der Tagung dabei und hat das *King-Code Projekt*<sup>14</sup> und die *Black Diaspora School*<sup>15</sup> bei EOTO<sup>16</sup> vorgestellt. Beide Projekte halte ich für den Kontext Schule, bzw. dafür, wie empowernd gelernt werden kann, für wegweisend.

gleichberechtigter schulischer Teilhabe gehindert werden. Welche geschichtlichen und rechtlichen Zusammenhänge bestehen und wie die beteiligten Schüler\*innen, ihre Eltern, betroffene Lehrer\*innen und Communities damit umgehen.« Vgl. Website *Verwobene Geschichte\*n – geteilte Erinnerungen* (siehe Literatur).

**12** Iris Rajanayagam hat die KontextSchule gemeinsam mit Olga Gerstenberger 2019 durch die Ausstellung *Schule zieht Grenzen – wir ziehen nicht mit!* im Friedrichshain-Kreuzberg Museum geführt. Vgl. Website der KontextSchule (siehe Literatur). 2017 hat sie zudem das kollaborative Forschungs- und Ausstellungsprojekt *Passkontrolle! Leben ohne Papiere in Geschichte und Gegenwart*, aus dem die Ausstellung hervorgegangen ist, im Rahmen der KontextSchule vorgestellt. Vgl. Website KontextSchule (siehe Literatur).

**13** Saraya Gomis war in der Zeit, in der sie als Beirätin die KontextSchule begleitet hat Antidiskriminierungsbeauftragte für Schulen bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, und hat Aïcha Diallo und mich mehrmals beraten. Ihre Expertise und langjährige Praxiserfahrung im Schulkontext und als Aktivistin war eine unschätzbare Bereicherung für unsere Arbeit und die Fortbildung als solches. Sie arbeitet inzwischen als Staatssekretärin für Vielfalt und Antidiskriminierung bei der Senatsverwaltung für Justiz, Vielfalt und Antidiskriminierung.

**14** Schüler\*innen der Ernst-Reuter-Sekundarschule und des Rosa-Luxemburg-Gymnasiums haben sich seit Juni 2013 auf Spurensuche des Besuchs von Dr. Martin Luther King jr. im September 1964 in Berlin begeben und eine »King-Tour« entwickelt. Vgl. Website *King-Code – multimediales Schul- und Jugendprojekt* (siehe Literatur).

**15** »Die Black Diaspora School befasst sich mit den Themen afrikanische- und afrodiaporische Geschichte, Menschenrechte, Literatur und bietet zudem Prüfungsvorbereitung, Nachhilfe, Ferienangebote und den Austausch mit Vorbildern aus der Community. [...] Die BDS entwickelt sich nach den Bedürfnissen der Jugendlichen, ihren Plänen nach der Schulzeit und ihren jeweiligen Interessen weiter. Jeden letzten Freitag im Monat sind Schwarze junge Menschen außerdem zu den Black Youth Fridayz eingeladen – zum gemeinsamen Musikhören, Austauschen, Kennenlernen und Netzwerken.« Vgl. Website von EOTO und *Black Diaspora School* (siehe Literatur).

Auf einer anderen Ebene setzte die Studie von Citizens for Europe<sup>17</sup> zur *Diversifizierung des Berliner Kulturbetriebs*<sup>18</sup> einen wesentlichen Impuls. Dabei geht es um den Zusammenhang von Sichtbarkeit und Repräsentation – im Sinne von »wenn es zu etwas keine Daten gibt, schreibt es sich auch nicht in Statistiken ein und wird damit unsichtbar gemacht.«

**SMA:** Das [Beispiel von Citizens für Europe] ist ein relativ rezentes Beispiel. Ein anderes wäre das LADG<sup>19</sup> [Berliner Landesantidiskriminierungsgesetz] und alle, die daran mitgewirkt haben, dass es das jetzt gibt. Mit allen seinen *flaws* [Mängeln]. Was es dann tatsächlich kann und was nicht, wird sich herausstellen. Für uns sind diese gesetzlichen Grundlagen total wichtig – das ist einer der wenigen Druckpunkte, die wir haben. Etwas, das wir immer sagen können ist: »Es gibt ja dieses und jenes Gesetz und eigentlich müsstet ihr dies und das«. Das ist das einzige, wo sich Institutionen manchmal

**16** »Each One Teach One (EOTO) e. V. ist ein Community-basiertes Bildungs- und Empowerment-Projekt in Berlin. Im Jahr 2012 gegründet, eröffnete der Verein im März 2014 als Kiez-Bibliothek seine Türen und ist seither ein Ort des Lernens und der Begegnung. EOTO e.V. setzt sich gemeinsam mit anderen Organisationen für die Interessen Schwarzer, afrikanischer und afrodiassporischer Menschen in Deutschland und Europa ein.« Vgl. Website von EOTO (siehe Literatur).

**17** »Citizens For Europe (CFE) ist eine zivilgesellschaftliche Organisation und ein gemeinnütziges Sozialunternehmen mit Sitz in Berlin. Wir engagieren uns in Europa und wirken strukturelle politische und soziale Veränderungen auf der lokalen Ebene mit dem Ziel einer inklusiveren, demokratischeren und partizipativen Gesellschaft.« Vgl. Website von Citizens for Europe (siehe Literatur).

**18** Vgl. *Handlungsoptionen zur Diversifizierung des Kultursektors* auf der Website von Diversity Arts Culture (siehe Literatur).

**19** Vgl. LADG auf der Website des Landes Berlin (siehe Literatur).

**20** Vgl. u. a. *Bühnenwatch*. »Bühnenwatch ist ein Zusammenschluss von Aktivist\_innen of Colour und weißen Aktivist\_innen, deren Ziel es ist, rassistische Praxen auf deutschen Bühnen zu beenden. Zukünftig sollen sowohl rassistische Darstellungsformen wie Blackface als auch Diskriminierung von Schauspieler\_innen of Colour verhindert werden. Die Gruppe gründete sich im Zuge der Auseinandersetzungen um die rassistische Blackface-Inszenierung am Schlossparktheater und die sich anschließende Debatte.« Vgl. Website *mangoes & bullets* (siehe Literatur).

**21** Julia Wissert leitet seit 2020 das Schauspielhaus Dortmund und ist damit die erste Schwarze Intendantin eines deutschen Stadttheaters. Mit dem Backlash wird hier auf eine Medien- und Politikkampagne gegen die Person Bezug genommen, auf die im Juli 2022 mit einem Brief zur Unterstützung von Julia Wissert mit annähernd 300 Unterschriften von Akteur\*innen aus dem Kultur- und Kunstbetrieb an den Kulturdezernenten der Stadt Dortmund reagiert wurde.

ein bisschen bewegen – also gerade die, die es nicht wollen. Die sagen dann: »Okay, dann richten wir jetzt halt so eine Stelle ein, weil irgendwo steht, dass wir das müssen – sonst werden wir noch verklagt«. Das sind grundlegende Sachen, an denen viele verschiedene Leute mitgewirkt haben, auf denen man wieder aufbauen kann. Gerade im Kulturbereich gab es ja schon vor Jahrzehnten in der Schwarzen Community Proteste<sup>20</sup> gegen die Verwendung von bestimmten Stilmitteln und dem N-Wort im Theater u. a. Ohne diese würden wir jetzt gar nicht hier sitzen. Das alles hat es schon einmal gegeben – ohne, dass ich jetzt ganz konkret eine Person benennen kann, die immer überall mit dabei gewesen ist. Aber um einmal ein paar Beispiele zu nennen.

**IR:** Ja, so Beispiele aufzuzählen finde ich auch schwierig. Es gibt so viele. Klar, du hast jetzt ein paar genannt, aber ich glaube, es ist insgesamt eine Bewegung, die auch die Diskurse beeinflusst hat, so dass wir auf einer Diskursebene eigentlich an einem Punkt sind, wo man sagen müsste: »Okay, wir sind jetzt da, jetzt können wir nicht mehr zurück.« Man könnte davon ausgehen, dass ein bestimmter Konsens eigentlich mittlerweile gesetzt sei... Und ich denke schon, dass die ganzen Akteur\*innen dazu beigetragen haben, dass der Diskurs sich insgesamt verändert hat und in eine bestimmte Richtung gegangen ist, wo es eigentlich Konsens sein sollte, dass das N-Wort nicht mehr verwendet wird. Aber das ist es leider teilweise tatsächlich immer noch nicht. Zumindest wird inzwischen verstanden, dass es ein Problem ist. Und dass Leute wie Julia Wissert in Dortmund das Schauspiel leiten, das verändert auch viel. Obwohl es da jetzt auch nochmal einen Backlash<sup>21</sup> gab.

**SMA:** Ja, da gibt es auch gerade so einen Backlash.

**IR:** Das zeigt halt, dass immer dann, wenn sich etwas verändert, ein Backlash kommt und alles wieder destabilisiert wird.

**SMA:** Ja. Es ist auch die Frage, warum passiert so etwas dann überhaupt? Es kommt auch immer alles in so einem schönen Mäntelchen daher. Ich habe das Gefühl, dass wenn Leute an bestimmte Positionen gelangen, dann ist es eigentlich schon von vornherein ... zum Scheitern verurteilt.

**IR:** Ich bin gespannt wie das jetzt beim HKW<sup>22</sup> [Haus der Kulturen der Welt] laufen wird. Ich teile das Gefühl, dass man ab einem bestimmten Macht- oder Sichtbarkeitslevel einem extremen Druck ausgesetzt ist. Personen in diesen Positionen müssen sehr viel aushalten und stehen stark in der Beobachtung. Hier stand zu halten und ob der Vielzahl an Hürden und *brick walls* [Mauern], wie es Sara Ahmed nennt, nicht zu zerbrechen und aufzugeben... Wir sehen wie schwer es viele Personen in diesen genannten Funktionen oft haben, insbesondere, da sie häufig sehr alleine und isoliert agieren müssen. Da weiß ich manchmal tatsächlich gar nicht, ob das ein Schritt nach vorne ist, weil es auch sein kann, dass der Backlash und das vermeintliche Scheitern dann dazu führt, dass erstmal ganz lange gar nichts mehr passieren kann, weil dann immer wieder auf dieses Scheitern verwiesen werden kann.

**SMA:** Wenn du dir das mal anschaust: Wie viele Schwarze, also BI\_PoC hat es denn in hohen Positionen gegeben, die am Ende nicht mit einem krassen Drama richtig tief gefallen sind? Zum Beispiel, wie Enwezor<sup>23</sup> gegangen ist. Der ist am Ende in Unehren von seinem Posten gegangen und an Krebs gestorben. Da war eine Person, die so eine Institution mal kurz geleitet hat und dann... Oder bei Philippa [Ebéné] <sup>24</sup> von der Werkstatt [der Kulturen] war es auch so, dass es eine ziemlich unwürdige Absetzung war, die man so sonst Leiter\*innen von Kulturinstitutionen selbst dann nicht zumutet, wenn sie sich des Machtmissbrauchs schuldig gemacht haben. Mir fällt sonst niemand ein – bis auf Leute, die noch da sind. Jemand der in Ehren und Würde gehen konnte... ohne dass das zu so einem tiefen Fall geführt hat.

**DE:** Kannst du nochmal den ersten Namen sagen?

**SMA:** Okwui Enwezor. Der die Documenta11 geleitet hat? Also einer der wenigen Schwarzen sehr bekannten Kurator\*innen. Der war, glaube ich, auch Politikwissenschaftler und seine Documenta war sehr bekannt dafür, dass sie diese ganzen postkolonialen Themen zum ersten Mal ausgebreitet hat. Das war der erste Schwarze Kurator einer Documenta. Der hat dann noch kurzzeitig in einer leitenden Position im Münchner Haus der Kunst gearbeitet. Dort ist er aber am Ende mehr oder weniger rausgemobbt worden. Da war er schon krebskrank und ist kurz darauf gestorben. Es war total tragisch... Ich fand das aber ein wichtiges Beispiel für eine Person, die es geschafft hatte; die auch international sehr renommiert war. Er war jetzt keiner, der sich solidarisiert hat mit >den Verdammten dieser Erde<. Er war auch nicht *connected* mit der Schwarzen Community in Berlin oder in Deutschland. Deswegen war er dann auch in

dem Moment alleine, also ohne Support der Black Community, als es darauf angekommen wäre. Es hat auch keiner mitbekommen, außer man ist halt in diesem Kunstdingens da drin.

Deswegen habe ich Respekt vor – oder misstraue auch – diesen Erfolgsgeschichten von einzelnen Leuten, die auf höhere Positionen kommen. Weil ich das Gefühl habe, dass das oft gar nicht so viel bringt und sehr, sehr viele Fallstricke beinhaltet und sehr hohe Kosten mit sich bringt für die einzelnen Personen, die dafür erhalten müssen. Da warte ich noch auf ein Beispiel, wo ich sehen kann, wie es anders läuft. Aber bisher ...

**IR:** Ja, es gibt viele Beispiele dafür.

**SMA:** Ja.

**IR:** Ich glaube, dass Sachen rausgepickt werden, die verdaulich sind oder bestimmte Dinge, Konzepte, Theorien verdaulich gemacht werden. Wenn dann aber eine Person da hingesetzt wird, die das dann in der Ganzheit versucht umzusetzen, dann ist das ein Problem. Wenn wir z. B. von diesem *Lern- und Erinnerungsort Kolonialismus* ausgehen. Dann ist es so, dass Dekolonialität viel, viel mehr ist als einfach zu sagen: »Ja, okay, es gab Kolonialismus. Wir setzen uns damit auseinander und dann gibt es so einen Ort und der ist vielleicht auch irgendwie dezentral usw. Aber es muss dann auch einen Endpunkt geben, an dem gesagt werden kann: »Jetzt sind wir fertig mit der Aufarbeitung und können uns anderen Dingen zuwenden«. Dass es darum aber nicht geht und Dekolonialität ein kontinuierlicher Prozess ist, der sehr viel mehr bedeutet und beinhaltet als ein in sich abgeschlossenes Projekt mit einem Anfangs- und Endpunkt – das wird dann nicht mit bedacht. Und es soll auch gar nicht bedacht werden, weil »what that would imply«... ist unheimlich groß und hat teilweise ganz

**22** Am HKW übernimmt Bonaventure Soh Bejeng Ndikung, der ehemalige Leiter von SAVVY Contemporary, ab Januar 2023 die Intendanz.

**23** Okwui Enwezor war ein nigerianischer Kurator, Autor und Hochschullehrer, leitete 2002 die Documenta11 in Kassel und war Kurator der Biennalen in Johannesburg, Venedig und Sevilla.

**24** Philippa Ebéné leitete von 2008–2019 die Werkstatt der Kulturen in Berlin-Neukölln. Eine Stellungnahme mit deutlicher Kritik am Umgang der Senatsverwaltung für Kultur und Europa mit der Werkstatt der Kulturen (WdK) und ihrer langjährigen Geschäftsführerin findet sich u. a. auf der Website von ADEFRA. Ein Offener Brief zivilgesellschaftlicher Akteur\*innen an den Kultursenator, Klaus Lederer, auf der Website des Migrationsrats Berlin Brandenburg (siehe Literatur).

25 S. Fußnote 21.

26 S. Fußnote 22.

27 Das aktionsbasierte Forschungsprojekt *WdKA makes a Difference* wurde von 2015 bis 2017 an der Willem de Kooning Academie Rotterdam durchgeführt und interessierte sich für »possibilities of decolonial approaches within the Willem de Kooning Academy [...]». The project included [...] initiatives and collaborations, which sought to challenge the way in which art and design is taught, perceived and produced in order to imagine a self-reflective future for the field. The driving force for this project is not so much what has to be done, but how can it be done.« Vgl. Website des Projekts (siehe Literatur).

28 Im Text zur Studie *WdKA makes a Difference* weist Adusei Poku darauf hin, dass Veränderungen von Institutionen nicht bedeuten, nur an einer Stellschraube zu drehen, sondern »normative Setzungen durch Prozesse der Dekolonisation anzugehen« (Vögele 2016). Dass das von den weißen Institutionen dann »als Bedrohung wahrgenommen [wird], da zentrale Konzepte, die tief in Aufklärung und Moderne verankert sind, hinterfragt werden« (ebd.), Adusei-Poku macht deutlich, dass es um viel grundlegendere Veränderungen geht als darum, »das Curriculum und pädagogische Praxen zu dekolonisieren« (Adusei-Poku 2017). Um Veränderungen, die »intellektuelle und emotionale Transformationsprozesse [erforderlich machen], um in Kunsthochschulen Dekolonisierung [...] zu ermöglichen« (ebd.). Sie spricht in diesem Zusammenhang auch davon, sich dem »Unmöglichen« zuzuwenden, womit sie die »komplizierte und selbstmotivierte Arbeit [anspricht], die notwendig ist, um die eigene historisch erzeugte Position in der Welt zu verstehen, besonders für Menschen mit weißen Privilegien« (ebd.). Was Sandrine Micossé-Aikins und Iris Rajanayagam hier beschreiben, verstehe ich als das, was Adusei-Poku als Widerstand von weißen Akteur\*innen gegen Dekolonialisierung als »unbequeme Arbeit, die permanent die eigene Komfortzone in Frage stellt und destabilisiert« beschreibt.

grundsätzliche Veränderungen zur Folge, die nicht unbedingt so gewollt sind.

**SMA:** Man kann so den Ansprüchen gar nicht gerecht werden. Wenn irgendwas schief geht, dann ist es halt schief gegangen, weil du da bist, und weil die Person Schwarz ist. Das ist dann das Problem. Ein aktuelles Beispiel dafür, auf das Iris auch schon hingewiesen hat, ist Julia Wissert,<sup>25</sup> bei ihr ist das jetzt gerade so. Der Vorwurf lautet, dass ihr das Publikum davonlaufe, wegen des Programms, das sie macht. Dabei macht Julia Wissert keine total radikalen, neuen Sachen oder spielt ganz andere Stücke, von denen noch nie jemand etwas gehört hat, wo man jetzt sagen würde, »das ist ein ganz neuer Kanon, den kennen die Theatergänger\*innen nicht«. Das ist ja immer noch das bekannte Repertoire, aber eben mit anderen Menschen auf der Bühne und mit einer anderen Perspektive auf diese Geschichten. Vielleicht mit einer anderen Auslegung. Es ist ja noch nicht mal so radikal, wie es vielleicht sein

29 Sandrine Micossé-Aikins war Teil der Jury für die KontextSchule 2014–2016.

30 Vgl. Website der KontextSchule (*Critical Friend*) (siehe Literatur).

könnte. Und selbst das wird schon krass torpediert. Es ist total absurd. Wir sind an einem Punkt, wo es viele solche Personen gibt. Ein weiteres Beispiel, das Iris schon genannt hat, ist die Neu-besetzung der Intendanz des HKW<sup>26</sup> [Haus der Kulturen der Welt], wo man beobachten müsste, was jetzt passiert damit und wie es dann in zehn Jahren ist: Sind die dann noch da oder sind die alle weg? Oder in zwei Jahren.

**IR:** >Fallen from grace<... Ja, oder in zwei Jahren. Genau. Es muss gar nicht zehn Jahre sein.

**DE:** Mir fällt dazu die Studie *WdK Makes A Difference*<sup>27</sup> von Nana Adusei-Poku ein und ihr Text »Alle müssen alles lernen oder: emotionale Arbeit«. <sup>28</sup> Die Studie bezieht sich zwar auf Kunst-hochschulen und auch eure Beispiele waren jetzt eher auf Kul-turinstitutionen bezogen, beim Zuhören musste ich aber immer wieder auch an die Institution Schule denken. Und obwohl Schule ein spezifischer Organismus ist, lassen sich einige der besproche-nen institutionellen Logiken auch übertragen. Welche Veränderungen, aber auch welche Persistenzen und Backlashes lassen sich an Schulen beobachten. Ihr habt seit 2016 als Beirätinnen die KontextSchule begleitet. Welche spontanen Assoziationen habt ihr zur Fortbildung?

**SMA:** Ich habe die Fortbildung tatsächlich nicht nah erlebt.

**IR:** Ich glaube, ich auch nicht.

**SMA:** Ich war einmal in der Jury<sup>29</sup> dabei und dann noch einmal bei so einem Assessment-Workshop.

**DE:** Als *Critical Friend* bei der Besprechung von Vorhaben der beteiligten Künstler\*innen und Lehrpersonen,<sup>30</sup> genau.

**SMA:** Ich erinnere mich auf jeden Fall daran, dass es eine Veränderung gegeben hatte im Vergleich zu diesem allerersten Mal, als ich in der Jury saß. Es waren andere Leute dabei und es war auch eine andere Stim-mung. Ich hatte das Gefühl, es gab eine andere Form von Zusammenarbeit – ein gemeinsames Verständnis darüber, wo das jetzt hingehen soll. Es war auch das einzige Mal, dass ich Ergebnisse gesehen habe, oder

zumindes Ideen, die in der KontextSchule entstanden sind. Ich kann mich aber ehrlich gesagt nicht mehr so genau daran erinnern. Es ist auch schon drei Jahre oder sogar länger her.

**DE:** Ihr wart ja auch nicht richtig nah dran, eher so als *Allies*, die uns als Fortbildungsverantwortliche in den Prozessen immer wieder begleitet haben. Deshalb geht meine Frage auch eher in die Richtung: was habt ihr überhaupt wahrgenommen, was hat sich euch vermittelt in der Zeit, und was habt ihr – zum Beispiel hinsichtlich der Frage nach Veränderungen, Persistenzen und Backlashes – vielleicht doch bemerkt?

**IR:** Ich war auch einmal bei einer Jury<sup>31</sup> dabei. Und einmal habe ich einen Vortrag gehalten oder etwas in der Art, wo sich die Projekte auch vorgestellt haben.<sup>32</sup>

Aber was mir tatsächlich als erstes in Erinnerung kommt ist, dass es einfach auch viele Hürden gab. Also dass die KontextSchule immer am Kämpfen war, was für mich auch symptomatisch ist. Dafür, was wir jetzt alles gerade besprochen haben. Ich weiß nicht mehr genau im Detail was war, aber es war immer wieder die Frage: Gibt es die KontextSchule weiter? Gibt es die Förderung weiter? Wird das irgendwie als relevant gesehen oder nicht? Und das... finde ich interessant, dass mir vor allem das in Erinnerung bleibt.

**DE:** Ja das stimmt. Ich glaube das ist auch einer der prägendsten Momente in Bezug auf eure Beiratstätigkeit, dass es eigentlich meistens darum ging, irgendeine Krise zu bewältigen.

**SMA:** Bitte, bitte vorbeikommen!

**DE:** (lacht). Das war – leider – auch wirklich mit die Hauptfunktion des Beirats: immer wieder »Tatütata – kommt wieder helfen das Feuer zu löschen!«

**SMA:** Aber für solche Fälle ist ein Beirat ja auch da.

**DE:** Na ja... ihr wurdet tatsächlich sehr oft strapaziert... Aber es ist ein wichtiger Teil der Geschichte der KontextSchule, dass sie immer wieder zu kämpfen hatte. Dass es auch immer wieder um das grundsätzliche Fortbestehen ging. Das hat unglaublich viele Ressourcen

**31** Iris Rajanayagam war Teil der Jury für die KontextSchule 2016–2018.

**32** Vgl. Website KontextSchule (*Passkontrolle! Leben ohne Papiere in Geschichte und Gegenwart*) (siehe Literatur).

gebunden und uns immer wieder auch davon abgehalten, uns auf Inhalte zu konzentrieren. Wenn ich so an Rückmeldungen der Teilnehmenden denke, dann hat sich diese Unruhe auch in jeder Fortbildungsrunde auf sie übertragen. Gerade bei einer Auseinandersetzung zu Diskriminierungskritik, wo so etwas wie ein *brave space*<sup>33</sup> nötig wäre... der hat auch deshalb oft gefehlt, weil wir uns als Fortbildungsverantwortliche an vielen Fronten gleichzeitig aufgerieben haben.

Ich versuche die Frage noch mal in eine andere Richtung zu drehen: Was für Anliegen verbindet ihr mit der KontextSchule? Auch vor dem Hintergrund, dass die Fortbildung jetzt weitergeht. Was habt ihr für Anliegen an so ein Programm, das Leute zwischen Kunst und Bildung im Kontext Schule diskriminierungskritisch fortbildet?

**IR:** Aus meiner Sicht ist das total wichtig. Die Schnittstelle oder die Verbindung von kultureller und politischer Bildung, und dann im Kontext Schule und mit einem diskriminierungskritischen Ansatz – da ist einfach ein super hoher Bedarf. Ich fand den Ansatz und die Idee dahinter total gut und wichtig. Und damals war das – zumindest im Berliner Kontext – auch etwas Innovatives. Deswegen habe ich zugesagt. Es war mir ein Anliegen, das zu unterstützen.

**SMA:** Lange war kulturelle Bildung auch nicht so richtig politische Bildung. Das hat sich ja jetzt auch verändert, dass es auch Teil davon sein muss, und dass es da Schnittstellen gibt. Aber damals, also vor zehn Jahren, war das ja auch noch so ein Thema: wie das überhaupt zusammen denken?

**DE:** Vielleicht bleiben wir da kurz. Das würde mich interessieren: inwiefern sich in eurer Wahrnehmung diese Schnittstelle verändert hat? Weil ich finde das auch, dass sich das wirklich in den letzten paar Jahren stark verändert hat.

**IR:** Vielleicht kannst du dazu mehr sagen, weil du da mehr an der Quelle sitzt. Meine Wahrnehmung ist, dass das auch Teil von politischer Bildung geworden ist. Und auch so anerkannt wird. Das hat sich, glaube ich, schon verändert.

**SMA:** Ja, oder umgekehrt. Zu dem Zeitpunkt, als ich in den Beirat gekommen bin, war ich noch beim Projektfonds Kulturelle Bildung. Da hat das angefangen, dass man so Fragen stellte, wie und warum das eigentlich immer so läuft in der kulturellen Bildung: dass bestimmte – meistens erwachsene,

*weiße*, able-bodied usw. – Leute dann für andere Leute irgendwelche Sachen machen, damit sie auch mal teilhaben können an Kunst. Was ja an sich nicht unbedingt falsch ist, Leuten Zugang zu künstlerischer Praxis zu ermöglichen. Aber es war eine ganz klare Hierarchie, und es war auch so ein bisschen – böse gesagt – so eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für Künstler\*innen und Kulturarbeiter\*innen, die oft prekär leben und arbeiten. Man konnte sich dann aber schon die Frage stellen: Wo und wie entwickelt man eigentlich so eine Praxis an der Schnittstelle zu Bildung? Woher sollen Künstler\*innen das eigentlich können? Und muss das alles so autodidaktisch erarbeitet werden? Deswegen fand ich das total interessant, diese Kompetenzen zusammenzubringen. Von Leuten, die tatsächlich aus der Bildung kommen und Leuten, die Künstler\*innen sind oder in der Kunst arbeiten. Und das dann auch noch diskriminierungskritisch zu machen, das war ja das, was zu dem Zeitpunkt gerade anging. Darüber bin ich überhaupt erst zum Projektfonds gekommen. Weil jemand mal dachte »Das wäre vielleicht ganz gut, wenn es auch mal anders laufen würde.« Ich kriege das jetzt nur noch als Nachbarin mit, was beim Projektfonds passiert – ich bin ja gar nicht mehr dabei – dass da jetzt durch eine bestimmte Veränderung der Förderung versucht wird, Mittel hin zu den Leuten zu verschieben, die zuvor immer nur als Adressat\*innen von diesen Angeboten galten. Diese jetzt auch als Konzipierende und Ausrichtende von Veranstaltungen für sich und für andere zu denken. Da ist in den letzten fünf, sechs Jahren total viel passiert: Dass Leute endlich mal selber zum Zug gekommen sind – alleine schon dadurch, dass sie jetzt Anträge schreiben können. Und durch so eine Förderung in dieses Antragsnetzwerk reinzukommen, mal zu sehen, dass man auch selber was machen kann und nicht immer darauf angewiesen ist, zu warten, dass einem irgendwer etwas anbietet, was dann vielleicht nicht so richtig passt. Die KontextSchule ist sozusagen die Verkörperung von der Schnittstelle zwischen diesen drei Dingen, die total gefehlt haben. Es ist aber eher so, dass wir noch immer ganz viele von diesen Fragen haben. Was soll eigentlich kulturelle Bildung? Was ist eigentlich das Ziel von kultureller Bildung? Darf es darum gehen, dass auch Menschen mit weniger Privilegien ganz konkrete *Benefits* vom Zugang zu Kunst, Kultur und künstlerischer Praxis haben?

**IR:** Ja, und vielleicht auch so eine Anerkennung von Kunst, künstlerischer Praxis und Kultur als Medium, um Wissen zu vermitteln, also Bildung. Dass das auch eine Form von Wissen ist, die legitim ist und validiert sein muss. Das geht ja auch sehr einher mit einem dekolonialen Ansatz zu sagen »Das sind auch legitime Formen von validiertem Wissen, das weitergegeben werden muss.« Und dann

natürlich mit dem diskriminierungskritischen Ansatz. Ich glaube, das ist etwas, was auch langsam immer mehr ankommt. Dass wir Anträge haben, die man jetzt erstmal nur in die kulturelle Bildung stecken könnte, wenn man wollte. Aber das dann auch als politische Bildung, als Format oder Methode der politischen Bildung anzusehen.

**DE:** Mir ist z. B. in der Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung ein wachsendes Desiderat dafür aufgefallen, dass es künstlerische Formate gibt, die zusammengedacht werden mit politischer Bildung. Und umgekehrt, dass die kulturelle Bildung stärker politische Bildung mit einbezieht. Dass sich das in den letzten paar Jahren verändert hat. Aber aus meiner Sicht gibt es weiterhin wenig Praxis an dieser Schnittstelle...was du vorher gemeint hast, Sandrine, dass es zum Zeitpunkt, als die KontextSchule losging, nicht wirklich ein Angebot an dieser Schnittstelle gab. Dazu muss ich sagen, dass die KontextSchule ja nicht erst gegründet wurde, als ich die Projektverantwortung übernahm. Die gab es ja schon vorher<sup>34</sup>. Aber als ich anfang, wurde da tatsächlich dieser *Shift* vorgenommen: Dass es einen stärkeren Fokus auf Diskriminierungskritik gab, und – als Aïcha [Diallo] ab 2016 die Fortbildung mitverantwortet hat – auch auf Empowerment. Es ging immer mehr auch darum, die Frage nach Intersektionalität in den Blick zu nehmen, der wir, glaube ich, nie so richtig gerecht geworden sind. Aber wir haben es versucht, im Sinne von: Es war auf unserem Schirm. Und damals war das tatsächlich auch auf eine Art neu. Nur – das Feld hat sich ja, wie ihr auch beschrieben habt, inzwischen verändert und deshalb würde ich gerne an die Frage anknüpfen: wenn es jetzt weitergeht mit der KontextSchule – was müsste aus eurer Perspektive für so eine Fortbildung vielleicht geschärft oder stärker mitbedacht werden? Vor dem Hintergrund dieser Veränderung, die ihr beschrieben habt – was müsste so eine Fortbildung auf dem Schirm haben?

**SMA:** Ich weiß ehrlich gesagt nicht, ob ich das beantworten kann, Danja. Dazu habe ich, glaube ich, zu wenig Einblick. Vor dem Ist-Zustand, wie er jetzt am Ende gewesen ist, würde ich mir, wenn es jetzt weitergeht, auf jeden Fall eine bessere Finanzierung wünschen. Und eine größere strukturelle Sicherheit für das Ganze. Weil das war ja auch wahnsinnig ressourcen- und kräftebindend für alle. Der Beirat hätte auch andere Dinge für euch tun können, wenn wir weniger zur Unterstützung in Krisen hätten agieren müssen. Und ihr hättet auch ganz anders arbeiten können, wenn ihr nicht die ganze Zeit mit diesem politischen Firlefnanz beschäftigt gewesen wärt und damit, euch da irgendwie über Wasser zu halten.

**34** »Seit 2006 hat sich in Berlin unter dem Begriff der Kulturellen Bildung ein Praxisfeld eröffnet, das sich rasant entwickelt. Initiiert vom Rat für die Künste fand im Ballhaus Naunynstraße eine Werkstattkonferenz mit dem Titel »Offensive Kulturelle Bildung in Berlin« statt. Der Auftrag zur Kulturellen Bildung ist zudem vom Berliner Senat im März 2007 sowohl für die öffentlichen Berliner Kultureinrichtungen als auch für die Berliner Schulen im Rahmenkonzept zur Kulturellen Bildung festgelegt worden. Der Projektfonds für Kulturelle Bildung bietet seit 2008 finanzielle Mittel zur Realisierung von künstlerischen Projekten, die in Kooperation eines Bildungs- und eines Kunst- bzw. Kulturträgers verwirklicht werden. Kunstinstitutionen und Schulen erproben in Form von Partnerschaften im Rahmen des Programms »Künste und Schulen« die Zusammenarbeit. Der Förderverein Kunst im Kontext e.V. hat es sich in diesem Zusammenhang zur Aufgabe gemacht, Künstler\*innen und Lehrer\*innen, die künstlerische Projekte an Schulen in Zusammenarbeit durchführen wollen oder bereits dabei sind, eine Fortbildung zur Begleitung dieser Arbeit anzubieten: im Jahr 2009 wurde hierfür die KontextSchule entwickelt. Bis 2013 wurden insgesamt vier einjährige berufs begleitende Fortbildungsreihen für Künstler\*innen und Lehrer\*innen durchgeführt. Konzipiert, geleitet, moderiert und organisiert wurde die KontextSchule zunächst von Claudia Hummel, Ursula Rogg, Constanze Eckert und Sabe Wunsch. Im Laufe der Zeit kamen Sascha Willenbacher, Susanne Stövhase, Kristina Stang, Gudrun Herrbold und Naomi Hennig zum Team KontextSchule hinzu. Finanziert wurde die KontextSchule I – IV aus Kompensationsmitteln, die das BMBF dem Land Berlin für Vorhaben zur Qualitätsentwicklung der Schule zur Verfügung gestellt hat. Im Jahr 2013 schloss die erste Phase der KontextSchule mit der Tagung »Fragen ans Curriculum. Künstlerische Wissensproduktion im Kontext Schule« an der Akademie der Künste [...] ab. Im Jahr 2014 wurde die KontextSchule – nun als zweijährige Fortbildungsreihe – von Danja Erni rekonzipiert. Finanziert wird die KontextSchule von diesem Jahr an aus dem Haushalt der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft [inzwischen Familie, Anm. D.E.] « Vgl. Website KontextSchule (siehe Literatur).

Es war ja für euch als Ausrichtende teilweise auch ziemlich prekär, wenn ich mich jetzt nicht falsch erinnere...

**IR:** Ja, den Eindruck hatte ich auch. Ich müsste tatsächlich genauer wissen, wie der Ist-Zustand ist, um sagen zu können: das müsste verändert werden. Leider habe ich da zu wenig Einblick und auch zu wenig Erinnerung.

**DE:** Bei der Frage geht es auch weniger konkret um das Programm der KontextSchule, sondern eher um diese Schnittstelle künstlerische und politische Bildung, auch im Hinblick auf Schule, wo ihr so den Eindruck habt, vor dem Hintergrund dessen, was wir besprochen haben, den Veränderungen, die ihr wahrnehmt. Also, weil du, Iris, vorher gemeint hast, dass der Ansatz zu dem Zeitpunkt innovativ war, sich die Dinge aber inzwischen verändert haben: Wie müsste so eine Fortbildung, wenn sie mit der Zeit geht, ihre Schwerpunkte aus eurer Sicht verändern. Was sind aktuell

Aufgaben für so eine Fortbildung an der Schnittstelle künstlerische, politische Bildung und für den Kontext Schule?

**SMA:** Es fällt mir wahnsinnig schwer.

**IR:** Ja, es fällt mir auch schwer. Im Prinzip hast du das ja gesagt: es muss ein diskriminierungskritischer, intersektionaler Ansatz da sein. Und das muss sich natürlich auch in der Zusammensetzung der Beteiligten niederschlagen und in den Themen, etc. Und ich glaube, auch eine Verstetigung wäre gut, also vor allem für den Kontext Schule, dass man sagt: »Okay, das ist jetzt irgendwie nicht nur so ein Ding, was dann wieder weggeht, sondern es wird verstetigt und ist vielleicht irgendwann sogar Teil von einem Curriculum oder etwas in der Art.« Das ist jetzt so Wunschdenken, aber so etwas vielleicht? Aber da geht es jetzt weniger um Inhalte oder Ansätze, sondern eher um Struktur. Wenn man das verankern könnte und sagen würde, das ist jetzt fest drin.

**DE:** Dass es entweder Teil von einer Ausbildung wäre, oder dass diese Inhalte z. B. stärker in die Ausbildung von Lehrpersonen einfließen würden? Ich habe kürzlich mit einer angehenden Kunstpädagogin gesprochen, die gerade im Referendariat ist und mir ist dadurch wieder klar geworden, wie wenig selbstverständlich diese Inhalte in der Ausbildung von Lehrkräften weiterhin ist. Wie uninformiert hinsichtlich der Sensibilisierung für Diskriminierungen die Verantwortlichen weiterhin sind und wie wenig Unterstützung – gerade diskriminierungsgefährdete Referendar\*innen – erhalten... Und das spiegelt sich tatsächlich auch in unserer Erfahrung mit dem Bildungssenat wider: Wie oft haben wir – als prekär beschäftigte Projektverantwortliche – den Beamt\*innen gratis Fortbildung in Sachen Diskriminierungskritik gegeben, die dann über unser professionelles Fortbestehen entschieden haben.

Ich möchte das Gespräch mit der Frage danach abschließen, was euch bewegt: Wenn ihr nochmal auf die besprochenen zehn Jahre zurückblickt – worüber freut ihr euch? Vielleicht auch, was hat eure Praxis seither erleichtert? Woraus gewinnt ihr Motivation weiterzumachen?

**SMA:** You go first.

**IR:** Was freut mich? Es freut mich schon – wie gesagt, mit aller Vorsicht, die geboten ist – dass jetzt Mittel zur Verfügung gestellt werden und auch tatsächlich genutzt werden für bestimmte Projekte. Dass Vereine es schaffen, eine nachhaltige Arbeit zu gestalten

aufgrund der Ressourcen, die ihnen gegeben werden, was früher nicht der Fall war. Das gilt zumindest für Berlin, ich rede jetzt immer für Berlin, vielleicht noch Hamburg. In anderen Bundesländern ist es zum Teil nochmal ganz anders. Dass dadurch bestimmte Arbeit ermöglicht wird, dass Leute dann die Entlohnung erhalten, die ihnen zusteht usw. Das freut mich schon. Und von meinem vorherigen Leben die Erfahrung zu machen, mit so etwas wie xart splitta,<sup>35</sup> dass da mittlerweile ein gut ausgestattetes Backup da ist, ist auch eine schöne Erfahrung; und natürlich die Resonanzen, die dann kommen, nicht zuletzt von den oftmals marginalisierten Communities, denen man jeweils auch zugehörig ist. Das macht Mut weiter zu machen. Aber manchmal würde ich gerne auf eine einsame Insel und alles vergessen, aufhören und mit meiner Familie und Wahlfamilie Obst und Gemüse anbauen (lacht).

**SMA:** Ich freue mich über ganz, ganz viel dieses Jahr. Wir haben echt ein gutes Jahr gehabt, aber am dankbarsten bin ich tatsächlich immer für alles, was mit Empowerment<sup>36</sup> zu tun hat. Ich freue mich immer total über Leute, die so zehn, zwanzig Jahre jünger sind als ich – zu sehen, wie sie sich auf einen ähnlichen Weg machen, aber mit einem ganz anderen Selbstverständnis. Dass ganz viele Sachen, die wir uns noch so hart erarbeiten mussten und auch lernen mussten, die wir uns so zusammensuchen mussten, dass das jetzt da ist. Dass sie quasi nur ins Internet müssen. Dass das so selbstverständlich ist, darüber freue ich mich für die total. Zu sehen, das ist nichts Statisches, dass sich Sachen schon auch verändern. Am meisten habe ich mich in dieses Jahr reingefreut, dass wir es geschafft haben, diese Antidiskriminierungsberatungsstelle<sup>37</sup> anzusiedeln. Das war wirklich ein Kampf gegen Windmühlen, weil es hat viel Widerstand dagegen gegeben, so eine Beratungsstelle einzurichten. Dass sich Leute beraten lassen können zu ihren Rechten und der Diskriminierung, die ihnen passiert. Insofern war das jetzt eine richtig gute Teamarbeit, dass alle so mitgeholfen haben, dass das passieren kann. Jetzt ist es da. Es war eine von den Sachen, über die ich mich beruflich am meisten gefreut habe in den letzten sechs bis acht Monaten.

[...]

**DE:** Habt ihr noch irgendetwas, das ihr zum Abschluss teilen möchtet?

**SMA:** Ne, außer danke, dass ich im Beirat sein durfte.

**35** »xart splitta wurde 2012 gegründet und ist ein gemeinnützig anerkannter Verein, der in den Bereichen Intersektionalität, Diskriminierungskritik, (postkoloniale) Erinnerung, Dekolonialität & Empowerment und (historisch-) politische Bildung arbeitet.« Vgl. dazu Website des Vereins (siehe Literatur).

**36** Vgl. dazu Sandjon und Babatola/ Erzuah / Sow in diesem Band, Seite 282f. bzw. 284ff.

**37** Die Stelle für Antidiskriminierungsberatung richtet sich an »freie und angestellte Kunst- und Kulturschaffende aus allen Sparten, die in Berlin leben und/oder tätig sind und Diskriminierung erfahren oder erfahren haben« (Diversity Arts Culture 2022). Sie umfasst zwei unbefristete Stellen. Nebst Beratung und Unterstützung dient die Stelle auch dem Aufbau einer Expertise für spezifische Formen von Diskriminierung im Kulturbereich. Dazu werden anonymisiert Daten erhoben, die zu einem späteren Zeitpunkt in einem Bericht veröffentlicht werden sollen. Vgl. dazu Website von Diversity Arts Culture (siehe Literatur).

**DE:** Oh, danke, dass du im Beirat warst. Danke, dass ihr im Beirat wart. Das war wirklich ein Geschenk, eure große Expertise dabei zu haben – und eure Unterstützung.

**IR:** Danke auch von mir.

## LITERATUR

Adusei Poku, Nana (2018): Alle müssen alles lernen oder: emotionale Arbeit.

URL: [https://sfkp.ch/artikel/n14\\_alle-muessen-alles-lernen-oder-emotionale-arbeit](https://sfkp.ch/artikel/n14_alle-muessen-alles-lernen-oder-emotionale-arbeit) [16.11.2022].

Aikins, Joshua Kwesi/Gyamerah, Daniel (2016): Handlungsoptionen zur Diversifizierung des Berliner Kultursektors. URL: [https://vielfaltentscheidet.de/wp-content/uploads/2017/04/Final-f%C3%BCr-Webseite\\_klein.pdf](https://vielfaltentscheidet.de/wp-content/uploads/2017/04/Final-f%C3%BCr-Webseite_klein.pdf) [16.11.2022].

Attia, Iman/Gerstenberger, Olga/Izabiliza, Diane/Keskinkılıç, Ozan Zakariya/Rajanayagam, Iris (2021): Verwobene Geschichten – geteilte Erinnerungen. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/geschichte-und-erinnerung-2021/341139/verwobene-geschichten-geteilte-erinnerungen/> [16.11.2022].

Scheibner, Lisa/Sharifi, Bahareh (2015): Paradigmenwechsel mit Hindernissen – Diversität in der deutschen Kulturlandschaft, eine Bestandsaufnahme. URL: <https://mindthetrapberlin.wordpress.com/> [16.11.2022].

Website von ADEFRA. Stellungnahme zum Umgang mit Philippa Ebéné. URL: <http://www.adefra.com/index.php/blog/84-stellungnahme-zum-umgang-mit-philippa-ebene-geschaeftsfuehrerin-der-werkstatt-der-kulturen-wissmannstrasse-32-12049-berlin-und-der-zukunft-der-wdk> [16.11.2022].

Website der Ausstellung *Schule zieht Grenzen – wir ziehen nicht mit!* URL: <https://www.verwobenegeschichten.de/themen/ausstellung-schule-zieht-grenzen-wir-ziehen-nicht-mit/> [16.11.2022].

Website der KontextSchule. Input mit Iris Rajanayagam zu *Schule zieht Grenzen – wir ziehen nicht mit!* URL: [http://kontextschule.org/ks\\_treffen/KS7/lektuere1.html](http://kontextschule.org/ks_treffen/KS7/lektuere1.html) [16.11.2022].

Website des Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung – Diversity Arts Culture. URL: <https://diversity-arts-culture.berlin/> [20.10.2022].

Antidiskriminierungsberatung. URL: <https://diversity-arts-culture.berlin/beratung/antidiskriminierungsberatung>

Website der *Black Diaspora School*. URL: <https://eoto-archiv.de/junge-menschen/> [16.11.2022].

Website des Blogs *Mädchenmannschaft (Shut Up and Sign Speak)*. URL: [https://maedchenmannschaft.net/shut-up-and-sign\\_speak/](https://maedchenmannschaft.net/shut-up-and-sign_speak/) [16.11.2022].

Website der Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/> [20.10.2022].

Da es zum Themenfeld *Diversität, Intersektionalität und Dekolonialität* zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Website gibt, hier einige Praxisbeispiele, die Iris Rajanayagam zur Verfügung gestellt hat: Audiomitschnitte der Tagung *Politische Bildung Intersektional*. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLGwdaKBblDzDJdyQWIC-4zpuGwiqJekk-N> [16.11.2022].

Broschüre *Politische Bildung Intersektional*. URL: <https://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/512676/politische-bildung-intersektional/> [16.11.2022].

Symposium *Transformative Archive*. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLGwdaKBblDzDJdyQWIC-4zpuGwiqJekk-N> [16.11.2022].

Website der Intervention *Mind the Trap. Über Mind the Trap*. URL: <https://mindthetrapberlin.wordpress.com/intervention-im-dt/> [16.11.2022].

Stellungnahme des Bündnisses »Kritische Kulturarbeiter\_innen« im Rahmen der Intervention im Deutschen Theater am 09.01.2014. URL: <https://mindthetrapberlin.wordpress.com/intervention-im-dt/> [16.11.2022].

Website des Vereins glocal e.V. mit der Materialsammlung *mangoes and bullets*; darin *Mind the Trap*. URL: <https://www.mangoes-and-bullets.org/mind-the-trap/> [16.11.2022]. und Bühnenwatch: <https://www.mangoes-and-bullets.org/buehnen-watch/> [16.11.2022].

Website des Jüdisches Museums (Tagung *Erinnerungsorte. Vergessene und verwobene Geschichten*). URL: <https://www.jmberlin.de/erinnerungsorte> [16.11.2022].

Website des multimedialen Schul- und Jugendprojekts *King-Code*. URL: <https://www.king-code.de/home.htm> [16.11.2022].

Website der Konferenz *Vernetzt euch!*. URL: <http://www.vernetzt-euch.org/doku/strategien/> [16.11.2022].

Website der KontextSchule. Input mit Iris Rajanayagam zu *Passkontrolle! Leben ohne Papiere in Geschichte und Gegenwart*. URL: [http://www.kontextschule.org/ks\\_treffen/KS6/etwastun5.html](http://www.kontextschule.org/ks_treffen/KS6/etwastun5.html) [16.11.2022].

Website der KontextSchule. Zwischenbesprechung mit *critical friends*. URL: [http://www.kontextschule.org/ks\\_treffen/KS7/werkstatt2.html](http://www.kontextschule.org/ks_treffen/KS7/werkstatt2.html) [16.11.2022].

Website KontextSchule. Zur Geschichte der KontextSchule. URL: <http://www.kontextschule.org/unterkategorien/ksi-iv.html> [16.11.2022].

Website des Landes Berlin. Landesantidiskriminierungsgesetz – LADG. URL: <https://www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/> [16.11.2022].

Website des Migrationsrats Berlin. Offener Brief zivilgesellschaftlicher Akteur\*innen zur Ausschreibung der Werkstatt der Kulturen. URL: <http://www.migrationsrat.de/offener-brief-zivilgesellschaftlicher-akteure-zur-ausschreibung-der-werkstatt-der-kulturen/> [16.11.2022].

Website der Organisation Citizens for Europe. URL: <https://www.citizensforeurope.eu/> [16.11.2022].

Website des Performance-Projekts *Shut Up and Sign Speak*. URL: <https://www.facebook.com/shutupandsignspeak/> [16.11.2022].

Website *Platz für Diversität?!* Festival für diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung (Glossar). URL: <http://www.platzfuervediversitaet.org/1/glossar.html> [17.11.2022].

Website des Vereins Each One Teach One – EOTO. URL: <https://eoto-archiv.de/junge-menschen/> [16.11.2022].

Website des Vereins RomaniPhen e.V. URL: <https://www.romnja-power.de/> [16.11.2022].

Website des Vereins xart splitta. URL: <https://www.xartsplitta.net/reihe-dekolonisierung-in-kunst-und-visueller-kultur/> [20.10.2022].

Website *WdKA makes a Difference*. URL: <https://www.wdka.nl/research/wdka-makes-difference> [16.11.2022].



# KLUFTEN<sup>1</sup> (K)EINER\* LEHRERIN\*

## Eine Erzählung

BIRTE TRABERT

Klufften (k)einer Lehrerin\* ist eine subjektive biografische Erzählung, die Machtmechanismen und Machtmissbrauch im Kontext Schule beschreibt. Dabei unternimmt die Autorin\* den Versuch, diese Strukturen im Spektrum der eigenen Biografie auszuleuchten, um ihren\* inneren Ambivalenzen auf die Spur zu kommen. Das Ziel der Autorin\* ist es, den eigenen Machtmissbrauch aktiv zu verlernen & kein Arschloch zu sein. #keinMachtmissbrauch

◇

Dieser Text ist fünf Jahre nach meiner Teilnahme an der Kontextschule für diese Publikation entstanden.

Von wo spreche ich: Ich bin die\* Erzählerin\*, ich bin *weiß*, bezeichne mich als Frau\*,<sup>2</sup> meine Perspektive ist rein subjektiv, ich bin 1983 im Berliner Umland geboren, mein Abitur ist das erste und bisher einzige in unserer Familie, ich erzähle mich als Arbeiter\*innenkind.

Fangen wir in der Mitte an, eine kleine, sehr wache Kunstvermittlerin\* führt mich durch ein großes Berliner Museum. Wir kommen ins Gespräch, die Geschichten fließen. Wir entdecken irgendetwas aneinander und sie lädt mich in die KontextSchule<sup>3</sup> ein. Ich bin sehr aufgeregt.

UdK – die Universität der Künste, YES, ich bin drin. Den Begriff der Fortbildung dehne ich mir, für meine eigene Erzählung, ein wenig aus: Ich studiere jetzt an der Universität der Künste. Love it!

Diese kleine Ermächtigungsstrategie zugunsten einer erfolgreichen biografischen Erzählung markiert meine Scham. Eine Klassenscham, in der die Institution, Universität der Künste, mich wie ein Katapult auf eine höhere Staturebene schießt.

- 1 Klufften (Deutsch), Klufften, [klɔftn], starker Gegensatz, der unüberwindbar scheint, oder uniformartige Kleidung, die die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe kennzeichnet.
- 2 Frau und Mann sind in dieser Erzählung keine biologischen, objektiven Kategorien, sondern stehen für politische, historische und soziale Konstruktionen. Sie markieren darüber hinaus eine binäre Geschlechtsordnung, die ich ablehne.

Zuvor hatte ich in Weißensee, der kleinen Ostberliner Kunsthochschule, Bildhauerei studiert. In Weißensee habe ich zwar eine nachhaltige Abneigung gegen den Kunstmarkt und seine Erfolgsperformances entwickelt. Meine soziale Identität bleibt dennoch starken Schwankungen unterworfen, denn von dort aus betrachtet, war die KontextSchule an der UdK oben und ich unten.

Reality check: Natürlich kenne ich die UdK, fette Säulenhalle, Steinfußboden (in meiner Vorstellung Marmor), Schuhe mit Absatz, klack, klack, klack. Geil irgendwie – der Rausch meines Aufstiegs pulsiert in meinen Ohren.

Naja – und dann doch nicht.

Die KontextSchule beginnt für mich 2014, damals arbeitete ich seit knapp zwei Jahren als Künstlerin\* an Berliner Schulen. Erster Tag, ich steige an der falschen Haltestelle aus – TU Architektur. Westberlin. Laufen, eine halbe Ewigkeit, dann halbhohes, hässliches Hochhausgebilde. Die Fußmatten verbreiten die Ästhetik einer vorstädtischen Sparkassenfiliale. Die Fahrstühle sind total klein – immerhin zwei. Ich nehme Fahrt auf – irgendwas oben – vielleicht vierter Stock. Linoleum, PVC-Fußbodenleisten, graue Büromöbel, drei Räume und ein altes Sofa.

Hm... meinen Aufstieg hatte ich mir geiler vorgestellt. »Fette Säulenhalle, Marmorfußboden, Schuhe mit Absatz, klack, klack, klack.« So irgendwie. In dieser totalen Banalität werde ich nun also mit echten Lehrer\*innen, Kunstprojekte entwickeln – good luck with that.

Eine Gruppe junger *Frauen*<sup>4</sup> leitet die Kontextschule – sie sind mega nice & ultra bemüht sowas wie Gleichwürdigkeit in diesen Räumen herzustellen.

Eine *Frau* kenne ich bereits – sie gehört zu den Ultras unter den gradlinigen *Frauen* – sie scheint furchtlos und schön und manchmal macht sie mir Angst – die Dinge & die Art, wie sie Dinge anspricht, lässt mir das Blut in den Adern gefrieren. Ich schwanke immer zwischen Neugier und Deckung. Sie ist hart, ebenmäßig und wenn es sein muss legt sie ihre schönen Finger in jede soziale Wunde,

3 KontextSchule 2014 – 2016, eine Fortbildung für Lehrer\*innen & Künstler\*innen zur Sensibilisierung für eine diskriminierungskritische Zusammenarbeit an und mit Schulen.

4 Die Zuschreibung der Geschlechtsidentitäten, hier, sowie an anderen Stellen, habe ich ohne Rücksprache mit den betreffenden Personen vorgenommen. Um diese subjektiven Zuschreibungen, durch die Erzählerin\* zu kennzeichnen, stehen sie kursiv.

die zwischen uns aufbricht. Ich freue mich, dass sie hier ist. Eine Art Eiskönigin.

Eine andere *Frau* spricht manchmal mit Akzent,<sup>5</sup> sie ist extrem zugewandt und warm. In sozial ausweglosen Situationen, verfügt sie über die Fähigkeit sich zu sammeln und das Gespräch zu suchen, immer wieder. Das bewundere ich. Sie bleibt. Sie beruhigt. Sie vermittelt. Neutralität.

Diese Führungs*frauen* sind ausgesprochen gebildet und klug und schön und und und ...

Das schüchtert mich ein. Diese soziale Verunsicherung führt mich zielsicher in eine Offensive. Als Coping-Strategie trage ich meine prekäre Herkunft als Schutzschild vor mir her. Von hier aus kann ich vorgeben alles Bürgerliche zu hassen, mich extra daneben benehmen und dabei manchmal, ganz kurz ein gutes Gefühl haben.

Ich bin lauter und wütender, weil ich ahne, dass diese *Frauen* einen Vorsprung haben – jedenfalls in diesem Bezugssystem. Ich bin neidisch. Auf ihre Bildung. Kratze mir ein bisschen Selbstwert zusammen und halte mich aufrecht. Sie berühren mit ihrer Herkunft meine Würde. Noch heute.

Uns verbindet ein gemeinsames Ziel: wir heben den alten, muffigen Teppich, der im Kontext Schule über all den schadhafte Stellen im Fundament liegt, Stück für Stück ein bisschen an.

Im Laufe der Zeit werden dadurch, auch zwischen den Teilnehmer\*innen der KontextSchule, vielfältige Gegensätze sichtbar. Unbehagen. Fragilität. *weißsein*. Wir erleben Dissens.

Dissens wird mein neues Lieblingswort.

Unter dem Teppich die Kluften.

Vergangenheit: in meiner Genese hinsichtlich diskriminierungskritischer Arbeit spiele ich mich gerade durch Level zwei. Von hier aus flüstere ich heimlich, hinter meiner Stirn: »Wie sie manchmal übertreiben, diese klugen *Frauen*«. Heute, auf Level vier, in dieser, meiner Gegenwart sage ich: »Sie haben kein bisschen übertrieben, diese *Frauen*.«

5 Mit einem BIP von 93.720\$ pro Kopf, gilt das Herkunftsland des Akzents als das drittreichste Land der Welt. Handelsblatt, 24.08.2022.

Diese Kluften markieren das Unbehagen. In der Zukunft gelingt es nur einigen von uns beieinander zu bleiben. Nähe. Die Gegensätze ohne Teppich auszuhalten, ist schmerzhaft. Realer Dissens.

Vergangenheit: Bevor wir, die Teilnehmer\*innen, einander fremd werden, kommen wir erstmal an. In den banalen Räumen sitzen sehr unterschiedliche *weiße* Menschen, alle haben ein Studium absolviert, viele *Frauen* – die Stimmung ist nett, sozial erwünschtes Verhalten. Wir – das Bürgertum.

Reality check – zweiter Blick: In den banalen Räumen sitzen sehr unterschiedliche *weiße* Menschen – manche sind wach, andere müde. Manche offen und lustig. Andere bitter und voller Zweifel. Manche wollen hier sein, andere müssen teilnehmen. Manche haben ein festes Gehalt mit Sozialversicherungen, andere leben von Projekt zu Projekt. Manche werden für die Teilnahme bezahlt, andere kommen freiwillig ohne Geld. Die Teilnahme ein Investment, sie hoffen auf Kontakte und Arbeit und Geld. Kluften. Geld haben eher die Lehrer\*innen – kein Geld haben eher die Künstler\*innen. Ob und wer irgendwann etwas erbt, bleibt unterm Teppich, bis heute.

Reality check – Finanzen: Künstler\*innen die als Honorarkräfte an Berliner Schulen arbeiten, verdienen um ein Vielfaches weniger als Lehrer\*innen, sie erhalten keine Entlohnung in den Ferien und keine Zulagen, kein Weihnachtsgeld, keinen bezahlten Urlaub, sie sind nicht automatisch sozial- und krankenversichert, sie haben keine Gewerkschaft, keine Personalberatung, keine Frauen\*beauftragte. Wenn Künstler\*innen im Schuldienst krank werden, haben sie kein Recht auf Bezahlung.

45 Minuten einer Berliner Lehrer\*in – brutto – 170 €. <sup>6</sup>

45 Minuten einer Berliner Künstler\*in als Honorarkraft in der Schule – brutto – zwischen 25 € und 42 €.

Hm... ja genau... das ist krass. Finde ich auch.

Vergangenheit: Meine Vorurteile Lehrer\*innen gegenüber sind enorm. Vor allem enorm negativ.

Gegenwart, 2022: Ich bin Lehrer\*in. Unbehagen.

<sup>6</sup> Diese Summe ist eine Annäherung, der meine Besoldung zugrunde liegt, sie variiert, je nach Besoldungsstufe und geleisteten Dienstjahren, rechnet gern euren Stundenlohn anhand eurer Bruttogehälter inklusive Weihnachtsgeld, bezahlten Urlaubstagen, Krankentagen und Sonderzulagen nach.

Wenn Menschen mich nach meinem Beruf fragen, wähle ich zwischen Lüge und Scham.

Die Lüge – ich bin Künstlerin\*, das bedeutet: ich töpfere hobbymäßig auf meinem Balkon, hege krasse Gedanken und pflege meine blassbunten Erinnerungen an die Kunsthochschule. Die Scham – ich bin Lehrerin\*, das bedeutet: ich habe ein Staatsexamen & unterrichte Kunst an einer Neuköllner Sekundarschule ohne Oberstufe. Konflikt: Ich unterrichte gern & ich möchte auf KEINEN FALL eine Lehrerin\* sein.

Vergangenheit: Einige Lehrer\*innen die mit mir die KontextSchule besuchen, dienen mir als gute Vorbilder für die Lehrperson, die ich niemals sein möchte. Ein *weißer, blonder, großer Mann*, mit schwarzer Lederhose fällt mit sexistischen & rassistischen Kommentaren unangenehm auf. Trotz wiederholter liebevoller, später drängender Hinweise scheint er immun gegen Kritik. Dass er sich, aus seiner Perspektive, ganz sicher nicht rassistisch äußert, begründet er damit, dass er in einer Beziehung mit einer Brasilianerin lebt. Ich halte Abstand, zur Person & dieser Art von >Argumenten<. Zwei andere *Lehrerinnen* sprechen wiederholt davon, dass alles sehr aufwendig ist, mit dieser kulturellen Bildung, sie sind sich unsicher, was das bringen soll. Weil aus ihrer Perspektive ist es das Wichtigste, dass »die Schüler\*innen bis zum Abitur prüfungsreif geschliffen werden.« Diese Art der sozialen Gestaltung widerstrebt mir. Deformation durch Machtverhältnisse.

Eine *Lehrerin* lädt mich als Künstlerin\* an ihre Schule ein & macht fast alles möglich. Sie nutzt die bestehenden Machtverhältnisse, um mitzugestalten. Eine Kooperation bis in die Gegenwart. Danke Regina!

Eine andere *Lehrerin* berichtet darüber, dass sie in ihrem Kunstunterricht am Gymnasium nur Künstlerinnen\* bespricht. Ich feiere ihre Arbeit hart – sie ist mutig – ein Licht. Ihre Arbeit lässt die Geschlechter\*Kluft der Kunstvermittlung an Berliner Schulen erstrahlen. Wir brauchen mehr von diesem Licht, um in den staubigen Hinterzimmern unserer Schulen alle Machtverhältnisse auszuleuchten.

Zeitsprung: 2022, eine Doppelstunde Vertretungsunterricht, 21 Schüler\*innen, neunte Klasse, der *Klassenlehrer* betritt unangekündigt den Raum, kein »Guten Morgen«, stattdessen: ruft er laut »Hinsetzen, Klappe halten!« Alle setzen sich hin, alle sind still. Es folgt ein Monolog, irgendwas mit Praktikum, MSA, meine Fassungslosigkeit verzerrt meine Erinnerung. Ich möchte mich

auflösen, beobachte mich dabei, wie ich nichts tue, es geschehen, ihn gewähren lasse. Eine *weiße*, mittelalte Frau\* steht am Lehrer\*innenpult und schweigt. ICH.

Dabei bin ich mir ganz sicher, dass ich das nicht zulassen will, diese Lehrerin\* will ich nicht sein. Dennoch stehe ich nur da und schaue zu Boden und warte bis es vorbei ist.

»Hinsetzen, Klappe halten!« Das ist patriarchale Gewalt. Ein *Mann*, der seine entwürdigende Ansprache sowie seinen Machtmissbrauch, für angemessen hält. Weil er glaubt, ihm gebühre Gehorsam, weil er der *Lehrer* ist. Mit dieser patriarchalen Gewalt leben die Jugendlichen aus Mangel an Alternativen jeden Tag. Dieser Machtmissbrauch durch eine Lehrperson ist kein Einzelfall. Diese und andere, zum Teil weitaus gravierendere Situationen finden statt, weil das Schulsystem Lehrpersonen zwar mit dieser Macht ausstattet. Uns aber nicht beibringt, die Macht nicht zu missbrauchen. Schweigen. Eine Gefährdung. Mein Schweigen markiert die Ohnmachtsverhältnisse durch Machtmissbrauch. Ich bin Teil dieses Schulsystems – ich bin die Lehrerin\* und genau deshalb will ich keine Lehrerin\* sein.

»Hinsetzen, Klappe halten!« macht einsam. Ihn und mich. Hoffentlich können die Jugendlichen ihn/uns wenigstens im Kollektiv hassen oder bemitleiden, oder beides, OPFER. Alter *weißer Mann*. Mittelalte *weiße* Frau\*. Ich schaffe keine Brücke über die Kluft zwischen dort und hier. Ihm und mir. Schweigende, stumme Flammen brennen auf meinem persönlichen Scheiterhaufen. Asche zu Asche ohne Dialog. Vielleicht würde eine der klugen *Frauen* es schaffen – die Neutrale oder die Eiskönigin. Vielleicht.

Zukunft: ich wünsche mir, zu lernen, meine Macht nicht zu missbrauchen.

### Zeitsprung

Kontextschule 2015 – wir analysieren Machtverhältnisse in Schulen. Auf vielen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven. Unsere Geschichten, der Schmerz, die Scham, Verletzlichkeiten. Es ist schwer sich selbst innerhalb der eigenen Verhältnisse zu betrachten, insbesondere dann, wenn Unterdrückung ein Teil dieser Anordnung ist, und ich nicht immer das Opfer bin. Wir alle sind verstrickt in Machtverhältnisse und Hinsehen schmerzt, brennt und beschämt mich. Die klugen *Frauen* versorgen uns mit Kontext, in Form von Büchern und Texten. Autor\*innen haben mein Unbehagen

**7** AT EntgO-L §78aB BesG ÜfBE, Außertarifliche Zulage für Lehrkräfte an Schulen in schwieriger Lage.

**8** Meine folgenden Gedanken sind sozial unerwünscht und unangemessen, hoffentlich nur ein Einzelfall.

Triggerwarnung Nummer eins: Snobismus – Überlegenheitsgefühle einer Aufsteiger(-schneider)in\*.<sup>8</sup>

zur Sprache gebracht. Überall Sprache. Viel Sprache. Manchmal zu viel bürgerliche Sprache.

Schönes Sprechen. Heimlich hege ich das dringende Bedürfnis jemandem auf die Fresse zu hauen und tue es nicht.

Gegenwart: ich bin Lehrerin\* an einer integrierten Sekundarschule, ohne Oberstufe, in Berlin Neukölln – die Hauptschule. Ich bekomme eine finanzielle Zulage<sup>7</sup>, weil mehr als 80% der Schüler\*innen im Leistungsbezug des Jobcenters leben. Bei einer Vollzeitbeschäftigung 300€ im Monat.

Die Armut meiner Schüler\*innen zahlt sich finanziell für mich aus. Ihre Armut ist mein Profit. Doch damit nicht genug. Mein zusätzlicher Mindset-Profit: Ich arbeite überwiegend mit Menschen, die stark von multiplen, oft systemisch bedingten Mangelerscheinungen innerhalb dieser Wohlstandsgesellschaft betroffen sind. Sie haben weniger Zugänge zu Ressourcen und weniger Privilegien. Im Schatten ihres Mangels leuchtet & glänzt mein Aufsteigerinnen\*antlitz, ein klein wenig mehr. Ich fühle mich besser, weil ich trotz meiner Mittelarmut gut dastehe. Diese Armut steigert mein Wohlbefinden. Meine Tätigkeit hier, ist die tägliche Rückversicherung meines sozialen Aufstiegs. Immerhin Abitur. Immerhin studiert. Immerhin nicht mehr auf Hartz IV. Immerhin.

UUUUUuhhhhhhhh hmmmmm ... hmmmmm ... mir selbst in diesem Spiegel entgegenzublicken, tut unfassbar weh. So wie ein Heftpflaster, schnell, von einer faustgroßen Schürfwunde abreißen. Der zarte Schorf hängt am Pflaster. Wundwasser glänzt auf der rosigen, sehr dünnen Haut. Es suppt. Dieser Schmerz – ihr wisst schon.

Wenn ich meinen Freund\*innen von diesem Teil meines Spiegelbildes berichte, passiert immer das Gleiche, sie versuchen mich, wie folgt, zu retten:

»Ach quatsch, du bist eine tolle Lehrerin\*, die Kids können froh sein, dass sie dich haben. Du bist doch nett zu ihnen & ihr macht coole Projekte.«

Das stimmt, aber es stimmt auch, dass ich es hasse, mit reichen, überprivilegierten Personen zu arbeiten.

Vergangenheit: ich leite einen Ferienworkshop im Pergamonmuseum. Das gut sortierte Bürgertum bringt seinen wohlherzogenen, gut gekleideten Nachwuchs, inklusive kleiner ökologischer Snackboxen, die liebevoll und ausgewogen befüllt sind. Sie überlassen uns unserem Schicksal. Alle haben überlebt, ich habe jede Minute in der Aura ihrer Überlegenheit verflucht.

Ende Triggerwarnung Nummer eins.

Während des Referendariats muss ich am Gymnasium unterrichten. Mein Habitus markiert die Angst vor der Entwürdigung, ein unbehagliches Ausweichen, um dem zivilisierten Bürgertum zu entkommen. Leider finde ich kaum Nischen in dieser lebendig gewordenen Fehlerkultur, deren soziale Grammatik alles in Leistungen misst. Ich bin eine Dienstleisterin\*. Zum Überleben kaufe ich eine Bluse und ein Jackett. Trotzdem begleitet mich immer das Gefühl, auf der falschen Seite des Pultes zu sitzen. Wenn ich hier jemanden als Mensch adressiere, stifte ich Verwirrung. Wenn ich Leistungsverweigerung als logische und angemessene Konsequenz anerkenne – totales Unverständnis. Alles und alle sind zivilisiert, subtil, gehorchen. Die Verlängerung des Gymnasiums heißt Referendariat. Meine innere Hofnarrin\* ist kaum eine Hilfe – keine\*r lacht.

Dann lieber Dauerschleife »ich fick deine Mutter, Frau Trabert«, kein Gehorsam.

Triggerwarnung Nummer zwei: Vermeidungsstrategien einer *weißen*, rassistischen, klassistischen Lehrerin\* in Neukölln, ich spiele mich als kluge Frau\* durch Level vier.

9 Hier stellt sich die Frage nach dem Bezugssystem, auf das sich dieses »besser« bezieht – und bleibt offen.

10 An hellen Tagen erlebe ich auch motivierte, achtsame & wache Lehrer\*innen die sich, wie ich, eine gute Schule wünschen.

An grauen Tagen erlebe ich die öffentliche Schule, ganz subjektiv, so: Schule verwaltet und verwahrt, von 8:00 bis 15:15 Uhr, damit die Lohnarbeitskräfte

Neben den guten Tagen möchte ich auch jene nicht geheim halten, an denen Antriebslosigkeit & Erschöpfung meinen sonst eher forschen Gang umspielen. Anflüge von Mutlosigkeit werfen wiederkehrend dunkle Schatten auf meine kleine regenbogenfarbene Rebellion. Auch diese dunklen Tage sind real. Zunehmend begegnen mir Lehrer\*innen,<sup>10</sup> die vieles in der Schule als nicht angemessen und nicht sinnvoll erleben.

Spoiler: Mein Kind wird nächstes Jahr eingeschult – das Private ist politisch & mein Puls erhöht. Soll ich meinen *weißen* Sohn\* mithilfe des sozialen und finanziellen Kapitals, das mir zur Verfügung steht, aus der Staatsschule freikaufen, ihn jeden Tag kilometerweit durch die Stadt karren, damit er es mal besser<sup>9</sup> hat, weil ich kann?

Kunstunterricht: Einer meiner Schüler (15 Jahre alt, arabisch sprechende Familie, BOSS Pullover) ruft »HITLER, HITLER, HITLER«. Er kennt mich gut. Anti-semitismus, Rassismus und Sexismus sind meine Schmerzpunkte im Klassenraum. Wer möchte, dass ich wütend werde – einfach hier fest drücken. »HITLER, HITLER, HITLER«, guckt, »HITLER, HITLER, HITLER«, guckt und grinst. »HITLER, HITLER, HITLER«.

Ich: »Noch einmal Hitler & Du kannst wählen, 20 Liegestütze oder eine Umarmung von der Lehrerin\*, hier, jetzt.«

»HITLER«.

Ich: »OK, Schluss, Liegestütze oder Umarmung?«

»Umarmung«.

Der Raum hält den Atem an.

Unsere Würden sind intakt.

dem Arbeitsmarkt dieses Landes zur Verfügung stehen können, im Prinzip. Zwischen der Verwaltung und der Verwahrung ziehen Menschen sich zurück, Potentiale und Fähigkeiten liegen brach. Hinter vorgefertigten Zeitfenstern führen wir, die Lehrer\*innen die Aufsicht. Hinter den ohnehin kleinen Fenstern erheben sich unfassbar viele strukturelle Hindernisse.<sup>11</sup> Die Erde bebt, während sich die gewaltigen Kontinentalplatten einer Bildungsgesellschaft in zu kleinen maroden Räumen zusammenschieben. Ein Felsvorsprung wird zum Pult, meine Knie zittern. Schweigen.

Ich widerstehe dem Drang, während dieser permanenten Erschütterung ein lauwarmes »alles wird gut« in den vorwiegend nicht *weißen*, nicht wohlhabenden Raum zu sprechen. Schweigen. Es wird nicht gut. Es bleibt anstrengend. Aber vielleicht gibt es eine Chance, dass es besser wird. Vielleicht.

Wir nähern uns Level fünf.

Einige Schüler\*innen berichten, entgegen meiner Annahme, dass sie eigentlich gern in die Schule kommen. Ich bin überrascht. Nur das mit dem Unterricht sei irgendwie »blöd«, sagen sie. Aha – Schule ohne Unterricht.<sup>12</sup> Ein Hoffnungs-schimmer reflektiert im Fenster: Wenn ich will, dass es besser wird, muss ich lernen, meine Macht nicht zu missbrauchen. Wenn ich will, dass es besser wird, muss ich Platz machen. Wenn ich will, dass es besser wird, muss ich meinen Felsvorsprung auf- und das Pult abgeben. Hier in diesem Gedankenpalast begegne ich sofort meiner Urangst: Wenn ich Platz mache, verliere ich meinen Platz? FUCK! Und dann?

Eine Utopie: Wenn ich selbstbestimmt entscheide, meinen Felsvorsprung auf- & das Pult abzugeben, haben alle im Raum mehr Platz & teilen sich ein Pult. In einer Schule ohne Unterricht könnten wir zunächst herausfinden, was unser gemeinsames Ziel ist. Meine Lust wäre, Methoden für das aktive Verlernen zu entwickeln. In der Abwesenheit von Unterricht, schaffen wir Verbindungen, werden Verbündete & verlernen gemeinsam unsere Macht<sup>13</sup> zu missbrauchen, in Anerkennung aller Kluften, für eine Schule ohne Opfer.

**11** Anwesenheitspflicht, Schulpflicht, Rahmenlehrplan, Prüfungen, Noten, äußere Differenzierung, Statusabstände aller Art.

**12** Die regelmäßige und systematische Vermittlung von Wissen durch eine\*n Lehrer\*in an Schüler\*innen.

**13** In Form von sozialem und finanziellem Kapital.

**14** Stand 12.09.2022.

BAM.

In Berlin sind derzeit 9 Stellen<sup>14</sup> für Rektor\*innen ausgeschrieben, Tendenz steigend. Vielleicht könnten wir von dort aus Platz machen und keine Macht missbrauchen. In einem Anflug von Mut, zähle ich manchmal meine diversen\* Verbündeten durch & denke hinter meiner Stirn: »Vielleicht sollten wir uns trauen«.

Es ist 16:00 Uhr, ich muss das Kind aus der Kita holen. Mit milchigem Blick trete ich auf die Straße und versuche die letzten Strahlen meines Mutes zu tanken, bevor die Wirklichkeit wieder kickt. Vielleicht.

(K)eine Lehrer\*in.

# RAUM MIT GRENZE

## Reflexionen KontextSchule 2016 – 2018

NELLO FRAGNER

In diesem Beitrag erzähle ich von Momenten vor und während der KontextSchule 2016–2018. Fragen von diskriminierungskritischem Lernen, Kollektivität und Gruppendynamik stehen dabei im Zentrum. »Raum mit Grenze« – wofür bot die KontextSchule für mich Raum und was waren die Grenzen, die ich wahrgenommen habe?



### **EINSTIEG: FREIE KLASSE (WIEN) → KONTEXTSCHULE (BERLIN)**

In meiner Familie bin ich die erste Person, die einen Abschluss an einer Höheren Schule gemacht und die Uni besucht hat. Als ich nach mehreren Anläufen in die Klasse für Fotografie an der Akademie der Bildenden Künste in Wien aufgenommen wurde, empfand ich Zweifel, Stress und Anstrengung. In den ersten Monaten hatte ich immer wieder die Fantasie, dass ich nur aus Versehen aufgenommen worden war und jederzeit auffliegen könnte.

Inzwischen kenne ich den Begriff des *imposter syndrome* – dem Eindruck, am falschen Ort oder nicht gut genug zu sein, den erreichten Erfolg nicht verdient zu haben, sich die eigene Position irgendwie durch Vortäuschung erschlichen zu haben. Diese Gedanken und Gefühle in meine Familien- und Bildungsbiografie einzuordnen und sie als etwas Transgenerationales zu betrachten, ist für mich genauso erleichternd wie ernüchternd.

An die Akademie der Bildenden Künste aufgenommen zu werden, bedeutete für mich, als künstlerisch tätige Person anerkannt und legitimiert zu werden. In der Art des Unterrichtens fand ich manchmal Anzeichen dafür, dass das keine einseitige Fantasie war. Die Akademie und ihre Lehrenden als Legitimation für das künstlerische Tun – das schien die Akademie selbstbewusst auszustrahlen. Alleine die schweren Eingangstüren des Hauptgebäudes, gegen die man sich mit dem ganzen Körper lehnen musste, vermittelten mir den Eindruck eines schwer zugänglichen, elitären Raums. Wer es

hineingeschafft hatte, so meine Annahme damals, konnte sich als Künstler\*in behaupten.

Umso größer war meine Enttäuschung über die Berufung eines Professors, der aufgrund seines Unterrichtsstils bei Studierenden relativ unbeliebt war. Obwohl einige Studierende sich gegen ihn aussprachen, wurde die Stelle an ihn vergeben. Studentische Mitsprache schien unerwünscht. Ich erinnere mich an meine Fassungslosigkeit, wie über unsere Köpfe hinweg entschieden wurde, und an meine Wut. Aus der Aufregung und dem Frust entstand die Idee, eine Freie Klasse zu gründen, eine eigene Plattform, deren Organisation und Inhalte wir Studierenden selbst bestimmen könnten.

Obwohl ich mit großer Ehrfurcht und dem Wunsch danach, unterrichtet und angeleitet zu werden, an der Akademie gestartet war, begeisterte mich die Idee der Freien Klasse. In einer Gruppe von etwa 10 Personen begannen wir, Gedanken zu diskutieren und ein Manifest zu schreiben.

Wir wollten Hierarchien infragestellen, alternative Formen der Lehre ausprobieren und unsere künstlerische Praxis radikal neu denken. Die Idee des Kollektiven und die Absage an die Vorstellung vom individuellen >Künstlertalent<, welches so viele strukturelle Ungleichheiten ausblendet, spielten dabei eine zentrale Rolle. Wir wollten Lehre und künstlerische Praxis als Aspekte eines großen Prozesses denken, der partizipativ und in sich widersprüchlich sein konnte und sollte.

Als Freie Klasse begriffen wir uns als Satellit und Parasit. Wir besetzten ungenutzte Räume an der Akademie und luden externe Lehrende und Künstler\*innen für unser selbstorganisiertes Semesterprogramm ein. Unsere Zugänge zu Räumen, Materialien, Geräten und Fördergeldern teilten wir in den kommenden Semestern auch mit Personen, die die Aufnahmeprüfung an die Akademie nicht bestanden, was immer wieder zu Konflikten mit Lehrenden, Rektorat und Verwaltungsmitarbeitenden führte.

Die Zeit in der Freien Klasse war ein Höhepunkt in meiner künstlerischen Praxis, meiner Lernbiografie und in meinem sozialen Leben. Hier kam ich das erste Mal bewusst mit Queerness in Berührung – dem spielerischen wie auch militanten Unterlaufen von Geschlechterrollen und Begehrensnormen – und erfuhr, dass auch andere sich mit den oben erwähnten Ängsten und der Unsicherheit in akademischen Räumen herumschlügen. Als besondere



Wertschätzung empfinde ich, dass die Freie Klasse nach einigen Semestern an andere künstlerische/kulturelle Institutionen eingeladen wurde, um über selbstorganisierte künstlerische Lehre zu sprechen. Neben den Ausstellungsprojekten, die wir gemeinsam in ähnlichen Konstellationen organisierten oder an ihnen teilnahmen, stärkte mich dieser Austausch und die gegenseitige Inspiration mit Projekten und Ideen rund um selbstorganisierte Bildung.

Ich empfinde große Dankbarkeit, wenn ich an diese vier Jahre zurückdenke. Die durchlebten Verletzungen und Konflikte, die sich unter anderem aufgrund des hohen Drucks und der unterschiedlichen Erwartungen auftaten, ändern daran nichts. Die Freie Klasse mit zu gründen und mein Studium so selbstbestimmt zu gestalten,

mich zu politisieren und lernen zu können, hat mich enorm bereichert und gleichzeitig tief verunsichert.

Meine Vorstellungen von Kunstuni/Kunsthochschule als Ort der Legitimation von künstlerischer Praxis, von Integrität und Autorität, wurden komplett erschüttert. Stattdessen habe ich die Akademie als umkämpften Ort erlebt, an dem um Macht gerungen wird, Normen reproduziert und kritische Stimmen ausgeblendet werden und der pädagogische Auftrag oftmals in den Hintergrund tritt.

Je mehr ich mich im Rahmen der Freien Klasse mit Hierarchien und Normen in Bezug auf künstlerische Praxis, künstlerische Lehre und Kollektivität auseinandersetzte, desto mehr fielen sie mir an anderen Stellen an der Akademie auf. Gleichzeitig bauten wir in unserer Gruppe neue Hierarchien auf und reproduzierten Normen und Machtverhältnisse.

Nach und nach ballten sich Dynamiken, die ich heute mit Begriffen wie Intersektionalität, Diskriminierung, Privilegierung, Mehrfachzugehörigkeit beschreiben würde. Ich erinnere mich daran, dass mir mein eigenes rassistisches Verhalten langsam bewusst wurde. Ich erinnere mich auch daran, dass mir meine Verletzungen durch Sexismus und Queerfeindlichkeit nach und nach begreiflich wurden. Ich erinnere Wut, Scham, Ratlosigkeit, Überforderung, Arroganz, Trauer.

Warum haben wir es nicht besser geschafft, uns umeinander zu kümmern? Wie kam es, dass wir das Wertvolle, das wir zusammen gebaut hatten, nicht vorsichtiger behandeln konnten? Wann hatten wir aufgehört, einander mit Offenheit zu begegnen? Oder hat es diese Offenheit nie gegeben, sondern nur die Sehnsucht nach Kollektivität, die herausfordert und schützt, stärkt und antreibt?

Mit diesen Gefühlen, Gedanken und Fragen bewarb ich mich nach dem Umzug nach Berlin für die KontextSchule 2016–2018.

In den ersten Sitzungen der KontextSchule wurde mir bewusst, dass die erlebten Dynamiken, Machtverhältnisse und Konflikte in der Freien Klasse nichts Einzigartiges waren. Durch den Übertrag und das erneute Aufkommen von bestimmten Situationen wurde es für mich möglich, meine Fragen allgemeiner zu stellen und neue Ebenen des Verstehens aufzumachen:

Was habe ich über das Lernen gelernt? Müssen Gefühle und körperliche Empfindungen an der Tür abgegeben werden, wenn wir

uns in akademischen Räumen treffen, um miteinander zu denken, zu sprechen und zu lernen? Was braucht es, um Lernprozesse zu ermöglichen? Was erwarten wir voneinander und von uns selbst, wenn wir uns mit Normen in Bezug auf Lernen, auf künstlerische Praxis und Kollektivität beschäftigen? Wie können wir unseren unterschiedlichen Erfahrungen und Bedürfnissen Rechnung tragen?

## 2016

Der Beginn meines Jahrgangs in der KontextSchule war geprägt von der Beschäftigung mit Rassismus und *weißsein*. Relativ zu Beginn unserer gemeinsamen Zeit – zwei oder drei Sitzungen nach dem Kick-Off – wurden wir eingeladen, uns in zwei Gruppen zu teilen. In der einen Gruppe sollte es darum gehen, sich vor dem Hintergrund von Rassismuserfahrungen zu stärken. In der anderen Gruppe lag der Schwerpunkt auf der kritischen Beschäftigung mit dem eigenen *weißsein*. Ich erinnere mich, dass der Prozess der Zuordnung spannungsgeladen war; so äußerte eine *weiße* Teilnehmende, dass sie lieber an der Empowerment-Gruppe teilnehmen wollte. Für einige *weiße* Personen war dies das erste Mal, dass sie sich mit ihren *weißen* Privilegien auseinandersetzten.

Die Trainerin Julia Lemmle, selbst *weiß*, die mit uns zu kritischem *weißsein* arbeitete, gab uns Texte zu lesen und ermutigte uns, trotz Unwohlsein im Lernprozess zu bleiben. Sie teilte mit uns das Modell der verschiedenen Stufen der Auseinandersetzung mit Rassismus.<sup>1</sup> Das Modell unterscheidet in eine erste Phase der Abwehr, darauf folgen Schuld und Scham. Schließlich kommen Phasen von Anerkennung und Reparation (Lemmle 2015: 57ff.). Ich empfand große Erleichterung und Dankbarkeit über dieses für mich neue Wissen und den Austausch. Gleichzeitig wurde mir mehr und mehr bewusst, dass ich mich selbst als die >gute *weiße* Person< verstand und etwas abwertend auf die anderen *weißen* Teilnehmer\*innen blickte. Ich dachte, ich sei reflektierter und versuchte auch, zu der Auseinandersetzung Distanz zu halten.

1 In ihrem Workshop gab Julia Lemmle als Quelle für das Modell Paul Gilroy und Grada Kilomba an. In ihrem Text *I am a white academic feminist artist. I've got no reason to cry* beschreibt Lemmle die »fünf Phasen in der selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen *weißsein*« (Lemmle 2015: 57). Für die anti-rassistische Auseinandersetzung *weißer* Menschen schlägt sie ein »Modell der Transformation [mit] fünf Handlungsschritte[n]« vor (ebd.: 59).

2 Vgl. Vollrath in diesem Band, Seite 325ff.

Die Atmosphäre in den Kleingruppen erinnere ich als vorsichtig und verunsichert. Wertvoll war für mich ein Gespräch mit einer anderen Teilnehmenden, die mir sagte: »Dein Antirassismus ist eher theoretisch«. Nach diesem Gespräch begann ich, mehr auf meine Gefühle und körperlichen Empfindungen zu achten, wenn es um Rassismus und *weißsein* ging.<sup>2</sup> Obwohl ich viele Debatten und Theorien rund um Rassismus kannte, fiel mir erst langsam auf, dass mein Körper sehr wohl zwischen Abwehr, Schuld und Scham feststeckte und sich rassistisches Verhalten sehr deutlich in meinen Körper – meine Blicke, Gesten, Körperhaltungen – eingeschrieben hatte. Somit stellte die KontextSchule für mich zu Beginn vor allem einen Raum dar, in dem die unterschiedlichen Erfahrungen in Bezug auf Rassismus benannt und anerkannt wurden. Die Begleitung durch Julia Lemmle empfand ich als sehr liebevoll und ermöglichte mir, die Auseinandersetzung mit meinem



*weiß*sein auch als emotionalen Prozess zu verstehen. Gleichzeitig rief Julia Lemmle uns zur Verantwortung und machte immer wieder deutlich, dass etwa rassistische Wörter oder Bilder und tödliche Angriffe auf Schwarze Personen und Personen of Colour Erscheinungen desselben rassistischen Kontinuums sind.

Wie trafen wir wieder zusammen? Ich erinnere, dass in unserer Gruppe der *weißen* Teilnehmenden besprochen wurde, wie es uns mit dem Moment des Zusammentreffens gehen würde. Einige von uns hatten Sorgen und Fantasien, dass die nun empowernten Schwarzen Personen und Personen of Colour hart über uns *weiße* Personen urteilen würden. Andere von uns entdeckten gerade erst, dass Rassismus existiert, und dass wir als *weiße* Personen complicit im rassistischen System sind. Und dann gab es noch den Wunsch, rassistische Missstände sofort aufzulösen – mit all diesen Gefühlen und Impulsen gingen wir als Teil der Gruppe in das nächste gemeinsame Treffen.

Die gemeinsame Arbeit während der nächsten Treffen erlebte ich als konfliktbeladen. Einige von uns *weißen* Teilnehmenden projizierten ihr Unwohlsein direkt auf die BI\_PoC-Teilnehmenden und warfen ihnen Spaltung der Gruppe vor. Ich empfand den gemeinsamen Lernraum als übertoll von Emotionen; es kam zu lauten Vorwürfen und leisen, nicht weniger schmerzhaften Bemerkungen.

Für Aïcha Diallo und Danja Erni schienen die Dynamiken in der Gruppe ebenfalls immer wieder aus dem Ruder zu laufen. Als eine Schwarze und eine *weiße* verantwortliche Person waren ihre Reaktionen und Umgangsweisen unterschiedlich. Auch erschien mir, dass die Rolle der beiden (Moderation? Leitung? Koordinator\*innen?) vor allem zu Beginn unseres Jahrgangs nicht ganz klar waren. Auf Richtlinien im Umgang miteinander oder etwa in der Benennung von Diskriminierung hatten wir uns nicht geeinigt; hier tat sich neben dem Raum für Lernen und Diskutieren auch eine Grenze auf. Mir fehlte die Anerkennung, wie emotional die Auseinandersetzung um Machtverhältnisse ablief, und das gemeinsame Nachdenken darüber, was das für uns als Gruppe bedeutete. Ich hatte den Eindruck, dass der geteilte Raum umso mehr als akademischer Ort definiert wurde, je emotional aufgeheizter unsere Treffen verliefen.

Im Lauf der ersten Treffen begann ich eine freundschaftliche Beziehung mit einer anderen Teilnehmenden, Fleur Sandjon, die ebenfalls schreibt und sich wie ich für Science Fiction als Experimentierfeld für soziale Utopien interessierte.

Für die Vorstellung ihrer künstlerisch-educativen Praxis performte sie einige Gedichte. Darin thematisierte sie unter anderem ihre eigenen Rassismuserfahrungen als Schwarze Deutsche. Ich erinnere mich an ein Schweigen direkt nach ihrer Performance, wie ich es vorher noch nie so bewusst wahrgenommen hatte. Es war ein Schweigen voller Unwillen, ja Feindseligkeit. Es kam von uns, den *weißen* Teilnehmenden.

Im Lauf der beiden Jahre, aber auch darüber hinaus, war die freundschaftlich-kollegiale Beziehung zu Fleur ein bereicherndes und stärkendes Moment. Indem Fleur mich als Schreibkolleg\*in wahrnahm, begann ich auch selbst diese künstlerische Praxis wieder ernster zu nehmen und lernte durch sie die komplexen Verknüpfungen von künstlerischer Praxis, Empowerment und *reclaiming* von Themen und Ausdrucksweisen etwas besser zu begreifen und für mich zu gestalten. Gleichzeitig war es vielleicht etwas anstrengend, in diesen Monaten mit mir befreundet zu sein, da ich ein starkes Bedürfnis hatte, über Rassismus und *weiß*sein zu reden.

Einige Personen, die den Jahrgang mit uns gestartet hatten, beendeten die Weiterbildung frühzeitig. Auch das führte innerhalb der verbleibenden Gruppe zu Spannungen und Konflikten. Ich erinnere mich an die Äußerung, dass *weiße* Personen in der Gruppe nun Angst haben müssten, etwas zu sagen, und das Ausblenden der rassistischen Machtverhältnisse – auch innerhalb der Kontext-Schule. Dennoch erschien es möglich, durch Beharrlichkeit und Intervenieren vor allem der rassismuserfahrenen Teilnehmenden die Diskussionen und Auseinandersetzungen immer wieder zurück auf die fachliche – künstlerisch-educative – Ebene zu bringen. Was bedeutet es, als *weiße* Lehrkraft Unterrichtsmaterial auszuwählen, das rassistische Inhalte zum Thema hat? Welche beruflichen und bildungsbiografischen Selbstverständnisse hindern uns als Kunstschaffende, Kunstvermittelnde und Pädagog\*innen daran, miteinander in Austausch zu gehen, und welche Mechanismen führen eher dazu, dass wir einander entlang der Berufsgrenzen als Gegner\*innen betrachten? Und wie können wir diese Mechanismen ins Bewusstsein heben und unsere Beziehungen zueinander verändern?



Aus den Treffen 2017 erinnere ich vor allem die Präsentationen der Teilnehmenden über ihre eigene Praxis, sei sie pädagogisch, künstlerisch, aktivistisch, oder in einer Überschneidung der einzelnen Bereiche. Ich erinnere mich daran, mit anderen Teilnehmenden eher unerwartete Gemeinsamkeiten, zum Beispiel in der Begeisterung für eine bestimmte Künstlerin, zu finden. Ich erinnere mich aber auch an schwierige und verletzende Situationen, wenn in den Präsentationen Diskriminierung reproduziert wurde. Zugleich lernten wir voneinander und von Danja und Aïcha eine Vielzahl an Methoden kennen, die ich zwischen künstlerischer Praxis, ästhetischer Forschung, Körperarbeit und Spiel verorten würde. Ein *shout-out* möchte ich an dieser Stelle Shanti Suki Osman geben, die mit uns eine Methode durchführte, die ich unter dem Namen *Singender klingender Stern* kenne. Wir legten uns – ich glaube, am Ende eines langen und spannungsreichen Weiterbildungstages – auf dem

Boden auf den Rücken und erzeugten gemeinsam mit unseren Stimmen einen Ton. Der Ton sollte solange wie möglich gehalten werden, ohne dass wir einander übertönten. Die Methode erfüllte mich mit Freude und einem Gefühl von Harmonie und Wirksamkeit.

Parallel zu den Präsentationen der Teilnehmenden und dem Bearbeiten verschiedener Themenschwerpunkte besuchten wir unterschiedliche Orte von künstlerisch-educativem Arbeiten, wie etwa das Theater X in Berlin-Wedding. Bei dem Besuch durften wir eine Impro von jungen Schauspieler\*innen erleben, und selbst einige Methoden der Theaterpädagogik ausprobieren.

Bei einer der Methoden ging es um Gruppendynamik, Vereinzeln und Diskriminierung. Ich erinnere vier auf dem Boden eingezeichnete Felder, über die wir in verschiedenen Konstellationen laufen sollten. Ich hatte einige Wochen zuvor unter großer Freude und vielen Sorgen meinen Namen und mein Pronomen geändert. In Danja fand ich eine empathische Gesprächspartnerin für diesen Prozess. In der Session im Theater X sprach der Leiter des Theaters zu uns, über uns und auch über mich und benutzte dabei ein falsches Pronomen. Ich war nicht in der Lage, es richtig zu stellen, sondern erstarrte, es war mir peinlich vor der Gruppe und machte mir deutlich, wie ich nach wie vor von anderen unstimmig wahrgenommen wurde. Momente wie diese, die für mich oder für andere Personen unangenehm oder verletzend waren, gab es sicherlich viele. In der Fülle der Themen und der Dringlichkeit der Anliegen fehlte aber oft die Zeit, um miteinander in Check-In oder Check-Out zu gehen, und so hatte ich den Eindruck, dass wir die offenen oder schwelenden Konflikte monatelang, von Treffen zu Treffen, mitschleppten. Meine Kontakte mit anderen Teilnehmenden außerhalb der Treffen waren daher sehr wichtig, um manches zu besprechen und zu bearbeiten. Parallel begann ich, mich mit körperlichen Aspekten des Erlebens von Stress und Diskriminierung zu beschäftigen, und lernte langsam, auch auf dieser Ebene aufmerksam zu sein.<sup>3</sup> Wenn ich mir diese verschiedenen Ebenen, die unterschiedlichen Wissensstände und intersektionalen Zugehörigkeiten von uns Teilnehmenden und das dichte Programm vergegenwärtige, empfinde ich so etwas wie Überforderung – auch im Nachhinein noch. Ich kann sehr gut nachvollziehen, wie wichtig all die Orte, Diskurse, Methoden und Arbeitsanregungen sind, und oftmals waren auch sie nur ein erstes Kennenlernen von Feldern und Fragen. Gleichzeitig fehlte mir immer wieder

Raum zum Innehalten, zum Zurückkehren in den Körper nach hitzigen Diskussionen oder angespanntem Schweigen.

## 2018

Die letzten Monate der KontextSchule in 2017 und zu Beginn von 2018 waren geprägt von der Planung der Abschlussveranstaltung und der Ausgestaltung der Praxisprojekte.

Ich stieß zu einem Team aus zwei Künstlerinnen und einer Lehrerin, die sich mit dem Thema Gender beschäftigen wollten. Dabei erinnere ich mich an unseren Vorsatz, wertschätzend und offen miteinander umzugehen, doch immer wieder rutschten wir in scharfe Diskussionen und ein schnelles Reagieren, Verbessern oder subtiles Abwerten der Gedanken der Anderen. Der große Wunsch, an der ausgewählten Schule mehr Bewusstsein für das Thema Geschlechterverhältnisse zu schaffen, beruhte in meiner Erinnerung auf der Annahme, vor allem die Schüler\*innen sollten lernen, reflektieren, ihr Verhalten ändern. Eine Selbstreflexion, was wir als Erwachsene, als Lehrkräfte mitbringen und verstärken, hatten wir wenig. Interessant finde ich aus jetziger Sicht, dass wir Ungleichheit und Diskriminierung entlang von Geschlecht eher im Außen festmachten, an >den Anderen< – den Schüler\*innen, dem Direktorat, den Medien.

In einem mehrtägigen Projekt an einer Montessori-Schule bei Berlin arbeiteten wir mit den 13- bis 15-jährigen Schüler\*innen vor allem mit dem Ansatz der ästhetischen Forschung. Bei diesem Ansatz geht es, kurz gesagt, um das Bearbeiten von Fragen ausgehend von Alltagsgegenständen, einer assoziativen, poetischen Haltung, einer nicht-linearen Neugier.

Wir versuchten, einen geschlechtersensiblen Blick auf Gegenstände, Umgebungen, Gruppendynamik und Verhaltensweisen anzubieten. In der dichten und manchmal stressigen Atmosphäre kam es auch innerhalb unseres Projektteams immer wieder zu Spannungen. Ich erinnere mich etwa an die Irritation der Kollegin, die an der Schule arbeitete, über den Unwillen von uns anderen dreien, früh aufzustehen, da wir normalerweise nicht nach dem Rhythmus eines Schultages arbeiteten. Gleichzeitig empfand ich Unbehagen dabei, die Kollegin in Interaktion mit den Kindern zu sehen, sie zur Ruhe ermahnend oder zum Arbeiten anhaltend. Neben der gegenseitigen Irritation über unseren beruflichen Habitus – die Grenze zwischen Künstler\*in und Lehrperson war



doch immer wieder schnell eingezogen – gab es auch Reibung entlang unserer Positionierungen zum Thema Geschlechterverhältnisse, Vielfalt und Begehren. Zwei von uns vieren erleben Queerfeindlichkeit – und auch das unterschiedlich – und ich hätte mir etwas mehr Bewusstsein dafür auch innerhalb des Teams gewünscht.

Am Ende der Projektstage war ich dennoch sehr berührt von der Offenheit und dem Interesse der Schüler\*innen, die sich auf die angebotenen Übungen einließen und sich darin zum Teil sehr verletzlich und subversiv zeigten. Unter anderem entstand in den Tagen ein kurzes animiertes Video, das einen »Mensch X«<sup>4</sup> zeigt, welcher mit Superman-Umhang über die Dächer der Stadt fliegt.

Eine Welt ohne (binäre) Geschlechterteilung erschien in diesem Video wie eine Befreiung, die Superkräfte freisetzt.

Während der Präsentation der Projektvorhaben im Sommer 2018 fiel es uns nicht leicht, noch einmal als Team zusammenzukommen und die Eindrücke aus dem Projekt zu vermitteln – auch, weil wir wohl sehr unterschiedliche Eindrücke mitgenommen hatten. Ich erinnere mich, dass es Kritik einer Person gab, wir hätten im Projekt binäre Geschlechterzuschreibungen laufend aufgenommen und damit eher verstärkt als infrage gestellt. Die Kollegin aus dem Schulkontext war davon getroffen und mochte daraufhin nicht mehr präsentieren, während ich mich in der Kritik verstanden und gesehen fühlte.

Auch hier hatte ich den Eindruck, dass wir nicht genügend Zeit hatten, uns die Zeit aber auch nicht selbstorganisiert nahmen, um die Zusammenarbeit und die vergangenen zwei Jahre zu reflektieren. Bei einem Abschlusstreffen in einem Restaurant nach den Präsentationen erinnere ich die Stimmung so angespannt wie lange nicht. Wir setzten uns nach dem Essen in die Hasenheide in einer großen Runde auf die Wiese und redeten. Es stellte sich heraus, dass manch eine Person in Gefühlen von vor zwei Jahren hing und wir konflikthafte Momente bis zum Abschlusstreffen mitgenommen hatten. Ich empfand dieses Reden zugleich als unangenehm und erleichternd, weil diese emotionalen und gruppendynamischen Momente der KontextSchule nun endlich einen Raum bekamen, oder wir uns den Raum dafür nahmen. Ich schreibe >wir<, doch es erscheint mir unpassend, wurden bei diesem letzten Treffen in der großen Runde noch einmal die Bruchlinien, Missverständnisse und Machtdynamiken so deutlich. Gleichzeitig erscheint es mir als Gewinn, dass viele von uns nach zwei Jahren konfliktreicher Zusammenarbeit bereit waren, miteinander zu sprechen, einander zuzuhören.

Mit einigen Menschen, die ich in der KontextSchule kennengelernt habe, verbindet mich nach wie vor eine freundschaftliche oder kollegiale Beziehung. Die Fragen, die mich zur KontextSchule gebracht haben, beschäftigen mich nach wie vor, doch sie haben sich erneut gewandelt. Zusammen mit anderen Mitgliedern des Bildungskollektivs *life's a beach* beschäftigte ich mich über mehrere Jahre mit Fragen zu gemeinsamem Lernen, Kommunikation, Stress und Gruppendynamik. Wir gaben Workshops, schrieben Texte und diskutierten. Auch in diesem Kollektiv gab es Konflikte, die,

wie ich langsam annehmen kann, Teil von Kommunikation und Zusammenarbeit sind.

Weiterhin beschäftigt mich das Thema Trauma, und wie sich Traumatisierung auf zwischenmenschliche Interaktion und Lernen auswirkt. Je mehr ich mich mit den Bedingungen von Lernen ganz allgemein befasse, aber auch institutionelle Lernkontexte ansehe, desto fragiler und zugleich kostbarer erscheinen mir die Momente, in denen das Loslassen des bereits Bekannten und die Neugierde auf eine neue Perspektive möglich sind.

Die beiden Jahre des gemeinsamen Lernens, Streitens, Reflektierens im Rahmen der KontextSchule stellen – ebenso wie die Freie Klasse – eine wertvolle Sammlung von Erfahrungen dar. Neben einer Vertiefung und manchmal völlig unerwarteten Erweiterung meines Nachdenkens über Diskriminierung und Privilegierung nehme ich eine größere Akzeptanz mit, was Konflikte, Spannungen und das betrifft, was ich als unangenehme Gefühle zu klassifizieren gelernt habe. Was braucht es, um gemeinsame Lernprozesse zu Diskriminierung zu gestalten? Wohlwollen, Demut, Humor, Snacks, Ehrlichkeit, Pausen, Grenzen, Verbindungen, Raum.



**LITERATUR**

Lemmler, Julia (2015): I am a white academic feminist artist. I've got no reason to cry. In: Graham, Stacie CC/Koch, Katharina/Kohl, Marie-Anne (Hg.): Prekäre Kunst. Berlin. 55-59. URL: [https://www.galeriefutura.de/content/wp-content/uploads/2015/09/preka%CC%88re-Kunst-Katalog\\_spread.pdf](https://www.galeriefutura.de/content/wp-content/uploads/2015/09/preka%CC%88re-Kunst-Katalog_spread.pdf) [07.11.2022].

# MITKOLLEKTIV IM GESPRÄCH<sup>1</sup> ÜBER DAS PROJEKT *REIMAGINE* JETZT! 2020–2021

MITKOLLEKTIV:

KATIE LEE DUNBAR (PROJEKTLEITUNG), HAGAR OPHIR  
(CO-LEITUNG), KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN (CO-  
LEITUNG), MAY LEE, LISA RIBLER, MACIRÉ SCHUSTER

IM GESPRÄCH MIT JANICE FAITH HEINRICH

Am 26.04.2021 kamen wir zusammen, um uns gemeinsam über unseren Prozess als mitkollektiv auszutauschen. Wir diskutierten darüber, was uns zusammengeführt hat, was wir gelernt haben und was wir uns für die Zukunft erhoffen, indem wir folgende Fragen beantworteten:

Wie würdet ihr persönlich euer Projekt beschreiben? Würdet ihr sagen, es ist Kunst? Ist es Bildung? Oder etwas ganz anderes?

Wie vermittelt ihr euch gegenseitig Konzepte, auf die ihr euch bezieht, also z. B. künstlerische Konzepte oder pädagogische Konzepte?

Wie lernt ihr untereinander, voneinander? Wie gestaltet sich das?

Könnt ihr ein wenig über die Methoden, die ihr in der Zusammenarbeit mit Menschen außerhalb des Kollektivs anwendet, erzählen?

Wie beeinflusst eure Rolle als Künstler\*innen und/oder Lehrer\*innen, was ihr in eure Arbeit bringt? Und wie wird das beeinflusst von eurer Erfahrung im Kollektiv?

Gibt es irgendetwas, das ihr für die Zukunft plant, irgendetwas, das ihr gerne erreichen würdet? Wo seht ihr das Projekt?

◇

**Katie:** Wir sind heute hier zusammgekommen, um gemeinsam unseren Prozess als mitkollektiv zu reflektieren und uns darüber auszutauschen.

<sup>1</sup> Diese Unterhaltung fand in englischer und deutscher Lautsprache statt und wurde für diese Publikation ins Deutsche übersetzt und redaktionell bearbeitet.

**Karen:** Wir sind eine Gruppe Künstler\*innen und Pädagog\*innen, die gemeinsam künstlerische Interventionen in Bildungskontexten intersektional und antirassistisch gestalten. Wir nennen uns mitkollektiv und unsere Positionierungen innerhalb der Gruppe ergeben sich aus unseren alltäglichen Erfahrungen als Schwarze und Personen of Colour, als nicht-binäre, queere Personen und aus unseren migrantischen Perspektiven, Klassen und Genderzugehörigkeiten.

**Maciré:** Heute möchten wir besprechen, was wir im Rahmen des Projekts der kulturellen Bildung *Reimagine Jetzt!*<sup>2</sup> als Kollektiv erlebt haben. Und dieses Kollektiv namens mitkollektiv besteht zum Beispiel aus mir: Ich bin Maciré. Ich arbeite seit sechs Jahren als Lehrerin in Berlin.

**Hagar:** Ich bin Hagar. Ich bin Künstlerin und wurde als Historikerin, Kostümbildnerin und Tänzerin ausgebildet. In meiner Arbeit verwende ich Geschichten als Bühne für die Mobilisierung von politischem Wandel.

**Karen:** Mein Name ist Karen und ich arbeite als Künstlerin und Filmemacherin, auch in Bildungskontexten.

**Lisa:** Ich bin Lisa. Ich bin Lehrkraft an einem Förderzentrum und habe Kunst studiert.

**May Lee:** Ich heiße May Lee und bin Lehrerin einer 5. und 6. Klasse in Berlin.

**Katie:** Ich bin Katie und arbeite als Künstler\*in und Pädagog\*in.

**Janice:** Ich bin Janice und studiere Englisch und Gender Studies. Ich bin Teil von *Hör x zu*, wo wir versuchen, eine Plattform für Studierende, Lehrkräfte und alle anderen zu schaffen, um Bildung zu einem *braver space*, einem mutigeren Raum, zu machen und um über Antirassismus und Inklusion, Diversität und so weiter aufzuklären. Dann gehe ich gleich zur ersten Frage über, nämlich – was hat euch alle zusammengebracht? Wie habt ihr euch getroffen? Wie hat sich dieses Kollektiv gebildet?

**Karen:** Wir haben uns alle in der KontextSchule, einer Fortbildung des Fördervereins Kunst im Kontext, kennengelernt. Wir haben ein gemeinsames Verständnis

<sup>2</sup> Ein Projekt, das als unser Abschlussprojekt im Rahmen der KontextSchule 2018–2020 begann und als unabhängiges Projekt, gefördert vom Projektfonds für Kulturelle Bildung, Fördersäule 2, über die Fortbildung hinaus, weitergeführt wurde.



von Fragen entwickelt, die uns wichtig sind – zu Rassismus in der Bildung, zu Machtfragen und daraus ist dann mit der Zeit mitkollektiv entstanden.

**Janice:** Könntet ihr mehr über eure Zusammenarbeit erzählen?

**Katie:** Bevor ich das tue, wollte ich etwas zu dem hinzufügen, was Karen eben gesagt hat. Nämlich, dass ich das Gefühl habe, dass wir uns – innerhalb der Gruppe von Teilnehmenden der Kontext-Schule – wirklich zueinander hingezogen fühlten und ähnlich auf Themen und Inhalte reagiert haben, die in diesem Raum gesagt wurden. Was unsere Zusammenarbeit angeht, so haben wir am Anfang viel Zeit damit verbracht, unsere Prozesse als Kollektiv gemeinsam zu entwickeln und uns mit Entscheidungsfindung im Konsens auseinanderzusetzen und darüber nachzudenken, wie wir zu Beginn unseres Projekts als Kollektiv arbeiten wollen.

**Janice:** Gibt es vielleicht Tipps, die ihr für andere Kollektive habt? Zum Beispiel Strategien, die ihr entdeckt habt?

**May Lee:** Wie Katie schon erwähnte, haben wir am Anfang viel Energie darauf verwendet, eine Art Struktur und Organisation unseres Kollektivs zu entwickeln, und das hat viel Zeit und Arbeit gekostet. Aber wir waren uns über unseren Code of Conduct, ein Set von Absprachen, das wir uns für die Zusammenarbeit gegeben haben, einig und konnten uns über die Ansprüche, die wir in der Gruppe hatten, verständigen. Wir hatten viele Gespräche darüber, wie wir miteinander kommunizieren wollen, was unsere Rollen sind, wie wir die Arbeit aufteilen werden, wie die Finanzen aussehen würden. Das alles war sehr transparent. Ein wichtiger Tipp für

Kollektive ist also, sich wirklich die Zeit zu nehmen, um die Grundlagen zu schaffen und eine Art Gruppenidentität zu entwickeln. Wir haben einen langen Prozess durchlaufen, um uns einen Namen zu geben. Alles, was wir am Anfang taten, diente dazu, uns für den Rest des Jahres und den Rest des Projekts zu rüsten. Ich empfehle also – und denke, wir alle würden das empfehlen – sich diese Zeit zu Beginn einer Zusammenarbeit zu nehmen, um sich über Systeme,<sup>3</sup> Organisation und Kommunikation zu verständigen und Bedürfnisse zu klären. Das war für uns sehr wichtig.

**Hagar:** Ich kann hier ergänzen und vielleicht auch noch mehr zu der Frage davor sagen. Diese gemeinsame Basis, die wir am Anfang aufgebaut haben, und an der wir auch weiter arbeiten – diese Strukturen funktionieren bis heute gut für uns und unsere Prozesse. Auf diese Weise können wir in kleinen Teams arbeiten und sind handlungsfähig, ohne für jede kleine Entscheidung abwarten zu müssen, bis das ganze Kollektiv zustimmt. Wir arbeiten an einer kleinen Sache, einem Detail unseres Projekts und dann zeigen und erklären wir es dem ganzen Kollektiv und fragen nach der Meinung der anderen.

**Janice:** Ich würde gerne wissen, wie eure Rolle als Künstler\*innen und/oder Lehrer\*innen beeinflusst, was ihr in eure Arbeit einbringt? Und wie beeinflusst eure Erfahrung im Kollektiv, was ihr in eure Arbeit einbringt?

**Katie:** Ich habe Erfahrung als Sonderpädagog\*in und als Künstler\*in. Als solche\*r konnte ich viel Erfahrung mit Community-Prozessen sammeln – also damit, wie eine Gemeinschaft entstehen kann und welche Art von Diskussionsprozessen dafür wichtig sind. Gerade zu Beginn des Projekts hat mir diese Erfahrung geholfen, Prozesse zwischen uns besser zu verstehen, z. B.: Welche Zeitfenster Lehrpersonen zur Verfügung standen, um sich mit uns treffen zu können und welche Kapazitäten sie neben dem Unterrichten hatten, was überhaupt realistisch war. Aus meiner Sicht war das auch ein Prozess, um unseren Anfang zu verstehen – wie sieht der Alltag von Pädagog\*innen und Lehrpersonen überhaupt aus? Und wie können wir diese Erfahrungen von Lehrpersonen und Künstler\*innen in die Arbeit unseres Kollektivs einbringen? Es ist wichtig, dass beide Sichtweisen in die Arbeit einfließen, damit wir die Projektwochen und unser *Toolkit*, nach den Erfahrungen und Bedürfnissen aller, gestalten können. Dadurch, dass wir zum Beispiel das *Toolkit* um die täglichen Erfahrungen

3 Zum Beispiel: Entscheidungsprozesse und volle finanzielle Transparenz. Diese Methoden sind im *Toolkit* zu finden. Vgl. mitkollektiv in diesem Band, Seite 153ff.

der Lehrpersonen und Künstler\*innen herum konstruieren, achten wir darauf, dass dessen Methoden für alle machbar sind.

**Janice:** Das hört sich an, als würdet ihr viel kommunizieren und euch gegenseitig informieren. Gab es jemals Herausforderungen zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen einzelner Mitglieder des Kollektivs? Und habt ihr vielleicht ein Beispiel für einen Konflikt, den ihr lösen konntet und dafür, wie ihr ihn gelöst habt?

**Karen:** Gruppenarbeit ist sehr dynamisch, und wir sind alle Individuen in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Diskriminierungserfahrungen.

Auch die COVID-19-Situation hat verändert, worauf wir unsere Energie verwenden können. Ein wirklich interessantes und besonderes Beispiel war die Feststellung, wie viel [bzw. wie wenig] Zeit, Energie und Geld wir im Verhältnis zu unseren finanziellen Möglichkeiten in bestimmte Projekte in Schulen investieren konnten. Und dann zu sehen, was uns wirklich interessiert: zum Beispiel die Arbeit an den Lehrer\*innen-Workshops, wofür wir jedoch am wenigsten Geld in unserem Projekt bekommen haben. Deshalb war es oft nicht einfach, unsere Interessen und unsere Ressourcen miteinander zu vereinbaren. Wenn wir keinen Konsens finden konnten, sagten wir uns dennoch: »Okay, wir haben es versucht und wir versuchen es weiter«. Das hat mir viel bedeutet.

**Maciré:** Manchmal ist es auch wichtig, sich Hilfe von außen zu holen, um nochmal eine unabhängige Sicht zu bekommen. Ich glaube, das hat uns geholfen, die einzelnen Standpunkte innerhalb des Kollektivs besser zu verstehen.

**Katie:** Teil dieses Prozesses, und anderer auch, ist, dass wir vieles verändert und angepasst haben. Dieser spezifische Konflikt ist auf die Struktur zurückzuführen, die uns von den Förder\*innen vorgegeben wurde. Diese vorgegebene Struktur war meiner Meinung nach Auslöser für den Konflikt, da wir nicht in der Lage waren, frei über die Verteilung der uns gegebenen Mittel zu verfügen. Im Rahmen unserer Möglichkeiten haben wir angefangen, unsere Kapazitäten zu besprechen und wöchentliche Treffen für Hagar, Karen und mich, sowie ein monatliches Treffen für das gesamte Team zu vereinbaren. Dadurch konnten wir immer offen über alles kommunizieren, was uns beschäftigte.

**Janice:** Wie würdet ihr persönlich euer Projekt beschreiben? Würdet ihr sagen, es ist Kunst? Ist es Bildung? Oder ist es etwas ganz anderes? Wie denkt ihr darüber?

**Hagar:** Es ist Bildung und es ist Kunst und all das in einem. Vor allem, wenn man Kunst nicht als etwas betrachtet, das die Realität widerspiegelt, sondern als etwas, dessen Rolle darin besteht, etwas aufzubauen und [neu] zu denken – eine andere Perspektive auf das Geschehen zu bringen und dabei Werkzeuge zu nutzen, die bereits vorhanden sind. Kunst und Bildung besitzen beide die Eigenschaft, zwar Teil von Machtstrukturen zu sein, dabei aber in vielerlei Hinsicht Vorschläge zu machen, wie mit diesen Strukturen umgegangen werden kann und wie sie herausgefordert werden können. In der Art und Weise, wie wir zusammenarbeiten und gemeinsam denken – und wir vereinen unterschiedliche Weisen zu denken – glaube ich, dass wir kontinuierlich dabei sind, ein Kunstprojekt zu bauen. Dieses steht immer in Verbindung mit der Realität: Dazu, was für die Realität in der Schule, im Klassenzimmer gebraucht wird; dazu, was eine Lehrperson tun oder nicht tun kann. Es ist also wie ein Tanz, der all diese kleinen verschiedenen Teile miteinander verbindet.

**Janice:** Dieses Jahr und auch letztes Jahr war alles ziemlich anders. Vor allem wegen COVID. Hat sich das sehr auf eure Arbeitsweise ausgewirkt? Wie habt ihr euch an die veränderte Realität angepasst? Glaubt ihr, dass ihr in der Lage seid, die Realität zu beeinflussen, oder reagiert ihr nur darauf, wie die Realität euch beeinflusst?

**May Lee:** Vor Corona haben wir uns persönlich getroffen, und wir mussten lernen, uns an Online-Plattformen anzupassen. Ich erinnere mich an unsere erste Veranstaltung, bei der wir Probleme hatten, unsere Vorhaben technisch umzusetzen. Wir konnten uns gegenseitig nicht hören. Wir konnten uns nicht sehen. Und dann haben wir mit der Zeit gelernt, wie wir unsere Treffen sinnvoll gestalten können. Obwohl es so schwer ist, nicht miteinander verbunden zu sein, glaube ich, dass wir es geschafft haben, einen Weg zu finden, miteinander in Verbindung zu treten und online zu kommunizieren. Wir halten monatliche Treffen online ab und ich glaube, wir haben mittlerweile das ganze Projekt [auf eine Online-Nutzung hin] angepasst, was ich ziemlich beeindruckend finde. Wir haben die Lehrer\*innen-Workshops online durchgeführt und darüber nachgedacht, wie wir unsere Pädagogik in ein Online-Format übertragen können. Da waren wir echt anpassungsfähig. Es ist definitiv nicht das, was wir bevorzugen würden, aber wir mussten wirklich flexibel und kreativ sein, um dieses ganze Projekt online durchzuführen.

**Hagar:** Ich möchte noch hinzufügen, dass wir eine Menge dafür getan haben, um das Projekt online zu stellen, aber es war uns klar, dass wir bestimmte Dinge nicht online machen würden. Wir hatten das Glück, dass wir einige Projekte in der Schule und persönlich mit Kindern machen konnten, bevor der Lockdown stattfand. Für uns war klar, dass die Art von Bildung, die wir jungen Menschen und jüngeren Kindern zu bieten haben, kein zusätzlicher Online-Kurs ist, wenn sie alleine in ihrem Zimmer sind.

**Katie:** Um noch was hinzuzufügen – wir haben nur die Lehrer\*innenfortbildung und das Hör x zu-Projekt, an dem du beteiligt bist, Janice, online durchgeführt.

Das Projekt *Hör x zu* finde ich ein wirklich tolles Beispiel dafür, wie wir es geschafft haben, während der COVID-19-Pandemie weiterhin zusammenzuarbeiten. Wir haben uns immer persönlich beim Young Arts Neukölln getroffen. Unser Prozess bei *Hör x zu* war unserem Prozess mit dem mitkollektiv sehr ähnlich, insofern würde ich sagen, dass es für uns wirklich wichtig war, dass wir uns zuerst in Person getroffen haben und in der Lage waren, [uns zu Beginn über ein paar Dinge persönlich auszutauschen]. Als wir uns dann online trafen, war das nicht das Einzige, was wir voneinander wussten. Wir haben also keine Online-Projekte mit Leuten begonnen, die wir nicht bereits kannten. Das ist eine Entscheidung, die wir getroffen haben, und ich finde, es ist eine wichtige Entscheidung.

**Janice:** Das sehe ich genauso.

**Katie:** Wir haben online mit dem Lehrer\*innen-Sensibilisierungs-Workshop angefangen, was sich irgendwie anders anfühlte, aber ich würde sagen, dass es überraschenderweise auch als Online-Format ziemlich gut funktioniert hat. Dafür haben wir von den Lehrer\*innen sehr gutes Feedback bekommen. Aufgrund der COVID-19-Regulierungen konnten wir nicht an die Schulen gehen und hatten somit keine andere Wahl.

**Janice:** Meine nächste Frage wäre, ob es eine bestimmte Methode gibt, die ihr als Kollektiv anwendet – z. B. im Prozess eurer Zusammenarbeit oder beim Umgang mit Konflikten? Und – lässt sich diese Methode auf eure Bildungsarbeit mit Menschen übertragen? Werdet ihr sie weiterhin anwenden – und wenn ja, wie? Vielleicht könnt ihr ein wenig von den Methoden, die ihr in der Zusammenarbeit mit Menschen außerhalb des Kollektivs anwendet, erzählen.

**Lisa:** Eine Methode, die wir zum Beispiel benutzt haben, die ich vor allem am Anfang sehr wichtig fand, bestand darin, durch diesen Konsensusprozess zu gehen. Gemeinsam zu überlegen, wie wir über diesen Konsensus zu Entscheidungen kommen. Das fand ich einen sehr fairen Weg und dadurch waren irgendwie alle beteiligt. Diese Methode lässt sich auch gut in den Unterrichtsalltag integrieren. Eine andere Methode war z. B., dass wir jeweils am Anfang eines neuen Treffens überlegt haben, was unsere Gruppenregeln sein sollten. Wie wir miteinander umgehen wollen, was uns wichtig ist und das Einverständnis von allen Beteiligten, mit denen wir dann zusammenarbeiten, zu erfragen oder auch um Ergänzung zu bitten, dieses Set an Regeln für Ergänzungen offen zu halten.

**Maciré:** Wir haben z. B. auch eine Projektwoche an der Schule gemacht und da haben wir sehr viele unterschiedliche Methoden verwendet. Sowohl klassische künstlerische Methoden, als auch Methoden, die man an der Schule vielleicht öfter verwendet, wie z. B. Mindmaps erstellen. Im Unterschied zum Unterricht, den ich sonst in der Schule gebe, ist mir bei unserer Projektwoche z. B. aufgefallen, dass durch Hagar und Katie viel mehr Körper-Arbeitsmethoden integriert wurden – so etwas wie Bodypercussion zum Beispiel. Wir haben auch mit anderen Bewegungsmethoden gearbeitet, um nicht nur kognitive Zugänge zu Fragestellungen anzubieten. Eben, körperbetont zu werden. Das war für mich als Lehrkraft auch interessant. Ich unterrichtete normalerweise keine Kunst und das so zu sehen, und was das mit Schüler\*innen macht, hat mich auf jeden Fall sehr bereichert. Ich glaube auch für die Schüler\*innen war es auf jeden Fall ein anderer Ansatz als das, was man sonst im Unterricht so erfährt.

**Janice:** Was mich noch interessiert ist, wie in eurer Arbeit als Kollektiv theoretische und praktische Arbeit zusammenkommen und wie ihr das miteinander verknüpft.

**Karen:** Ich glaube, das knüpft an deine letzte Frage an, Janice. Ich kann mich z. B. daran erinnern, dass Hagar und Maciré mal ein Wochenende organisiert haben, wo sie verschiedene Inputs vorbereitet hatten. Sie hatten alle Mitglieder des Kollektivs eingeladen, ebenfalls etwas als Input zu teilen. Wenn wir das wollten, konnten wir also etwas einbringen, und das war immer total spannend, weil alle aus ihren Kontexten ihr Wissen, ihre Erfahrung – sowohl persönliche als auch andere Interessen und Praxen – mit ins Kollektiv eingebracht haben. Und dann haben wir gemerkt, dass diese Inputs super wichtig sind, weil das Freude erzeugt. Es erzeugt Freude, dass wir nicht nur in diesem Organisieren untergehen, was ja einen

sehr großen Teil unserer Arbeit ausmacht – zu organisieren, wie wir arbeiten, wie wir was machen. Sondern, dass wir anders zum Nachdenken zusammenkommen. Das hat May Lee *Bringing the joy* genannt. Das fand ich total schön und das haben wir tatsächlich für alle unsere *Monthly Meetings* beibehalten und das ist für mich etwas, was ich auch für meine Arbeit, sowohl im Kollektiv, als auch in anderen Kontexten, immer versuchen werde, mitzunehmen.

**Janice:** Vielleicht habt ihr das teilweise schon angesprochen – aber wie vermittelt ihr euch gegenseitig Konzepte, auf die ihr euch bezieht, also z.B. künstlerische Konzepte oder pädagogische Konzepte? Wie lernt ihr untereinander, voneinander? Wie gestaltet sich das?

**Katie:** Ich glaube, das hat auch viel damit zu tun, wie wir uns um unsere Konflikte kümmern. Schon die Art und Weise, wie diese Frage formuliert ist, ist ein Teil eines Konflikts, den ich sehe. Denn ich arbeite als Künstler\*in-Pädagog\*in, teilweise zeitgleich und teilweise getrennt voneinander. Die Art und Weise, wie ich an meine Kunstprojekte und an meine Bildungsprojekte herangehe, ist dieselbe, denn es geht vor allem um den Prozess und darum, was ich mit einer Gruppe von Menschen mache. Ob ich also mit einer Gruppe von Leuten Kunst mache oder gemeinsam [mit anderen] zu einem Thema, wie z. B. intersektionaler Identität lerne – meine Herangehensweise ist dieselbe. Der Prozess des Lernens unterscheidet sich nicht vom Prozess des Gestaltens. Wenn wir gemeinsam Kunst entwickeln, dann gestalten wir – vielleicht mit dem Ziel, am Ende eine Performance oder einen Podcast zu haben. Und wenn wir gemeinsam zu einem Thema lernen, gibt es vielleicht die Hoffnung, dass daraus neues Wissen darüber entsteht, was intersektionales Lernen oder ein intersektionales Klassenzimmer sein könnte. Ich sehe keinen Unterschied zwischen der Art, wie ich unterrichte, und der Art, wie ich Kunst schaffe, denn der erste Schritt jedes Prozesses ist [die Frage]: was braucht dieser Raum? Was wollen wir erreichen? Und dann ist jede\*r in diesem Raum dafür verantwortlich, diese Frage zu beantworten. Was wollen wir gestalten? Und wie wollen wir die Strukturen und die Art und Weise, wie wir dorthin kommen, gestalten? Ich sehe meine Aufgabe [eher in der Rolle] als Vermittler\*in, die\*der entweder ein künstlerisches Ergebnis oder ein Lernergebnis vermittelt. Darin, sicherzustellen, dass wir [geeignete] Methoden [zur Hand] haben, und dass diese mit den Inhalten übereinstimmen, wie wir zum Ziel kommen wollen.

**Hagar:** In gewisser Weise [steckt die] Verbindung zwischen Theorie und Praxis auch in der Art und Weise, wie wir zusammenarbeiten.

Darin, was Katie gerade beschrieben hat: [Die Frage danach], was der jeweilige Raum braucht, stellt sich immer. Und zwar nicht nur in der Theorie. Es ist immer [auch ein Teil] der Praxis, wie wir arbeiten: die Art und Weise, wie wir zusammenarbeiten, wie wir etwas aufbauen, an unseren Finanzen arbeiten, wie wir andere Menschen, die wir treffen, behandeln.

**Janice:** Als letzte Frage würde ich gerne wissen, wie jede\*r von euch die Zukunft des mitkollektiv sieht – [worauf ihr hofft, was ihr euch jeweils wünscht]. Gibt es irgendetwas, das ihr für die Zukunft plant, irgendetwas, das ihr gerne erreichen würdet? Wo seht ihr das Projekt zukünftig?

**Katie:** Meine Hoffnung für die Zukunft dieses Kollektivs ist es, die Teile unserer Projekte fortzuführen, die Energie in sich bergen. Im Projekt *Hör x zu* steckt z. B. eine Menge Energie von Leuten, die mit Ideen kommen, wie wir das Bildungssystem verändern können, und die den Impuls haben, diese Materialien weiterzuentwickeln. Es gibt eine Menge großartiger Ideen zu Themen, die den Mitwirkenden bei *Hör x zu* wichtig sind.

Und auch bei den Lehrer\*innen-Workshops gibt es ein wirklich großes Bedürfnis danach, weiter über die Dinge nachzudenken, die wir in diesen Workshops reflektieren. Ich sehe den Bedarf [nach solchen Angeboten] und freue mich wirklich darauf, diese Arbeit fortzusetzen. Und dann auch unser *Toolkit*, bei dem es um die Entwicklung von Ressourcen für Menschen geht, die künstlerisch und machtkritisch in Schulen arbeiten und analysieren wollen, was die Rahmenbedingungen für die Arbeit in einer Schule sind, und wie wir Strukturen zur Unterstützung von Menschen schaffen können, die in Schulen arbeiten. Diese drei Bereiche unserer Projekte haben aus meiner Sicht eine lange Lebensdauer, und ich bin gespannt, was die Zukunft für diese Arbeit bringen wird.

**Lisa:** Ich würde mich komplett den Schwerpunkten anschließen, die Katie schon genannt hatte. Ergänzend würde ich sagen, dass auch die Projektwochen aus meiner Sicht ein riesengroßes Potenzial haben. Eine große Chance sehe ich auch darin, in den Schulen mit künstlerischen Methoden gemeinsam an eigenen Geschichten zu arbeiten [wie wir es im Rahmen von *Reimagine Jetzt!* getan haben], und z. B. auch mal an einem Förderzentrum mit einer Oberstufe so etwas anzugehen.

**Karen:** Ich schließe mich da Lisa und Katie an. Die Frage nach Zukunft ist für mich auch eine Frage danach, wie wir uns die Zukunft

4 »Aufgrund der zyklischen Zeitauffassung der Anden braucht das Ideal des >gut Lebens< [...] nicht eine nach vorwärts gerichtete Utopie zu sein. Entgegen der abendländischen Fortschritts- und Entwicklungsideologie (>Desarrollismus<) liegt die eigentliche Zukunft des »gut Lebens« für den andinen Menschen hinter sich. Dies zeigt sich in der Vorstellung, dass die Bezeichnungen für >früher< (nayra/ñawpa) und >später< (qhipi) dem abendländischen Verständnis genau entgegengesetzt sind: nayra und ñawpa werden mit dem Gesichtssinn assoziiert (nayra und ñawi sind die >Augen<), und qhipi bedeutet eigentlich >Rücken< oder >hinten<. Wenn man jemandem auf Aymara >auf Wiedersehen< sagt – qhipürkama – dann bedeutet die Wortzusammensetzung in der Umgangssprache >bis an einem anderen Tag<, aber wörtlich bedeutet sie >bis (kama) an einem Tag (uru), der zurück liegt (qhipi)<. Für den andinen Menschen ist die Vergangenheit (nayra/ñawpa) bekannt und liegt deshalb offen vor unseren Augen (nayra/ñawi); die Zukunft dagegen ist unbekannt und liegt somit verborgen im Rücken. Die Zukunft (qhipi) – die kleinen Kinder – wird denn auch als Schatz im Tragetuch (q'ipi) auf dem Rücken getragen und nicht etwa auf der Brust. In anschaulicher Weise ausgedrückt: der andine Mensch geht, mit dem Blick auf die Vergangenheit als Orientierung und Richtschnur gerichtet, rückwärts der Zukunft der kommenden Generationen entgegen« (Estermann o.A.), (siehe Literatur).

vorstellen. Vom Quechua her liegt die Zukunft hinter uns. Die Vergangenheit ist vor uns.<sup>4</sup> Durch die Erfahrungen in der KontextSchule habe ich gemerkt, dass schon seit langer Zeit engagierte Künstler\*innen und Lehrer\*innen auch in Schulstrukturen versuchen zu wirken und, dass ein Bewusstsein für diese Strukturen besteht. Wir kommen nicht mit etwas vollkommen Neuem an, sondern vielmehr unsere Energien, unsere Erfahrungen, unser Engagement an etwas anschließen, was schon da ist und wozu wir Netzwerke aufbauen. Die Menschen, die wir durch die Lehrer\*innen-Workshops kennenlernen, sind für mich das Spannende. Ich glaube, es gibt durchaus einige Leute, die sich nicht an Unterdrückungssystemen in Schulen beteiligen wollen und das finde ich sehr ermutigend und gibt mir sehr viel Hoffnung.

**Maciré:** Ich kann mich da eigentlich nur noch anschließen. Und vielleicht allgemein diese empowernde Erfahrung weiterzumachen: andere Lehrer\*innen zu sehen, die sich auch ähnliche Fragen stellen und auch an ihrer Schule etwas verändern wollen.

Diese Energie zu kanalisieren und dass wir da Allianzen bilden und uns vernetzen, das wäre meine Hoffnung für die Zukunft.

**May Lee:** Ich ziehe leider aus Berlin weg, aber was ich mitnehmen werde, ist die Erfahrung, authentisch in einer Gruppe zu arbeiten, Konflikte zu lösen und wirklich zu kommunizieren. Ich glaube nicht, dass ich jemals Teil einer Gruppe gewesen bin, in der so viel Zeit der Kommunikation gewidmet war. Und ich denke, das passiert meistens nicht – besonders als Lehrperson in Schulen sieht man dieses Niveau der Zusammenarbeit nicht. Ich möchte diese Erfahrung auf jeden Fall mitnehmen – als Lehrerin habe ich so viel gelernt, weil ich Teil von mitkollektiv war und diese Strategien, Methoden und Ideen, aber auch die Energie mit in meine zukünftigen Klassen von Schüler\*innen nehmen kann. Darauf freue ich mich.

**Hagar:** Ich sehe eine Zukunft für die begonnene Arbeit. Wenn ich darüber nachdenke, was als Nächstes kommen kann, oder was ich beibehalten möchte, dann ist das definitiv das *Toolkit*. Es ist keine Online-Plattform, die automatisch funktioniert, sondern die Fürsorge aller Beteiligten benötigt.

Dieser Werkzeugkasten stellt für mich einen Rahmen dar, der abhängig ist von den Kräften unserer Treffen und unserer Verbindungen. Für mich ist sehr wichtig, Teil von etwas zu sein; gemeinsam mit unterschiedlichen Leuten, die verschiedene Erfahrungen haben, etwas möglich zu machen und weiterzumachen und nicht das Hindernis, sondern tatsächlich die Feder zu sein, die uns antreibt, etwas zu tun und Konflikte und Lösungen zu finden. Ich stelle mir [für die Zukunft] also vor, dass das *Toolkit* und einige kleine Projekte durchgeführt werden können.

**Janice:** Möchte noch jemand etwas hinzufügen?

**Katie:** Ich würde gerne etwas hinzufügen, weil ich denke, dass ich dem, was ich von allen in unserem Kollektiv gehört habe, von ganzem Herzen zustimme. Das ist etwas, was mich wirklich an der Zukunft begeistert. Und das, was Hagar gesagt hat, nämlich dass Unterschiede, die Differenz und der Konflikt im Mittelpunkt stehen, auch. Die Unterschiede innerhalb des Prozesses und die Differenzen sind das, was die kollektive Arbeit stärker macht, und ich glaube, dass sie alle Arbeiten stärker machen. Die Unterschiede und die Vielfalt, wie wir als Einzelne an die Dinge herangehen. Ich denke, das ist etwas, das ich auch mitnehmen werde.

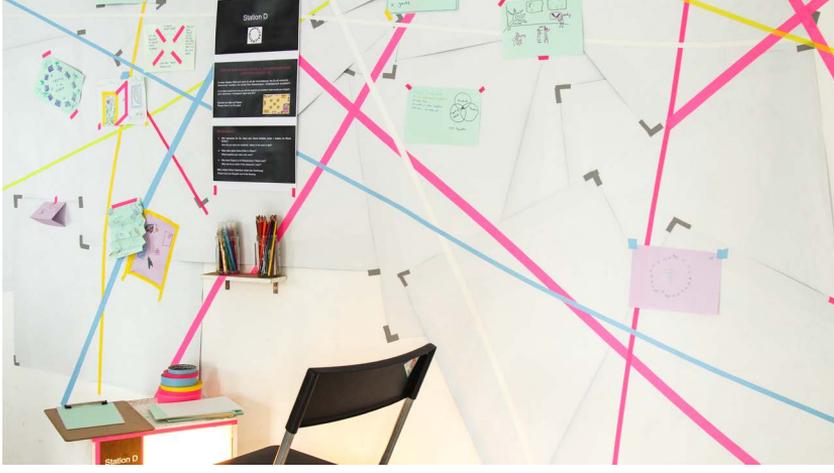


Abb. 2: mitkollektiv: Detail aus dem Ausstellungs-Workshop *Reimagine Jetzt! Gestalte deine Geschichte selbst*, 2021.

**LITERATUR**

Website mitkollektiv. URL: <https://mitkollektiv.de/en/reimagine-now/> [17.11.2022].

Website *Hör x zu*. URL: <https://www.instagram.com/mitkollektiv/> [17.11.2022].

Website *Toolkit*. URL: <https://mitkollektiv.de/toolkit-fragebogen/> [17.11.2022].

# ARBEITSTITEL: »PRAXIS LESEN«

CHRISTINE LEMKE

Das Motiv des »Lesens« bildet den Ausgangspunkt meines autobiographisch reflektierenden work in progress Schreibprojekts: Was waren die klassistischen Implikationen des Lesens in meiner Herkunftsfamilie, in meiner kleinstädtisch-bäuerlichen Umgebung? Mit welchen pädagogischen Ansätzen habe ich in der Schule, und wie zu Hause lesen gelernt? Was hat meine in den 1960ern geborene Generation gelesen und wie ist meine persönliche Lesebiografie mit einer »typischen« BRD-Lesebiografie verknüpft?

◇

Der folgende Text versteht sich als ein erster Auszug eines länger angelegten, noch un abgeschlossenen Schreibprojekts – aus diesem Grund auch »Arbeitstitel« und auch sein einigermaßen provisorisches und abruptes Ende. Er ist im Rahmen des von mir mit Anna Kölle im KontextSchule-Turnus 2018–2020 initiierten Lesekreises *Kritische Pädagogik* entstanden. Bis heute treffen wir uns einmal im Monat und lesen und diskutieren ausgewählte Texte bisher u. a. von bell hooks, Paulo Freire und Audre Lorde, wobei unser Augenmerk auf der Verknüpfung von Theorie und künstlerischer/lehrender Praxis liegt. Uns ist wichtig, Erfahrungen aus unseren jeweiligen Tätigkeitsfeldern als Künstler\*innen, Kunstvermittler\*innen, Lehrer\*innen in Regelschulen, Dozent\*innen in Integrationskursen etc. konkret miteinzubeziehen und mit dem jeweiligen Text, (Handlungs-)Perspektiven für diese zu entwickeln. Dazu formulieren wir reihum sogenannte »Scores«, also Aufgabenstellungen oder Übungen, durch die wir versuchen, die Textinhalte an unsere Reflexionen anzubinden. Ein von Danja Erni eingebrachter Score lautete beispielsweise: »Wie komme ich hierher (zum Lesekreis)?«. Es ging darum, in Anlehnung an die von der Künstlerin, Kunstvermittlerin und Forscherin Mikki Muhr entwickelte Methode des *Sich Verzeichnens* eine autobiografische Karte dieses Weges der eigenen Politisierung auf einem größeren Blatt Papier visuell nachzuvollziehen. Da ich zu der zeichnerischen Umsetzung keinen Zugang fand, begann ich zu schreiben und wandelte die Ausgangsfrage in die Formulierung »Wie komme ich eigentlich zum Lesen?« um. Biografisch zu schreiben, war für mich ein Selbstversuch und setzte einen Erkenntnisprozess in Gang: Viele Erinnerungen, Gedanken und Assoziationen sind erst

durch das Schreiben selbst sprachlich zum Vorschein gekommen. Im Sinne einer sich annähernden Erinnerungsarbeit habe ich sie immer wieder neu gelesen, neu vergegenwärtigt, umgeschrieben, Aspekte weggelassen und andere hinzugefügt. Die chronologische Anordnung des Textes ist dabei mehr ein Hilfsmittel, seine vielen Absätze spiegeln wider, dass es sich um einzelne Erinnerungsfragmente und ihre Verdichtungen handelt, die keine Vollständigkeit beanspruchen, an die sich Zusätzliches anfügen ließe, oder die in eine andere Richtung weitergehen könnten. Viele der von mir im Laufe des Texts erwähnten Bücher und ihre Autor\*innen streife ich nur kurz. Mein Anliegen für die vorliegende Publikation ist es, die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Lese-Einflüssen und Prägungen in ihrem zeitlichen Verlauf und auch in ihrer Widersprüchlichkeit zu umreißen.



Ich kann mich nicht daran erinnern, wie ich konkret in der Schule Lesen gelernt habe. Ich habe kein Bild vor Augen – etwa von einer Schultafel, vor der ich, vor der wir auf kleineren Stühlen an kleineren Tischen sitzen und auf der vielleicht mit weißer Kreide angeschrieben ein Buchstabe steht – den ich mit meinem Finger in der ABC-Fibel vor mir wiederfinde, ihn mit meinen Augen als sich ineinanderfügende Linien auf einer Fläche nachvollziehe und in meinem Ohr als Laut anklingen höre oder mit der Bewegung meines Mundes in eine Form bringe und hörbar laut ausspreche und *vorlese*. Woran ich mich jedoch genau erinnere, ist der *Fehlerteufel*, eine Zeichenfigur mit extra wuscheligen Haaren, der lustig oder passiv-aggressiv – je nach Blickwinkel und abhängig von meiner Tagesform – an den Absätzen und Rändern unserer Schulbuchseiten aufgedruckt war und mich anguckte, um mir zu verstehen zu geben, dass das Lesen und unauflöslich damit verbunden das Schreiben-Lernen sehr viel mit richtig und falsch zu tun hatte. Es stellte sich nämlich heraus, dass ich mit links schrieb, anstatt mit rechts, anstatt mit der rechten, also >richtigen< Hand. Der Makel hatte einen Namen und hieß als männliche Universalie formatiert >Linkshänder<.

Mit meiner Linkshändigkeit direkt verknüpft ist eine Erzählung meines Großvaters. Wahrscheinlich half ich ihm wie oft nach der Schule im Garten hinter der Scheune bei Kontrollgängen durch das Erdbeerbeet oder beim Ausstreuen von Blaukorn gegen die Schnecken, als er mir beschrieb, wie ihm zur Korrektur *seiner* Linkshändigkeit jeden Morgen vor der Klasse von seinem Lehrer der linke Arm auf den Rücken gebunden wurde, damit der Rechte

es wieder >richten< würde. In diesem Moment versuchte ich mich davon zu überzeugen, dass diese Welt, diese Vergangenheit, von der er sprach, dass sie tatsächlich vergangen war und ich in einer anderen, weniger bedrohlichen Gegenwart *jetzt* neben ihm im Garten stand und zuhörte. Mein Entsetzen angesichts der von ihm erfahrenen pädagogischen Gewalt, verband sich mit meinem Befremden über den beiläufig anekdotischen Ton seiner Schilderung. Im Nachhinein kommt es mir so vor, als ob ich die Angst oder die Scham, die darin nicht zur Sprache kamen, gerade im Hören ihrer Auslassung mitbezeugte.

Anders war anscheinend das Lesen, das Lesen-Lernen zu Hause. Ich selbst kann mich nicht mehr erinnern, meine Mutter erzählt jedoch öfters, dass sie mir abends vor dem Schlafengehen vorgelesen hätte. Als ich in die Schule kam, hätten wir angefangen, für mich zur Übung gemeinsam im Wechsel zu lesen: Sie ein Wort, ich ein Wort, dann wieder sie und so weiter ... sie spricht gerne davon und wenn sie dies tut, meine ich in ihrer Stimme den Widerhall einer Verbindung, eines geteilten Moments zu hören, was mich wiederum berührt. Versuche ich mir die Szene vorzustellen, höre ich einen Text, der sich in einem Dialog zweier Stimmen, in einem gegenseitigen Resonanzraum neu zusammensetzt. Aber was habe ich, was haben wir gelesen? Ich weiß es nicht mehr und frage nach. Mit gespielter Empörung, dass ich das vergessen konnte, zählt meine Mutter auf: »*Die kleine Hexe, Das kleine Gespenst, Der kleine Wassermann und Räuber Hotzenplotz.*« Also das Bekannteste von Otfried Preußler, Kinderbücher, die er Mitte der 1950er Jahre zu schreiben und mit großem Erfolg auch international zu veröffentlichen begann. Obwohl meine Erinnerung ins Leere läuft, klingen die Namen der literarischen Figuren und ihres Autors fast unheimlich vertraut, als hätte ich heute – 50 Jahre später – noch eine tatsächliche Verbindung zu ihnen.

Anfang der 1970er Jahre zur Zeit meiner Einschulung vollzog sich ein sukzessiver Generationenwechsel, der auch mit einem pädagogischen Wandel einherging. Während uns im Kindergarten noch rigide Höflichkeitsformen wie Knicks und Diener beigebracht wurden, lernten wir in der Grundschule mathematische Denkstrukturen >spielerisch< und >kindgerecht< mit den bunten Formen der Mengenlehre. Meine damalige Lehrerin übernahm direkt nach Abschluss ihres Studiums unsere erste Klasse. Als einer der wenigen arbeitenden und alleinerziehenden Mütter der Kleinstadt wurde ihr seitens der Elternschaft eine zwiespältige Mischung aus Skepsis und Neugierde entgegengebracht. Dennoch konnte sie zu meinem Glück in erster Linie meinen besorgten und vielleicht auch

etwas beschämten Vater davon überzeugen, dass das >Richten< meiner Linkshändigkeit mir mehr Schaden als alles andere zufügen würde, so dass es besser für meine >normale< Weiterentwicklung sei, den Makel zu akzeptieren und mich mit links weiterschreiben zu lassen.

Das erste Buch, das ich bewusst für mich allein gelesen habe, war ein Band aus Astrid Lindgrens *Die Kinder aus Bullerbü*. Ich habe keine konkreten Namen oder Details der Geschichte mehr im Kopf, aber ich weiß um die Situation, in der ich mich selbst als Lesende wahrnahm: vormittags in einer ruhigen Wohnung, mein Vater hatte Nachtdienst und schläft im Zimmer nebenan, also muss ich leise sein, ich bin von der Schule zu Hause geblieben und liege im Bett, in Reichweite auf einem Stuhl stehen Dinge, die mit Kinder-Kranksein zu tun haben, wahrscheinlich ein Tablett mit einer Tasse für Kamillentee, ein Teller mit Zwieback oder Salzstangen und das Fieberthermometer mit dem glänzenden Quecksilbertropfen als Markierung, den meine Mutter umständlich herunterschütteln musste, damit er sich beim Messen wieder nach oben bewegen konnte. In den Buchstaben, Silben und Sätzen, die ich mir mit meinen Augen erlas, kam ein Mädchen vor, das wie ich krank in ihrem Zimmer zu Hause in ihrem Bett liegt. Der Moment der Spiegelung hatte etwas Verwirrendes: Mich in eine sonnengewärmte Kindheitserinnerung von Astrid Lindgren an ihre liebevoll-chaotische bäuerliche Großfamilie hineinzuimaginieren und davon absorbieren zu lassen, gleichzeitig jedoch eine klare Grenze Außen-vor-zu-Sein zu spüren. Ohne, dass ich dafür eine Sprache gehabt hätte, beschäftigte mich das ... es war wie ein Zurückfallen an den Ort, von dem aus ich mich spiegelte – den ich eindeutig als weniger idyllisch empfand als der, in den ich mich lesend hineinbegab. In diese schwebende Gleichzeitigkeit von *hier* und *dort* konnte ich mich einerseits wie in ein Versteck zurückziehen, andererseits gab sie mir die Möglichkeit, eine Außenperspektive zu entwickeln – von dem dort aus konnte ich auf das hier schauen und umgekehrt – und erlaubte mir so einen Abstand zu den Dynamiken zu Hause.

Mir fallen noch viele weitere Bruchstücke von Lesemomenten ein, Blicke auf Buchseiten, auf Text auf Papier, oft verknüpft mit dem Eindruck eines Umraums, einem Ort oder einem Zimmer, in dem ich sitze und lese und gleichzeitig da und nicht da bin. Das, was ich gelesen habe, waren zu Weihnachten oder zum Geburtstag geschenkte Bücher wie *Heidi* von Johanna Spyri, *Pinocchio* von Carlo Collodi, das meiste eben von Otfried Preußler und von Astrid Lindgren. Aber es gab auch viel Vererbtes oder auf irgendeinem Speicher Wiedergefundenes; Bücher, die meine Mutter, meine

Onkel und Tanten als Kinder schon zerlesen hatten – etwa ein mit Streifen Leukoplast zusammengehaltener Band der Märchen von Hans-Christian Andersen in altdeutscher Schrift mit aufwändigen Jugendstil-Illustrationen, eine der – seit seinem Erscheinen 1845 bis heute – unzähligen Ausgaben des *Struwwelpeters* des Arztes und Jugendpsychiaters Heinrich Hoffman oder ein Wilhelm Busch-Sammelband aus den 1960ern mit den Geschichten von *Max und Moritz* von 1865. Und ein paar der sogenannten *Backfischromane* darunter, wie ich meine, *Das Nesthäkchen* von Else Ury, *Pucki* von Magda Trott und *Elke* von Emma Gündel. Ein Prototyp der *Backfischromane*, der zu den ersten Fortsetzungsromanen überhaupt zählt, war die ab 1885 erscheinende Reihe *Der Trotzkopf* von Emma von Rhoden. Von Autorinnen speziell für Mädchen in der Pubertät geschrieben, entwarfen sie meist über mehrere Bände hinweg den vorgemusterten Lebensweg einer jungen Frau in einem großbürgerlichen Setting mit Dienstboten und Klavierstunden als belehrend sentimentale Version *Der Widerspenstigen Zähmung*, in der nach einigen erzählerischen Umwegen und eingehegten Autonomieversuchen seitens der >Heldin< normative Rollenerwartungen letztlich doch erfüllt werden und in Ehe und Mutterschaft münden. Als ich meine Mutter fragte, welche der *Jungmädchenromane* – so wurden sie auch bezeichnet – sie selbst gelesen hätte und woher sie gekommen seien, hat sie noch vor Augen, dass sie einige Ausgaben aus der Reihe *Elke* von Emma Gündel von einer befreundeten Familie aus der Nachbarschaft zum Geburtstag und zu anderen Anlässen geschenkt bekommen hätte – an mehr kann sie sich nicht erinnern. Der erste Band *Elke der Schlingel* erschien 1937 und kurz darauf in schneller Abfolge sechs weitere bis 1938. Inhaltlich bedienten die sehr beliebten *Elke-Romane* passgenau die nationalsozialistische Familienideologie und ihr zugleich überhöhenes wie repressives Frauen- und Mutterbild. Nach dem 2. Weltkrieg ab 1948 wurde, an die vorherigen Ausgaben nahtlos anschließend, die Veröffentlichung weiterer Bände bis 1968 fortgesetzt.

Beim Aufzählen der Buchtitel und meinem Versuch mir zu vergegenwärtigen, was ich in meiner 1970er-Jahre-BRD-Kindheit gelesen habe, erschrecke ich mich – wie alt das alles damals schon war. Aus welchem Orkus der >schwarzen Pädagogik< kamen diese Texte? Was wurde da unhinterfragt als kulturelles Gut hochgehalten und über mehrere Generationen wie dann auch an mich weitergereicht? Und: Was davon hat mich unbewusst wie geprägt, wie kann ich das rekonstruieren? Vieles davon erschien schon Mitte, Ende des 19. Jahrhunderts, zur Zeit des Wilhelminismus oder vor bzw. während des 2. Weltkriegs und stand in direkter autoritärer,

patriarchaler und kolonialrassistischer Kontinuität. Aus meiner Kinderperspektive heraus hatten die meisten der Texte keine bestimmte Zeitlichkeit und auch keine zuordenbare Autor\*innen-schaft. Sie schienen generationenübergreifend gegeben. Von Büchern wie dem *Struwwelpeter* wusste ich nur, dass sie schon sehr >alt< waren, dass sie meine Großeltern und auch Urgroßeltern schon gekannt hatten. Figuren daraus wie der *Zappelphilipp* oder der *Suppenkasper* waren im täglichen Sprachgebrauch, um kindliche – also unsere – Verhaltensweisen zu beschreiben und auch zu maßregeln, in meiner Herkunftsfamilie und teilweise auch in meinem Umfeld noch selbstverständlich.

Später, ich glaube, als ich anfang, mir selbst Bücher aus der evangelischen Gemeindebücherei auszuleihen, kam Anderes hinzu, fast unvermeidlich die aus dem Englischen übersetzten Bände *Hanni und Nanni* und *Die 5 Freunde* von Enid Blyton oder *Die drei Fragezeichen* von Robert Arthur. Und dann auch – obwohl ich eigentlich fast schon zu alt dafür war – die *orangenen Bücher*, dieser ganze Schwung an guten, besseren Büchern von Beltz und Gelberg, die sich aus einer antiautoritären Pädagogik speisten, bei denen ich ihre Vermittlungsabsichten oft schon mitlesen konnte und wusste, wo sie mich didaktisch abholen und hinbringen wollten. Zum Beispiel der Band *Geh und spiel mit dem Riesen*, der Anfang der 1970er Jahre mit dem deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde und in einem neuartigen enthierarchisierten Medien-Mix aus Comics, Zeichnungen, Fotos, Collagen, Gedichten, Rätseln, etc. zum »Kreuz-und-quer-lesen« Beiträge von Autor\*innen und Graphiker\*innen wie Michael Ende, Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Janosch, James Krüss, Otfried Preußler und vielen anderen versammelte oder *Der Anti-Struwwelpeter* von Friedrich Karl Wächter und, auch von F.K. Wächter, 1976 *Opa Huckes Mitmachkabinett*, in dem es auf einmal unfertige Texte oder leere Buchseiten zum Weiter- zum Selbermalen und -schreiben? gab. Ich konnte das Versprechen sehen, das mich einbezog und zum Mitsprechen einlud. Aber es schien sich nicht einzulösen – zumindest für mich nicht – und blieb seltsam ambivalent. Ich empfand die eingeräumten Freilassungen eher als Anforderung sie mit einer bestimmten Vorstellung von widerständiger kindlicher Kreativität zu füllen, die ich so nicht in mir finden konnte, ich hatte mehr Freude daran, liniertes Papier mit Schönschrift zu füllen. Allerdings stufte ich dies für mich als einen persönlichen Mangel ein und verortete darin wiederum auch etwas Mangelhaftes – >weniger Avanciertes< oder >Spießbürgerliches< – in meiner Herkunftsfamilie. Ich hatte noch keine Begriffe dafür, aber gerade an den als >pädagogisch wertvoll< angesehenen Büchern machte ich einen Unterschied fest.

Sie boten mir einen ersten bewusst wahrgenommenen Referenzpunkt für einen sozialen Vergleich: Die orangenen Bücher lagen nicht unter unserem Weihnachtsbaum, sie lagen unter den Weihnachtsbäumen in den liberal-aufgeklärten bildungsbürgerlichen Häusern einiger meiner Schulfreundinnen und Kusinen. In meiner Vorstellung wurden sie mit einem gewissen Stolz liebevoll verpackt dorthin gelegt. Paradoxerweise ging trotz meiner Ambivalenz meine Orientierung, mein Interesse und mein Begehren dahin.

Als ich nach der 10. Klasse eine Empfehlung für die Oberstufe bekam, war aus einem unausgesprochenen innerfamiliären Konsens heraus schnell klar, dass ich auf die neue integrierte Gesamtschule – die »Schule für Alle« wie meine Mutter sie zuletzt in einem Gespräch noch bezeichnete – im nächstgelegenen Ort gehen würde. Das vage Klassenbewusstsein fügte sich mit einer praktisch denkenden Bodenständigkeit in Abgrenzung zu anderen >überkandidelten< Eltern der Kleinstadt, die höher hinaus wollten oder sich dort sowieso schon verorteten und ihre Kinder in die weit entfernte Landeshauptstadt auf eines der beiden humanistischen Gymnasien – Dilthey oder Leibniz – schickten, wo sie Latein und Griechisch pauken mussten. Meine Eltern hatten keinen besonderen Ehrgeiz, dass ich als Erste in meiner Kernfamilie Abitur machen würde – es gab kein Bild davon, wie eine >höhere< Schullaufbahn für ein Mädchen aussehen könnte und worauf sie hinaus laufen würde. Vielleicht wäre es meinen Eltern in gewisser Weise sogar näher gewesen, wenn ich auf die Realschule gegangen wäre und danach eine Lehre gemacht hätte. Die umkämpfte Schulreform im sozialdemokratisch regierten Hessen mit den neu eingeführten Förderstufen, den auf dem Land im Zuge der *Bildungsoffensive* überall entstehenden integrierten Gesamtschulen, eröffnete Mitte der 1970er Jahre eine gewisse soziale Durchlässigkeit und ermöglichte meinen Bildungsweg.

Auf der Oberstufe hat sich dann auch das Lesen verändert. Es ging auf einmal um Literatur, also um >deutsche Hochkultur<, aber nicht zum Selbstzweck. Besonders für das Fach Deutsch formulierte die hessische Schulreform als Gegenentwurf zu den bis in die 1950er Jahre noch überwiegend aus dem Nationalsozialismus übernommenen und weitergetragenen Unterrichtsinhalten neue Lernziele. Schule sollte Demokratieunterricht sein und wir zu mündigen Bürger\*innen erzogen werden. In diesem Sinne wurden die Texte und ihre Autor\*innen nicht als unantastbare überlebensgroße Statuen der Ewigkeit gehandelt, vielmehr wurden sie aus ihrem historischen Kontext heraus zur Diskussion gestellt und wir dazu aufgefordert, sie *anzuwenden* und in einen Zusammenhang mit

unserer konkreten gesellschaftlichen Wirklichkeit zu stellen. Ich denke, dass ich von dieser Nahbarkeit des Literaturverständnisses für mein eigenes Lesen profitiert habe und mich mit Neugier und Lust Texten annähern konnte. Dennoch verblieb der sich als >progressiv< verstehende Lese-Kanon in seiner patriarchal eurozentristischen Konstruktion vom Universell-Kanonischen und produzierte Ausschlüsse: Wir lasen zwar Bücher von als >gesellschaftskritisch< geltenden Autoren wie Hermann Hesse, Bertolt Brecht oder Heinrich Böll. Ich kann mich allerdings in 13 Jahren Schule nicht an einen konkreten Text, ein Gedicht, einen Roman, eine Erzählung oder Novelle einer deutschsprachigen Schriftstellerin erinnern. Erst im letzten Schuljahr im Französisch-Leistungskurs lasen wir eine Prosaminiatur der russisch-französischen Autorin Natalie Sarraute aus ihrem Band *Tropismes* von 1939. Ein Text, der in seiner experimentellen poetischen Form und der Art und Weise, wie er eine autobiografische Familienszene verdichtete und analysierte, die ich subjektiv *nachvollziehen* konnte, für mich ganz eindrücklich blieb.

Indem ich darüber schreibe, wird mir klarer, welche Bedeutung das Lesen in meiner Familie hatte. Lesen als Status, ja, aber nicht nur Status, auch Wissens- und Weltaneignung und damit verknüpft Mobilität, soziale Mobilität auch im Sinne eines *Exodus* aus der eigenen Klasse, aus den >beengten Verhältnissen< – auf jeden Fall die Verheißung davon. In den wirtschaftlich noch prosperierenden 1960er/-70er Jahren und auch aufgrund der bundesweit kontinuierlich ausgebauten Bildungs- und Studienangebote fast eine jugendliche Massenbewegung. Mein drei Jahre älterer Bruder hat sich aus unserer bäuerlich-kleinbürgerlichen Familie mit einer Polizei-Anfänger-Besoldung heraus gelesen mit jedem weiteren Buch, das er zum Einkaufspreis von seiner Buchhändlerlehre aus der nächstgrößeren Stadt mit nach Hause nahm, in sein Zimmer brachte und dort zu den anderen Mengen an Büchern aufstapelte – in denen ich wiederum stöberte und in die ich mich hineinlas, ihm neugierig hinterher las, um ihn einzuholen und da anzukommen in der Bildungsperspektive mit Weggeh-, Selbstbestimmungs- und gleichermaßen Aufstiegschancen. Und das verwundert mich im Nachhinein: Trotz des protestantischen Arbeitsethos und einer sparsamen bäuerlichen Lebens- und Haushaltsführung ohne Weltliteratur oder sowieso kaum Literatur außer Büchern des *Bertelsmann Buchclubs* und eines Abonnements des Wochenmagazins *Der Spiegel* war es für meine Eltern, die beide nur knapp acht Jahre Volksschule hinter sich gebracht hatten, >in Ordnung<, wenn mein Bruder und ich uns zurückzogen, uns vereinzelt, stundenlang regungslos auf unseren Zimmern in einer Ecke saßen und unsere

Augen, Köpfe und Gedanken in Büchern hatten ... auch auf die Gefahr hin, dass wir uns auf die Dauer all des Lesens zu saumse-  
 ligen, langhaarigen und weltfremden Bücherwürmern verwandeln  
 würden. Aber vielleicht ging es gerade darum: Sich das leisten zu  
 können und uns zu ermöglichen, nicht – wie sie selbst – vor der  
 Schule im Stall und nach der Schule auf dem Feld oder im Stein-  
 bruch arbeiten zu müssen. Das unbewegliche Da-Sitzen war in dem  
 Sinne akzeptabel, dass es nicht als ›vertane Zeit‹ oder Faulheit  
 interpretiert wurde, sondern als eine Potentialität auf etwas hin  
 gerichtet schien. Wie in Verpuppung befindliche Larven in denen  
 sich etwas bewegt, etwas, das noch nicht da ist, das sich aber noch  
 bilden, herausbilden und sichtbar werden würde in einem sich  
 immer erweiternden weltläufig belese-  
 nen Lebenshorizont.

An dienstfreien Sonntagen initiierte mein Vater gerne beim Mit-  
 tagessen neben Schnell-Ess-Wettkämpfen auch Wissens-Wett-  
 kämpfe, die oft mit dem Hervorholen des einzigen schon etwas  
 abgegriffenen Konversationslexikons im Haus entschieden wurden.  
 Er sah Belesenheit, die Aneignung von Wissen im Sinne einer  
 Selbsterziehung sportlich, als eine Art körperlicher Ertüchtigung  
 messbar und vergleichbar in den Ergebnissen von Gewinnen und  
 Verlieren wie die Leichtathletik oder das Boxen, das er in Amateur-  
 wettkämpfen betrieb. Als mein Bruder dann eines Tages mit einem  
 neuerschienenen kritischen Lexikon, das mit elf Bänden fast einen  
 halben Meter im Regal ergab, nach Hause kam, hatte er die Defi-  
 nitionsmacht über das umkämpfte Terrain übernommen. Ich fand  
 mich in diesem Szenario auf einem Spielfeld wieder, auf dem ich als  
 Jüngste nicht wirklich punkten konnte. Ich verweigerte mich, indem  
 ich mich entzog und mir eigene Wissenszugänge außerhalb suchte.

Ein Buch, das über einen anderen Weg zu mir gekommen ist und  
 das umso wichtiger für mich wurde, war eine Leihgabe einer neuen  
 Mieterin in unserem weißen rechteckigen Zweifamilien-Haus. Sie  
 und ihr Mann zogen Anfang der 1980er Jahre direkt nach ihrem  
 Staatsexamen auf Lehramt in die Wohnung unter uns. Für mich  
 brachten sie etwas Neues mit. Nicht ihr alternativer Lebensstil  
 mit Birkenstock-Schuhen, biodynamischem Gemüse und selbst-  
 gebackenem Brot interessierte mich – was mich beeindruckte war  
 vielmehr ihre Selbstbestimmtheit, die darin zum Ausdruck kam.  
 Eine Selbstbestimmtheit, die sie auch als gleichberechtigtes Paar  
 ausstrahlten: die Freiheit der Wahl füreinander. Das wirkte auf mich  
 viel begehrenswerter als das mit Lebensbürde beschwerte »Es  
 muss!«, das sich meine Großeltern und die anderen noch übrig  
 gebliebenen Bauern in der Unterstadt, in der wir wohnten, beim  
 morgendlichen Gruß gegenseitig zuwarfen. Aus einer mir heute

unerklärlichen Sicherheit heraus, wusste ich, dass ich das auf keinen Fall wollte: Ich wollte wollen, nicht müssen. Dass sich in meiner Abgrenzung und in dem Ideal bürgerlicher Selbstverwirklichung auch ein Klassenwechsel spiegelte, war mir nicht bewusst. >Verschwörerisch< wäre übertrieben, aber bestimmt mit einer gewissen Agenda, steckte mir die neue Untermieterin an einem Nachmittag, als ich bei ihr Vollkornkuchen aß, dieses Buch zu, in dem ich später oben in meinem Bett sofort zu lesen begann. Der Plot war denkbar einfach: Es war eine Art feministischer Science-Fiction, die eine Welt entwarf, in der alle geschlechtsspezifischen Scham-Gebote, Körper- und Verhaltensrestriktionen einfach umgedreht waren – nicht die weiblichen, die männlichen Körper mussten sich schamhaft bedecken, ihre Penisse und Hoden etwa wurden aufwändig in BH-ähnlichen textilen Halterungen abgebunden und versteckt. Auf diese Weise wurde alles bis ins Detail auseinandergenommen, vertauscht und ins Gegenteil verkehrt wieder zusammengesetzt und so in seiner zwanghaften binären Konstruiertheit fast didaktisch sichtbar gemacht und für mich als pubertierende Jugendliche nachhaltig ad absurdum geführt. Das Buch, dessen Autorin und Titel ich nicht mehr erinnere, war jedoch nicht wegen seines Inhalts so wichtig. Ich fühlte mich als gleichberechtigtes kritisch denkendes Gegenüber adressiert – diese Adressierung war kraftvoll. In dem An-mich-Weitergeben schien eine Komplizenschaft auf, deren Verbindungslinien quer zu den Zusammenhängen Familie, Schule oder Turnverein verlief, und die ich im Weiterempfehlen von Büchern, Texten oder Links zwischen mir und meinen Freund\*innen als mikropolitische Alltagspraxis heute noch wiedererkennen kann.



# WIE VIEL(E) GESCHICHTE(N) HAT EIN KLANG?

## Spielräume schaffen für ein Sowohl-als-auch polyphoner Experimente

SILKE BALLATH

Wie können Widerstände eine konstruktive Aufmerksamkeit erhalten und wie wird darüber ein Bewusstsein für Hegemonien im Kontext Schule geschärft? Entlang eines Beispiels aus dem Programm Kulturagenten für kreative Schulen wird der Begriff der »kontrapunktischen Pädagogik« eingeführt, um der Frage zu

- 1 Zwischen 2011–2021 war ich Kulturagentin in Berlin. Im Sommer 2013 begann ich meine Dissertation und reflektierte darin die Praxis als Kulturagentin. Das Schreiben betrachtete ich als Reflexionsraum und als ein in Distanz-Treten – allein und mit anderen. Aktuell, als Wissenschaftliche Mitarbeiterin der HBK Braunschweig, möchte ich die Forschung beenden. Ich spreche als *weiße able-bodied Person*, deren (Neo-)Personalpronomen sie/ihr ist und ich positioniere mich zwischen Working- und Middleclass, zwischen Praxis und Forschung, zwischen künstlerischer und edukativer Praxis.
- 2 Das Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen startete 2011 in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Es verfolgte das Ziel, kulturelle Teilhabe an Schulen zu stärken und Kinder sowie Jugendliche mittels künstlerischer Projekte Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln, wie auf der Website des Programms nachzulesen ist (siehe Literatur). Zwischen 2015 und 2019 wurde der Transfer des Programms vorbereitet und seit 2019 ist das Programm in Berlin als Länderprogramm weiterverfolgt worden. Darüber hinaus wurde der Bundesverband Kulturagent\*innen von Kulturagent\*innen aus allen fünf Bundesländern gegründet. Das Landesprogramm *Kulturagenten für kreative Schulen Berlin* möchte Schüler\*innen neue Perspektiven auf sich selbst und die Welt eröffnen. Zwölf Kulturagent\*innen begleiten Berliner Schulen dabei, dieses Ziel zu erreichen, indem gemeinsam ein kulturelles Profil aufgebaut wird und beispielsweise Kooperationen mit Kulturpartner\*innen etabliert werden. Ein wichtiges Ziel bleibt, die aktive Teilhabe an künstlerischen Prozessen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Darüber hinaus sollen Kunst und Kultur fester Bestandteil des Schulltags werden, wie der Zusammenfassung auf der Website zu entnehmen ist (siehe Literatur).
- 3 Der Begriff künstlerisch-edukative Praxis wurde Ende der 1990er Jahre von Eva Sturm eingeführt. Es handelt sich um eine Projektpraxis, die für ein verändertes Selbstverständnis in dem Zusammendenken von Kunst und Bildung steht. Der Begriff unterstreicht ein Selbstverständnis, sich künstlerischer Formen und Verfahren nicht nur zu bedienen, sondern eigene künstlerische Praktiken und Ansätze zu entwickeln. (vgl. Sturm 1999; vgl. Begriff »Künstlerisch-edukative Projekte« in Institute for Art Education o. J. [2019]). Im besten Fall entsteht durch kooperierende

und aus unterschiedlichen Feldern zusammenkommende Akteur\*innen ein Raum, in welchem die Beteiligten sich artikulieren können. Erweitert wurde der Begriff durch ein reflexives Verständnis von Carmen Mörsch und Ute Pinkert (vgl. Mörsch/Pinkert 2006). Historische Diskurse und Effekte werden dabei ebenso in den Blick genommen, wie das Handeln der Akteur\*innen.

4 Siehe Website Urbane Botanik (siehe Literatur).

5 Siehe Website Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen (Fichtelgebirge Grundschule), (siehe Literatur).

6 Vgl. Ballath/Roszak 2015.

begegnen, wie ein bewusster Umgang mit Widersprüchen entwickelt wird. Wie entsteht eine Möglichkeit der Unterbrechung in der Organisation Schule und ein kollektiver Spielraum für Aushandlung, Imagination und Überschreitungen?



Von 2014–2016 durfte ich die KontextSchule als Co-Moderation begleiten. In diesem Zeitraum arbeitete ich<sup>1</sup> auch als Kulturagentin für kreative Schulen<sup>2</sup> in sechs Berliner Schulen und begleitete die dort agierenden Schulkolleg\*innen darin, künstlerisch-edukative Praxen<sup>3</sup> in ihren Unterricht einzuführen. Das heißt beispielsweise, dass zwei bildende Künstler\*innen und eine Biologielehrerin miteinander arbeiteten und die Unterrichtseinheit *Urbane Botanik*<sup>4</sup> entlang ihrer unterschiedlichen und gemeinsamen Erfahrungen und Praxen entwickelten, oder dass eine Schule ihre Klänge erforschte<sup>5</sup> und im Deutschunterricht ein Jahr lang lautpoetische Stimmexperimente<sup>6</sup> durchführte, oder dass gemeinsam mit Künstler\*innen,

sechs Lehrpersonen einer Schule und einer Kulturinstitution eine Weiterbildung für ein Kollegium entwickelt wurde, um Zugänge zu künstlerischen Herangehensweisen für das Kollegium dieser Schule zu eröffnen. Ziel dieser unterschiedlichen Formate, Herangehensweisen und Experimente war es, mit der jeweiligen Schule, das heißt, den Schüler\*innen, Lehrpersonen, Sekretär\*innen, Hausmeister\*innen, pädagogischen Fachkräften und weiteren ein, auf die Schule angepasstes, individuelles, kulturelles Profil zu entwickeln und zu etablieren. Die\*der Kulturagent\*in hatte den Auftrag, zum Beispiel Prozesse, Projekte, Experimente, Gespräche und die Zusammenarbeit mit Künstler\*innen zu begleiten. Ihre\*seine Aufgabe war auch, Themen, Herausforderungen, Praxen, Wünsche, Erwartungen, Haltungen aller Beteiligten zu identifizieren und zu moderieren, beispielsweise Irritationen, Reibungsmomente oder Reflexionstreffen. Kurz, der Auftrag inkludierte vieles, das in einer Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schüler\*innen und Künstler\*innen anfällt.

Mit der Aufgabe Kulturagent\*in zu sein, war die Idee verbunden, die Organisation Schule durch ein kulturelles Profil zu erweitern und dies durch künstlerische Formate, Herangehensweisen zu tun und darüber in den Austausch zu gehen. Mein persönliches Interesse galt der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstler\*innen und Schüler\*innen: Wie arbeiten sie im Kontext Schule zusammen? Worin unterscheiden sich ihre jeweiligen Praxen? Und welche Möglichkeiten entstehen aus unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen für die Schule? Als Kulturagentin begleitete ich diese Prozesse der Zusammenarbeit. Ich setzte Impulse, indem ich beispielsweise aktuelle Themen wie *Urbane Botanik* aufgriff und wir (Lehrperson, Künstler, Schüler\*innen und Kulturagentin) darin verschiedene aufeinander aufbauende Projekte im Kunst- und Biologieunterricht entwickelten.<sup>7</sup> Ich eröffnete (Spiel- und Reflexions-)Räume, um mit unterschiedlichen künstlerischen Praxen aus dem Theater, der Musik, dem Tanz, der Bildenden Kunst, der Literatur etc. zu experimentieren, wie in der künstlerischen Weiterbildung *Ich mach' mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt....*<sup>8</sup> Und ich geriet dabei oftmals an (meine) Grenzen, weil mir wichtig war, solche Prozesse und Herausforderungen im Team zu verhandeln und zu reflektieren und das nicht immer auf Zustimmung stieß, beispielsweise wegen der zeitlich beschränkten Ressourcen, die Lehrpersonen zur Verfügung stehen, manchmal schlicht, weil ein Widerstand spürbar, aber nicht benennbar war, oder weil ich bei Themen wie strukturellem Rassismus lernen musste, dass ich *weiße* Flecken reproduziere, wenn ich z. B. in den ersten Jahren meiner Tätigkeit nicht darauf achtete, wer alles in einem Team aus Lehrpersonen und Künstler\*innen vertreten ist. Veränderungsprozesse haben in unterschiedlichster Form und Gestalt Widerstände produziert: z. B., indem Künstler\*innen und Lehrpersonen unterschiedliche (methodische) Vorgehensweisen, Rituale, Regeln und Fokusse in ihrer Zusammenarbeit haben und der Austausch darüber vor Projektstart nicht differenziert genug stattgefunden hatte. Manchmal zeichnete sich erst im Tun ab, dass beispielsweise verschiedene Rituale zum Reibungspunkt wurden, und in wieder anderen Fällen waren Schüler\*innen und Lehrpersonen davon irritiert, dass bekannte Regeln in der Zusammenarbeit mit Künstler\*innen neu sortiert wurden. Ich erlebte Irritationen und Abwehr in der Zusammenarbeit ebenso wie Lust, Leidenschaft und Imagination.

7 Siehe die Website *Urbane Botanik 2* (siehe Literatur).

8 Vgl. Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015.

9 Im vorliegenden Kontext beziehen sich Ungleichheitsverhältnisse auf verschiedene Akteur\*innen, die in der Organisation Schule zusammentreffen und ihre sehr verschiedenen Privilegien und (Macht-)Positionen: z. B. Schüler\*innen, Lehrpersonen, Künstler\*innen, Sozialarbeiter\*innen. Diskriminierungsformen wie Klassismus, Antisemitismus, Rassismus, Ableismus, Sexismus, Antifeminismus, Homo- und Transfeindlichkeit – die ggf. durch weitere Kategorien wie Alter, Zugänge, Bildung, Religion ergänzt werden können – treffen intersektional zusammen und reproduzieren, organisieren und disziplinieren das Feld.

Theoretisch treffen in einer Schule verschiedenste Menschen, mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Wünschen, Erfahrungen u. a. aufeinander und begegnen sich. Existierende Bedingungen wie beispielsweise das Notensystem, Stundenpläne, Fächeraufteilung, Einteilungen in Haupt- und Nebenfach, Schulform, Einzugsgebiet, Einstellungspolitik und Ausbildung von Lehrpersonen reproduzieren allerdings hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse.<sup>9</sup> Mich interessiert, wie der Ort Schule überdacht und >re-visioniert< werden kann, und wie bestehende Ungleichheitsverhältnisse darin zur Disposition gestellt werden können. Als Kulturagentin hat mich dieses Anliegen bewegt und angetrieben. Ich habe gelernt, dass Widerstände ein Indikator dafür sein können, Ungleichheitsverhältnissen auf die Spur zu kommen. Und ich habe viel darüber nachgedacht, wie diesen Widerständen begegnet werden kann – allein, mit Künstler\*innen sowie mit den unterschiedlichen Menschen einer Schule, die diesen Weg begleiteten und selbst gingen. Wie können Widerstände eine konstruktive Aufmerksamkeit erhalten und wie wird darüber ein Bewusstsein für Hegemonien im Kontext Schule geschärft?

Ich möchte die Einladung zu diesem Beitrag gerne dazu nutzen, im Blick zurück einen Blick nach vorne zu werfen. Das heißt, ich möchte mir meine Praxis als Kulturagentin noch einmal vor Augen führen, um darüber nachzudenken, wie Widerstände ein konstruktiver Teil von schulischen Prozessen werden können. Wie kann ausgehend von einem Widerstand eine Alternative in den Blick rücken, ohne das Bekannte zu reproduzieren? Bezogen auf den Kontext Schule interessiert mich: Wie kann dieser Ort, »with all its limitations, a location of possibility« (hooks 1994: 207) sein?

Im folgenden Text werde ich meine Gedanken ausgehend von einem Praxisbeispiel aus dem Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen teilen. Das Beispiel möchte ich entlang des Begriffes »kontrapunktische Pädagogik« (vgl. Castro Varela 2018; 2021) ausführen, um der Frage zu begegnen, wie ein bewusster Umgang mit Widersprüchen entwickelt wird: Wie entsteht eine Möglichkeit der Unterbrechung im vorherrschenden Gewebe (einer Schule) und ein kollektiver Spielraum für Aushandlung, Imagination und Überschreitungen?

Ich verstehe die Fäden, die ich in diesem Text verweben, als eine Form der Reflexion. Im besten Fall eröffnet sie für Leser\*innen Anschlüsse für weitere Lektüren und Praxen.

## EINE KONTRAPUNKTISCHE PÄDAGOGIK

Mit der Überlegung, wie bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse erschüttert und hegemoniekritische Strategien entwickelt werden können, führt die Politikwissenschaftlerin María do Mar Castro Varela,<sup>10</sup> in einem 2018 gehaltenen Vortrag, den Begriff des Kontrapunktischen aus. Mit dem Begriff bezieht sie sich auf *Kultur und Imperialismus* von Edward Said (1993) sowie auf *El Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* von Fernando Ortiz Fernández (1940/2002). Castro Varela zieht ein Beispiel des kollektiven Singens aus Kuba hinzu. Darin wird der bestehende Kanon irritiert, indem das Narrativ durch ergänzende Erzählungen verändert wird (vgl. Castro Varela 2018: 25):

»Es wird ein Lied gesungen, das ein Narrativ erzählt und nach und nach übernehmen andere das Singen. Sie singen dasselbe Lied, ändern aber das Narrativ. [...] Die Melodie und der Inhalt werden nicht einfach kopiert wie beim Kanon, sondern jede\*r hat aus seiner/ihrer Perspektive ein anderes Narrativ, das das Lied nach und nach verändert. [...] So entsteht ein Zusammenhang, in dem verschiedene Geschichten oder Variationen derselben Geschichte möglich sind« (ebd.).

Mit diesem Beispiel geht es Castro Varela vor allem darum, Räume dafür zu öffnen,

»eine politische Perspektive pädagogischen Denkens zu schaffen, die in einem direkten Zusammenhang mit dem wie ich lebe, wo ich lebe, mit wem ich lebe und welche Praxen ich entwickle, steht« (ebd.: 23).

Das Hinterfragen des bestehenden Kanons, die Anerkennung von (historischer) Komplexität und Pluralität sowie die Ausbildung einer solidarischen Praxis sind dafür Voraussetzungen, wie sie zusammenfasst (vgl. ebd.: 24–26). Übertragen auf den Schulkontext könnte eine Überlegung sein, in dasselbe Narrativ – zum Beispiel in das Curriculum des Unterrichtsfaches

**10** María do Mar Castro Varela ist eine spanische Politikwissenschaftlerin. Ihr Schwerpunkt in der Lehre liegt auf Gender und Queer Studies sowie auf kritischer Theorie zu Rassismus und Migration. In ihrer Forschung fokussiert sie Postcolonial Studies, Gender und Queer Studies, Critical Migration Studies, Holocaust Studies und Critical Media Praxis.

Deutsch – die Perspektiven und verschiedenen Stimmen von Schüler\*innen, Lehrpersonen und weiteren Akteur\*innen (z. B. mit unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen, verschiedenen Positionen und Situierungen in Bezug auf Ungleichheitsverhältnisse) einzuflechten. Interessant scheint mir, dass es bei dieser Praxis um die bewusste Artikulation einer Gegenstimme im *nochmaligen Lesen*<sup>11</sup> (ebd.: 27) geht und um das Produzieren einer Haltung, die auf Polyphonie beruht. Dennoch, Castro Varela unterstreicht:

»Eine hegemoniale Stimme kann nicht einfach durch eine Gegenstimme ersetzt werden, es gilt vielmehr die Heterogenität des Globalen als Verstehensraum zu eröffnen« (Castro Varela 2021: 123).

Mich interessiert in einem ersten Schritt daher, wie in der Organisation Schule ein Verstehensraum eröffnet und ausgebildet wird. Was beinhaltet das? Castro Varela zieht den Begriff des *Verlernens* (vgl. Spivak 1990: 9) der postkolonialen Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak<sup>12</sup> hinzu, um eine kontrapunktische Praxis

weiterzuentwickeln. Dabei treten zwei wichtige Aspekte besonders hervor: Das Einflechten verschiedener Erzählungen einerseits und das kontinuierliche Sich-selbst-Hinterfragen und Reflektieren dominanter Denk- und Handlungsgewohnheiten andererseits. Beides zusammen kann zu einem ständigen Wechselspiel von Lernen und Verlernen werden, wie Castro Varela erläutert:

»Spivaks Idee des Verlernens setzt an der Gleichzeitigkeit der Potenzialität von Verwunderung und Entfaltung an. Dabei geht es darum, die Wichtigkeit des zum unwichtig deklarierten Wissen zu verstehen, ohne die Wichtigkeit des zum wichtigen Wissen deklarierten zu missachten« (Castro Varela 2021: 116).

Ich schließe daraus, dass das Aushalten unauflösbarer Widersprüche, verbunden mit der Möglichkeit, dass Unerwartetes geschehen kann und Imaginationsräume eröffnet werden können, wesentliche Merkmale dafür

<sup>11</sup> Castro Varela versteht unter dem nochmaligen Lesen das *re-reading* (wiederlesen und neu lesen). Diese Praxis braucht es, um eine kontrapunktische Solidarität und ein Widerstandswissen zu etablieren. Der Begriff *re-reading* wurde von der Feministin und Dichterin Adrienne Rich eingeführt. Sie beschreibt *re-reading* als »feminist strategy [...] which] can be understood as a form of re-vision – the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction – is for us more than a chapter in cultural history: it is an act of survival« (Rich 1972: 18).

<sup>12</sup> Gayatri Chakravorty Spivak ist Professorin für Literaturwissenschaften an der Columbia University. Sie ist Mitbegründerin der postkolonialen Theorie. Ihre Schwerpunkte liegen auf dem Feminismus und Marxismus sowie der Dekonstruktion und der Globalisierung.

sind, einen polyphonen Verstehensraum aufzubauen. Wird dieser Gedanke auf Schule übertragen, wäre das Ziel, dass darin mit allen Akteur\*innen dieser Organisation Spielräume für ein Sowohl-als-auch eröffnet und eingeübt werden. In diesen könnte durch das Loslassen und das Hinterfragen von Gewohnheiten einerseits und das Nebeneinanderstellen verschiedener und widersprüchlicher Stimmen andererseits bestehende Strukturen wie z. B. das Curriculum ergänzt/befragt/modifiziert werden. Um beispielsweise Mündigkeit und Polyphonie auszubilden und einzuüben.

»Es handelt sich [...] um eine Praxis, die als ein Verlassen des Raums, der uns Sicherheit gibt, und ein Fortgehen aus dem heimatlichen Territorium der Zugehörigkeit verstanden werden kann [...]« (Castro Varela 2021: 122).

Castro Varela folgend, möchte ich entlang des Praxisbeispiels *DADA. Lautpoetische Stimmexperimente* die Frage stellen: wie könnte ein

**13** Es ist auch im Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen eine Besonderheit gewesen, dass im Jahr 2014, ein Jahr lang verschiedene Variationen von Lautpoesie den Deutschunterricht gestalteten.

**14** Das Team der kollegialen Beratung bestand aus vier Kolleg\*innen, die ebenfalls ein künstlerisch-educatives Projekt in dem Schuljahr entwickelten, durchführten und reflektierten, dem Musiker und mir als Kulturagentin. In den, alle vier Wochen stattfindenden, Treffen wurden sowohl Erfahrungen aus dem Unterricht, Wünsche und Ideen der Schüler\*innen, Lehrpersonen und des Musikers ausgetauscht und reflektiert, als auch thematische Fragen diskutiert. Die vier Kolleg\*innen unterstützen sich in allen Fragen rund um den Unterricht. Als Kulturagentin begleitete ich den Prozess und bot Einzelgespräche oder Tandemgespräche an. Darüber hinaus gestaltete, organisierte und koordinierte ich entlang der vorab abgefragten Wünsche den gemeinsamen Nachmittag, der meist vier Stunden in Anspruch nahm, je nach Bedarf. Neben diesen kollegialen Treffen fanden in unregelmäßigen Abständen auch Methodenworkshops statt, in denen die angewendeten, experimentellen und erstmals getesteten Methoden aus den unterschiedlichen Projekten miteinander geteilt, diskutiert, durchgeführt und weiterentwickelt wurden.

Verstehensraum aussehen, in dem das Narrativ des Curriculums verändert, wenigstens aber irritiert wird und dabei ein kollektivbildendes Lernen möglich wird? Und wie können darin polyphone Spiel- und Verstehensräume für Aushandlung, Imagination und Überschreitungen eingeübt werden?

## DADA. LAUTPOETISCHE STIMMEXPERIMENTE

Das künstlerisch-educative Projekt fand zwischen 2014 und 2015 in einer vierten Klasse statt. Ich möchte dieses Beispiel hinzuziehen, weil diese Zusammenarbeit im Deutsch-, im Kunst- und im Sachkundeunterricht über ein Schuljahr hinweg in einer vierten Klasse stattfand<sup>13</sup>. Die Klassenlehrerin, die das Projekt gemeinsam mit einem Musiker durchführen wollte, hatte sich dazu entschlossen, den Prozess im Rahmen einer kollegialen Beratung<sup>14</sup> während der gesamten Durchführung des Projektes begleitend und im Austausch mit weiteren Personen zu reflektieren. Sie las den Rahmenlehrplan als Anhaltspunkt und Grundgerüst, der ergänzt und erweitert werden konnte, so dass das, was sie und ihre Klasse interessierte, darin Platz fand – nämlich den »Sinn« und »Unsinn« von Sprache entlang von Lautpoesie über ein ganzes Schuljahr hinweg zu erforschen. Von der Entwicklung unterschiedlicher Notationen über das Produzieren eigener Kompositionen bis hin zu unterschiedlichen gemeinsamen Gruppenkompositionen wurde der Deutschunterricht reflektiert und insbesondere der Frage nachgegangen: was ist (Un-)Sinn?<sup>15</sup> Im Unterricht selbst sah es so aus, dass Lehrerin und Künstler gemeinsam unterrichteten. Es gab Situationen, die der Künstler anleitete, es gab Sequenzen, in denen die Lehrerin Impulse setzte. Oder es wurden Rahmenbedingungen angeboten, in denen die Schüler\*innen einen Prozess anleiteten. Es zeigte sich, dass die Reflexionen zwischen Künstler, Lehrperson und Schüler\*innen nach jeder Stunde wichtig waren, um Selbstverständnisse miteinander zu besprechen, um Irritationen mitzuteilen und damit einen Umgang zu entwickeln, aber auch, um das Projekt prozessual und entlang der Wünsche der Beteiligten weiterzuentwickeln. Als Kulturagentin war ich kontinuierlich in den Prozess eingebunden, z. B. in Hospitationen während der Projektarbeit oder bei den Vor- und Nachbereitungen und darüber hinaus in den einmal

<sup>15</sup> Die Begriffe Sinn und Unsinn wurden im Projekt von den Schüler\*innen als Kategorien dafür eingesetzt, ein Bewertungssystem zu entwickeln und dieses ad absurdum zu führen. Die herangezogene Dualität zwischen beiden Begriffen wurde im Verlauf des einjährigen Prozesses immer mehr aufgelöst.

monatlich stattfindenden Reflexionstreffen mit den Kolleg\*innen. Während dieser Treffen sind Beobachtungsnotizen entstanden, die u. a. Grundlage der gemeinsamen Weiterentwicklung des Projektes waren, einige wenige werde ich im folgenden Abschnitt teilen.

### **BEOBACHTUNGS-AUSZÜGE AUS DER PROZESS-BEGLEITUNG ALS KULTURAGENTIN, 2014**

Die Lehrerin beschreibt, dass es ihr im Unterricht darum gehe, Kategorien aufzubrechen: »Ich möchte mit den Schüler\*innen nicht in richtigen oder falschen Kategorien denken« (Ballath 2014: Auszug aus einem Gespräch zwischen Lehrperson und Kulturagentin). Sie beschäftigt sich mit der Frage, wie sie dieses Anliegen methodisch aufgreifen kann, wenn die\*der Schüler\*in zum Beispiel wissen möchte, welchen Klang sie\*er gehört hat. Wie können unterschiedliche Bedeutungen, Interpretationen, Dinge bei der Wahrnehmung eines Klangs nebeneinanderstehen und in Form unterschiedlicher Begriffe und Beschreibungen Vielperspektivität eröffnen? (Ballath 2014: Auszug aus einer Beobachtungsnotiz)

Das Klangraten eröffnete die Möglichkeit verschiedene, teilweise gegensätzliche Interpretationen eines Klangs nebeneinander zu stellen. In diesem Experiment wurden die Zuordnungen eines Klangs in nur einer Kategorisierung bewusst unterbrochen und stattdessen ein Spiel dazu entwickelt, Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und nebeneinander zu stellen. Kann das kontinuierliche Praktizieren unauflöslicher Widersprüche dabei unterstützen einen Modus des Sowohl-als-auch zu eröffnen? Daniela Hinderer<sup>16</sup> fasst im Anschluss an Castro Varelas Vortrag (vgl. Castro Varela 2018) in einem Beitrag zusammen, dass mit dem Aushalten unauflösbarer Widersprüche ein Raum entsteht, »der anderes, partikulares Denken zulässt – [...] widersprüchliches Handeln, komplizenhafte Handlungsmacht, aushält, ernst nimmt und bespricht« (Hinderer 2019: o. S.). Eröffnet ein Modus des Sowohl-als-auch die Möglichkeit, unterschiedliche Stimmen in ihrer Ungleichheit artikulier- und hörbar werden zu lassen sowie »Begegnungen [von] Situationen radikaler Ungleichheit« (Castro Varela 2018: 28) herzustellen?

Kategorien sind einschränkend, wenn sie nicht hinterfragt werden, wie der Künstler feststellt. Er verdeutlicht dies an

**16** Daniela Hinderer studierte Internationale Entwicklung und setzt sich mit österreichischer und europäischer Migrationspolitik auseinander.

einem Beispiel: »Der Automatismus, einen Klang zu beschreiben, liegt darin, ihn anhand seiner vermeintlichen Herkunft zu identifizieren, zum Beispiel beim Klang eines Autos: Die Aussage »Da kommt ein Auto« erfasst den Klang nicht differenziert genug, sodass er nicht von einem anderen Auto unterschieden werden kann. »Da kommt ein langsames, lautes, altes, kaputtes Auto« hingegen ermöglicht durch das Differenzieren, Hinterfragen und Herausarbeiten von Klangqualitäten neue Perspektiven auf einen bekannten Klang und de- sowie rekonstruiert die Wahrnehmung der Umgebung. Es macht sie gegebenenfalls komplexer und sensibilisiert das Hörerlebnis.« (Ballath 2014: Auszug aus einem Gespräch zwischen Lehrerin und Künstler)

Welche Bedeutung haben Kategorien und die damit einhergehende Definitionsmacht? Wie werden sie reflektiert? Ist es möglich, unterschiedliche Bedeutungen in einem Raum nebeneinanderzustellen, in dem Bewertungen und Ungleichheitsverhältnisse reproduziert werden? Castro Varela rückt in den Blick, dass das Bewusstsein für ein Sowohl-als-auch kontextualisiert und geschult werden muss, weil die Begegnungen unterschiedlicher Stimmen aus unterschiedlichen sowie ungleichen Positionen, (historischen) Kontexten und Situierungen zusammentreffen und jede Begegnung mitbestimmen.

Die Lehrerin diskutiert viel mit ihren Schüler\*innen und fragt nach deren Meinung. Wenn jemand sagt: »Finde ich blöd« oder »Finde ich gut«, möchte sie genau wissen, was gut oder blöd ist. Sie fordert die Schüler\*innen auf, zu beschreiben, was sie wahrnehmen, um durch das konkretere und differenziertere Benennen und Beschreiben einer Aussage diese für andere Sichtweisen zu öffnen. Das »blöd« und »gut« ausdifferenzieren und darin Spielräume für Auseinandersetzungen anzubieten sowie dadurch Bedeutungen und Meinungen nebeneinanderzustellen, um beispielsweise Kategorisierungen zu hinterfragen. (Ballath 2014: Beobachtungsnotiz Unterrichtssituation)

Die Frage, was Lautpoesie mit Deutschunterricht zu tun hat und warum das ein Jahr gemeinsam praktiziert werden sollte, war ein Ausgangspunkt dafür, die bestehenden Vorstellungen darüber zu teilen, was Deutschunterricht sein könnte. bell hooks, hebt in ihrem Buch *Teaching Community* (hooks 2003) hervor, dass ohne konstruktiven Fokus das Benennen von Ungleichheitsverhältnissen lediglich einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Dominanzkultur leistet. Das heißt, Kritik reproduziert Ungleichheitsverhältnisse, wenn sie nicht konstruktiv hervorgebracht wird. Dennoch, konstruktiv meint nicht ein Glattbürsten, eine Positivierung und folglich ein

Vergessen von Ungleichheit und Hegemonie. *DADA. Lautpoetische Stimmexperimente* versuchte die reguläre Struktur und normative Vorstellungen darüber, was Deutschunterricht sei, zu unterlaufen und eine Idee davon zu entwickeln, was Deutschunterricht auch sein könnte. Anfangs wurden Fragen nach dem Sinn des Unsinn gestellt, den der Musiker vortrug. Sie waren Ausgangspunkt dafür, die bestehende Vorstellung zum Deutschunterricht zu teilen, zu befragen und zu diskutieren. Die Klasse bildete ein Bewusstsein für das Bestehende aus und erforschte es mit Hilfe unterschiedlicher lautpoetischer Experimente. Später wurde der Unsinn zum Sinn deklariert und stattdessen danach gefragt: Welcher Klang erzählt welche Geschichte(n)? Wie viele Geschichten hat ein Klang? Was assoziiere ich mit einem bestimmten Laut? Und wie verändert sich die Assoziation, wenn er mit einer anderen Stimmlage gesprochen, gesungen und ausgeführt wird? Ist der Klang nachahmbar? Wie verständige ich mich über Laute? Und wer versteht mich überhaupt? Was wird verstanden? Und wann setze ich meine Stimme wie ein? Wer entscheidet über die Bedeutung eines Zeichens, eines Klangs, eines Lauts?

## EIN SOWOHL-ALS-AUCH EINÜBEN

Differente Stimmen werden in einer kontrapunktischen Pädagogik artikuliert – sowie hörbar, wenn Wege dafür gefunden werden, ein mehrstimmiges Denken, ein Denken, das Widersprüche zulässt und Widersprüche hörbar macht, zu etablieren. Werden Widersprüche als Möglichkeit verstanden, kann zuerst einmal ein Bewusstsein für ein Sowohl-als-auch eingeübt und praktiziert werden und der institutionelle Raum gerät in Bewegung. Ein Sowohl-als-auch auszubilden, bedeutet dann – mit Blick auf hegemoniale Einschreibungen in die Organisation Schule – einen Verstehensraum zu eröffnen, um das Zusammenspiel von Theorie und Praxis respektive Geist und Körper zu befragen: es geht zum Beispiel dann auch darum das Rollenverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (zeitweise und immer öfter) auf den Kopf zu stellen sowie existierende Lern- und Vermittlungskonzepte zu reflektieren und auf Kulturalität<sup>17</sup> hin zu überprüfen und es bedeutet den Einbezug von Leidenschaft / Liebe in die Lehre und Vermittlungspraxis (hooks 2003: 131). Ein Sowohl-als-auch einzuüben, ist Ausgangspunkt für eine kontrapunktische Pädagogik.

*DADA. Lautpoetische Stimmexperimente* experimentierte mit unterschiedlichen Spielarten – von dem Nebeneinanderstellen von Klängen über die Entwicklung gemeinsamer Notationen

**17** hooks spricht von »multiculturalism« (hooks 1994). Ihr Verständnis von Multikulturalismus entspricht dem Ansatz, den der Erziehungswissenschaftler Hakan Gürses (Gürses 2016) als Kulturalität beschreibt. Ich verstehe Multikulturalismus als eurozentristisches Konzept, das einen universal geltenden Kulturbegriff hervorhebt. Mit Kulturalität wird Kultur als konfliktreiche Praxis verstanden, die die Artikulation verschiedener Perspektiven und Marginalisierungen hervorhebt. Das Konzept der Kulturalität lenkt die Aufmerksamkeit auf historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen, um dabei, auf die eigene Position zurückgeworfen, diese zu reflektieren. Es kann durch den Begriff des Verlearnings (vgl. Spivak 2017) ergänzt werden, mit dem Spivak ein positives Sabotieren von normativen Lernprozessen beschreibt. Kulturalität macht das Politische, das Soziale und das Ökonomische ausgehend vom Feld des Kulturellen artikulier- und analysierbar.

(Verständigungssystem) bis hin zu Kompositionen aus Atemlauten – um Kategorien aufzubrechen, dualistische Darstellungsweisen zu hinterfragen und Widersprüche nebeneinander zu stellen. Voraussetzung dafür war eine Bereitschaft aller Beteiligten, bestehenden hegemonialen Regeln, Gewohnheiten, aber auch Rollenverhältnissen und den daraus resultierenden Ungleichheitsverhältnissen etwas zur Seite zu stellen sowie ein Bewusstsein für Widersprüche, Kategorisierungen, Verallgemeinerungen und Universalismen u. a. in polyphonen Aushandlungssituationen aus- und abzubilden. Der Deutschunterricht wurde entlang des Projektes zum Ort der Aushandlung (nicht immer konfliktfrei) und der Imagination. Das Klassenzimmer zum Labor für Überschreitungen und Hinterfragung (un-)gewohnter Handlungsweisen. *DADA. Lautpoetische Stimmexperimente* eröffnete eine fantasievolle Alternative, (Un-)Sinn im Deutschunterricht neu zu sortieren, zu ergänzen und zu (ver-)drehen, indem das existierende Narrativ für den Zeitraum von einem Jahr polyphon reflektiert, hinterfragt und erweitert wurde.

## LITERATUR

Ballath, Silke/Roszak, Stefan (2015): ACH MEIZ, GET I CHMEX, TUA HFNA DEL. Lautpoetische Stimmexperimente und ein Co-Mentoring zwischen Künstler, Kulturagentin und Lehrerinnen. In: FORUM K&B, Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms *Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015*, Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Formate und Methoden. Essen. URL: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansichtd393.html> [26.09.2022].

Ballath, Silke/Steinkrauss, Nils/Hummel, Claudia (2015): Wechselspiel – Verantwortungs- statt Methodenübernahme. Eine Reflexion zum künstlerischen Pädagog\_innenworkshop »Ich mach' mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt ...« In: FORUM K&B, Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms *Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015*, Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Lernen. Essen. URL: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-wechselspieleverantwortungsstattmethodenuebernahmef516.pdf?documentid=102> [29.09.2022].

Castro Varela, María do Mar (2018): Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität. In: Dokumentation der Tagung *Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung*, 29. – 30. Mai 2018. St. Wolfgang: 18–30. URL: [https://www.bifeb.at/fileadmin/user\\_upload/doc/gegen\\_den\\_strich\\_dokumentation.pdf](https://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/gegen_den_strich_dokumentation.pdf), (04.01.2022). Sowie URL: <https://www.dorftv.at/video/29497> [04.01.2022].

Castro Varela, María do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*, Bielefeld: 111–130. URL: [DOI] <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839458266-008> [26.09.2022].

Gürses, Hakan (2016): Kulturalität in hegemonie- und machttheoretischer Perspektive. In: *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, 36 (2), Interkulturelle Kompetenz (Sonderheft): 13–22. URL: [https://www.polylog.net/fileadmin/docs/polylog/36\\_thema\\_Guerses.pdf](https://www.polylog.net/fileadmin/docs/polylog/36_thema_Guerses.pdf) [05.02.2020].

Hinderer, Daniela (2019): Über moralischen Anspruch hinter Barbarischen Praktiken. 25.11.2019. Paulo Freire Zentrum. Forschung Bildung Politik. Instituto Paulo Freire Austria. URL: <https://www.pfz.at/themen/bildungungerechtigkeit/ueber-moralischen-anspruch-hinter-barbarischen-praktiken/> [04.01.2022].

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York.

hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York, London.

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (o. J. [2019]): Glossar. In: Zürcher Hochschule der Künste: *Forschung, Ehemalige Forschungsinstitute, Institute for Art Education*, Glossar. URL: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972>, [07.04.2022].

Kulturagenten für kreative Schulen Berlin, Programm (o. J. [2019]). URL: <https://kulturagenten-berlin.de/auf-einen-blick/> [26.09.2022].

Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen: Kulturstiftung des Bundes (2019): *Kulturagenten für kreative Schulen*, Startseite. URL: <http://www.kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/index.html> [26.09.2022].

Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen (Fichtelgebirge Grundschule): Kulturstiftung des Bundes (2019): *Kulturagenten für kreative Schulen*, Länder, Berlin, Schulen. URL: <http://www.kulturagenten-programm.de/laender/schule/3/32.html> [26.09.2022].

Mörsch, Carmen/Pinkert, Ute (2006): Transformative Wirkung künstlerischer Strategien in sozialen Feldern: Ein historischer Rückblick und die Ankündigung eines Forschungsprojekts. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. Kontext Kunstpädagogik*, Band 7, München: 533–539.

Ortiz, Fernando (1940/2002): *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, Madrid.

Rich, Adrienne (1972): When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision. *College English*, 34 (1): 18–30. National Council of Teachers of English. URL: [DOI] <https://doi.org/10.2307/375215> [30.12.2021].

Said, Edward (1993): *Culture and Imperialism*, London.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): Criticism, Feminism, and The Institution. In: *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York: 1–16.

Sturm, Eva (1999): Experimente, sanfte Anarchie und Möglichmacher. Drei künstlerisch-educative Projekte in Bad Radkersburg. In: Linzer, Heide/Wipplinger, Hans-Peter (Hg.), *controverse*, Wien: 13–15.

Urbane Botanik: Deutsch Kinder- und Jugendstiftung (2019): *Urbane Botanik*. URL: <https://urbane-botanik.de> [26.09.2022].

Urbane Botanik 2: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2019): *Urbane Botanik 2, Macht isst Essen*. URL: <https://urbane-botanik.de/macht-isst-essen/> [26.09.2022].

# DEN RAUM LESEN LERNEN

## Ein Zine-Workshop zur kritischen Ortserkundung

ANNA KÖLLE, SIMONE SCHARDT  
UND JORINDE SPLETTSTÖBER

Ausgehend von einem kritischen Umgang mit dem Verfahren des Mappings berichten Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer, wie sie eine Methode der kritischen Ortserkundung entwickelt haben, die es erlaubt, verschiedene Diskriminierungsebenen im urbanen Raum in den Blick zu nehmen. In einer ersten Bestandsaufnahme werden die Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Schüler\*innen und Erwachsenen aus dem Bereich der kulturellen Bildung reflektiert und mögliche Fragen zur Entwicklung eines Werkzeugkastens entworfen.

◇



Das unterscheidet sie grundlegend von jenen Karten, die in einem Objektivierungsgestus verfasst sind, mit dem sich einem unbekanntem Terrain genähert wird: etwas wird aufgezeichnet, eingetragen, ein Territorium wird markiert. Der Blick auf eine Karte suggeriert Übersichtlichkeit, er kann ein Gefühl von Macht wecken, mitunter auch die Illusion, das Abgebildete zu beherrschen. (Rekacewicz 2006).

Diese Ambiguität im Lesen und Verfassen von Karten wurde für uns zum Anlass für die Entwicklung eines Werkzeugkastens zur kritischen Ortserkundung in einem Berliner Stadtteil. Dieser enthielt ein Set von Instrumenten und Methoden, die wir ausprobieren, aber unter Umständen auch wieder verwerfen oder in der Praxis weiter entwickeln wollten. Wir interessierten uns für eine Form des urbanen Mappings, das Ausgangspunkt für eine Neukartierung werden kann, mit der wir Machtverhältnisse und Diskriminierungsphänomene im öffentlichen Raum in den Blick nehmen können.

## KARTE UND ZINE ALS WERKZEUG EINER KRITISCHEN ORTSERKUNDUNG

Grundlage unseres Werkzeugkastens war ein Kartenausschnitt der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Bauen und Wohnen Berlin. Die Karte bildet die Gebäudemarkungen und Hausnummern ab, wahlweise in Grautönen bzw. in Farbe. Uns war diese >entkommerzialisierte< Darstellung wichtig, auch wenn uns klar ist, dass sie Grundlage eines durchaus gewinnorientierten Immobilienmarktes werden kann. Die Karte war Ausgangspunkt einer doppelten Strategie: Sie bildet die Basis für eine situierte Bearbeitung durch die sich ein intuitives körperbasiertes Wissen (Awan 2017) einschreibt bzw. einzeichnet. Dadurch kann eine Realität hervorgebracht werden, die das, was für >kartenrelevant< befunden wird, übersteigt. Damit wohnt dieser Karte etwas inne, was noch nicht ist, sondern erst wird – sie birgt darin ein utopisches Potential, das Potential einer Zukunft, die unserer Gegenwart bereits innewohnt und sich in der Karte zeigt: reduziert und kodifiziert. Karten sind somit – und das ist die zweite Strategieseite – immer auch Anlass für ein spekulatives Denken und nähern sich damit dem Diagramm als Mittel der Destabilisierung und Entdeckung.<sup>1</sup>

Diese Ausgangskarte sollte mit verschiedenen Mitteln modifiziert werden, um andere Lesarten zu ermöglichen. Eine dieser Methoden bestand darin, mit Zines als Medium<sup>2</sup> und Werkzeug zu arbeiten.

- 1 »Diagramme initiieren ein relationales Denken, das zunächst nicht weiter qualifizierte Verbindungen und Kräftebeziehungen etabliert. Sie repräsentieren keine voneinander abgrenzbaren Körper, sondern lösen Vorstellungen von identifizierbaren Objekten auf« (Leeb 2012: 7).
- 2 Zines sind kleine, selbstgemachte, nichtkommerzielle und selbstpublizierte Magazine oder Hefte, die nicht viel mehr bedürfen als einer Idee, Papier, Stiften und einem Kopierer. Sie erscheinen in allen denkbaren Formen und werden normalerweise verschenkt, getauscht oder zu kleinem Preis verkauft. Generationen von jugendkulturellen, künstlerischen und sozialen Bewegungen haben Zines zur Gemeinschaftsbildung und Ermächtigung genutzt. Sie sind ein wichtiges soziales Kommunikationsmedium gerade für marginalisierte Gruppen, denn in Zines können Gedanken, Ideen und Informationen in einem geschützten und selbstbestimmten Raum ausgedrückt werden – ohne großen finanziellen Aufwand oder Vorwissen (vgl. Zobl 2011). (siehe Literatur).

Bereits in unserem Arbeitsprozess während der KontextSchule 2018–2020 haben wir festgestellt, dass Zines gleichermaßen als visual journal wie auch Reflexionsmedium gut funktionieren. Die Arbeit mit den kleinen, selbstgefalteten Heften bewirkte einen Austausch, der andere Bilder und Fragen zwischen uns aufwarf. Wenn wir Themen durch Zeichnungen oder Collagen verhandelten, veränderte das auch unser Sprechen und Nachdenken über diese.<sup>3</sup>

Die Form des gefalteten und mehrseitigen Zines verkomplizierte die Stadtkarte, die uns als Ausgangspunkt für den in der Folge beschriebenen Workshop diente, bereits durch die fragmentierte Darstellung über mehrere Seiten. Einen weiteren Schritt hin zu einer geschärften Wahrnehmung des Stadtraums stellte das Zeichnen eines willkürlich festgelegten Kreises mithilfe eines Zirkels auf der Karte dar. Entlang dieses Kreises wollten wir den Stadtraum durchqueren, dabei Grenzen, Hindernisse und Barrieren, genauso wie unerwartete Wege und Räume markieren. Zusätzlich entwickelten wir weitere Fragen und Handlungsanweisungen, die entweder die Wahrnehmung sensibilisieren, Unsichtbares sichtbar oder Diskriminierungen im Stadtraum erkennbar werden lassen, wie zum Beispiel: »Durchquerst du gerade öffentlichen oder privaten Raum? Für wen sind die Räume jeweils zugänglich? Notiere Dir eine Liste mit Orten, die von allen genutzt werden können und eine Liste mit Orten, die Privateigentum sind.«

<sup>3</sup> Vgl. Dokumentation dieser Zusammenarbeit in der *Online-Ausstellung KontextSchule 2014–2020* (siehe Literatur).

## Situierte Übungen

Findest du Zeichen oder Spuren unsichtbarer Arbeit oder verdrängter Geschichten? Mach' eine Skizze und/oder schreibe den Gedanken dazu auf.

Welchen Markierungen, Symbolen, Wörtern begegnest du auf deinem Weg?

Nimm dir an drei Orten fünf Minuten Zeit, um ein kleines Detail zu zeichnen.

Bleibe mehrere Male auf deinem Weg eine halbe bis eine Minute stehen oder setz dich (wenn möglich) und beobachte deine Gedanken. Rufe der Ort Erinnerungen hervor? Welche sind es? Oder ist es eher eine Stimmung? Verknüpft sich der Ort mit irgendeinem Moment aus deiner Vergangenheit?

Halte an verschiedenen Orten deines Weges einen Moment inne und nimm die Geräusche um dich herum wahr und übersetze sie in dein Zine.

An welchen Orten spielt Konsum eine Rolle – inwiefern? Oder: Was könntest du an diesen Orten ohne Geld machen, was nicht?

Durchquerst du privaten oder öffentlichen Raum? Sind die Räume zugänglich? Für wen?

Versetze dich in eine Art »Webcam-Modus«, Schreibe – ohne zu werten, ohne zu gewichten – alle Wörter auf, die dir begegnen. Welche gesprochenen und geschriebenen Wörter und Zeichen sind das?

Falls dir spontan ein Spruch, ein Zitat, ein Song oder eine Redensart auf deiner Erkundung einfällt, notiere den Einfall und mache Minskizzen dazu.

Wenn du einen Eingriff vornehmen dürftest, wie sähe der aus und wo würdest du ihn machen? Markiere die Orte auf deinem Plan und fertige Skizzen dazu an.

Welche historischen Spuren und Schichten findest du auf deinem Weg?

Sammle möglichst unterschiedliche Oberflächenstrukturen mit der Frottage – was wird sichtbar?

Abb. 2: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer: Die Orts erkundung anleitende Fragen und Handlungsanweisungen, 2021.

Diese Methoden wollten wir in der Praxis mit anderen Menschen ausprobieren. Was passiert, wenn wir diesen Handlungsanweisungen folgen? Welche Ebenen von Diskriminierungen können damit untersucht werden? Gelingt es uns, die Verflechtungen, die Überschneidungen in den Blick zu nehmen? Wo lassen sich Spuren von zum Beispiel unsichtbarer Arbeit oder Sexismus ausmachen, welche Formen der Visualisierung finden wir dafür?

### CASE STUDIES

Im Rahmen des Festivals *Platz für Diversität?! – Diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung*,<sup>4</sup> das im Mai 2021 in Berlin stattfand, luden wir zu einer kritischen Ortserkundung im Berliner Bezirk Schöneberg ein. In einem dreistündigen Workshop mit Schüler\*innen eines Schöneberger Gymnasiums und einem zweiten mit Erwachsenen sollten unsere Fragen und Handlungsanweisungen erprobt werden.

Der Workshop hatte zwei Teile: In einer ersten Erkundungsrunde sollten die Teilnehmer\*innen ein Gespür für die eigene Erfahrung im Stadtraum entwickeln und ihre Wahrnehmung schärfen. Dafür haben wir kleine Handlungsanweisungen vorbereitet, wie zum Beispiel »Nimm dir an drei Orten fünf Minuten Zeit, um ein kleines Detail zu zeichnen.« Oder: »Halte an verschiedenen Orten deines Weges einen Moment inne, nimm die Geräusche um



Abb. 3: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Spletstößer: Zum Beispiel: Sexismus bei Rewe. Dokumentation des Workshops mit Schüler\*innen des Robert-Blum-Gymnasiums, 2021.

dich herum wahr und zeichne sie in Form eines >graphic score< in dein *Zine*«. In dieser Runde sollte auch das Entlanglaufen eines willkürlich festgelegten Kreisausschnitts erprobt werden. Entlang dieses Kreises durchquerten die Teilnehmer\*innen den Stadtraum, markierten dabei Barrieren, aber auch unerwartete Situationen entlang ihres Weges.

In der zweiten Ortserkundung, die ebenfalls innerhalb des Lageplans stattfinden sollte, in der es den Teilnehmer\*innen jedoch überlassen war, sich eine andere Route zu suchen, bezogen sich die Fragen auf verschiedene Diskriminierungskategorien: »Was könntest du an diesem Ort ohne Geld machen, was nicht?«. Oder: »Welchen sexistischen Markierungen, Symbolen und Wörtern begegnest Du auf deinem Weg?«. Diesen Ablauf wiederholten wir einen Tag später mit einer Gruppe Erwachsener.

## EINEN RAUM LESEN LERNEN

Die Resonanz der Schüler\*innen war positiv; sie waren motiviert und überrascht über ihre Entdeckungen und Erlebnisse während ihrer jeweiligen Erkundungen. Die *Zines* wurden teils bemalt, teils mit Notizen versehen und teils die Karte markiert. Die Fragen stellten sich als hilfreich heraus, um den Blick der Jugendlichen für Überwachungen, Barrieren und Armut im öffentlichen Raum zu sensibilisieren und ein Gespräch darüber anzuregen.

Abb. 4: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Spletstößer: Besprechung der Arbeitsergebnisse. Dokumentation des Workshops mit Schüler\*innen des Robert-Blum-Gymnasiums, 2021.





Abb. 5: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Spletstößer: Ein Zine wird gefaltet. Dokumentation des Workshops mit Akteur\*innen kultureller Bildung, 2021.

Die Arbeit mit *Zines*, in diesem Fall ein gefaltetes Blatt Papier mit einem Kartenausschnitt, stellte sich als nützlich heraus. Das *Zine* stellt hier eine Einladung dar, ein eigenes Narrativ zu schaffen, der sensibleren Wahrnehmung eigener Beobachtungen und Gefühle nachzugehen. Es schafft einen etwas geschützteren, >eigenen< und situierten Raum als beispielsweise ein einfacher Block oder eine Seite Papier. Das spezifische Potential dieser Methode – eine Gegenöffentlichkeit bilden, indem bestehende Zeichensysteme angeeignet, neue Bezugssysteme gestiftet und damit auch ein Stück weit Bedeutungsverschiebungen vorgenommen werden – gilt es noch zu bergen.

In der Reflexionsrunde mit den Erwachsenen, die überwiegend selber im Kontext kultureller Bildung und Vermittlung arbeiteten, zeigte sich vor allem, dass der Workshop als ein Ausgangspunkt für eine Diskussion um Diskriminierungsstrukturen geeignet sein kann. Der durch die Aufgaben und Fragestellungen angeregte Perspektivwechsel regte die Teilnehmer\*innen zu neuen Fragen und Reflexionen hinsichtlich ihrer eigenen Positionierung an. Eine Teilnehmerin, die im Schulkontext im Elternrat gegen Diskriminierung aktiv ist, betonte die Wirksamkeit einer solchen kritischen Begehung für das Sichtbarmachen von Barrieren und Ausschlüssen in Schulen. Die Methode könne helfen, einen Raum dahingehend besser beurteilen zu können und stelle eine Möglichkeit dar, die oft als individuell erlebten Diskriminierungserfahrungen benennen und damit kollektivieren zu können. Die Anerkennung und Kollektivierung von Gefühlen und erlebten Barrieren könne ein erster Schritt zur Veränderung sein.

In den Workshops – sowohl mit den Jugendlichen als auch den Erwachsenen hat – sich gezeigt, dass eine solche Stadterkundung einen kritischen Blick auf Diskriminierungsformen und gesellschaftliche Ungleichheiten öffnen und somit einen produktiven Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit diesen Themen bilden kann. Fragen, die eine Weiterentwicklung dieses Werkzeugkastens anregen können sind: Wie lässt sich dieses Instrumentarium an spezifische Räume und Kontexte anpassen? Was sind mögliche Schritte im Anschluss an ein solches Mapping? Wie lässt sich

das situierte Wissen teilen, weiter bearbeiten und ergänzen? Wie sähe eine Karte aus, die Diskriminierungsebenen erfasst, welches emanzipatorische Potential hält eine solche Karte bereit und wo könnte sie Anwendung finden?

### LITERATUR

- Awan, Nishat (2017): Mapping otherwise: Imaging other possibilities and other futures. In: Schalk, Meike/Kristiansson, Thérèse/Mazé, Ramia (Hg.): Feminist Futures of Spatial Practice: Materialisms, Activisms, Dialogues, Pedagogies, Projections. Bannach: 33–41.
- Egermann, Eva (2012): This is not a bedsheet. In: Crip Magazin #1. URL: <https://cripmagazine.evaegermann.com> [04.10.2022].
- Leeb, Susanne (2012): Einleitung In: dies. (Hg.) Materialität der Diagramme, Berlin.
- Rekacewicz, Philippe (2006): Der Kartograf und seine Welten. In: Le Monde diplomatique vom 15.09.2006.
- Website *Platz Für Diversität?! – Festival für diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung*. URL: [www.platzfuervedersitaet.org](http://www.platzfuervedersitaet.org) [16.11.2022].
- (Online-Ausstellung KontextSchule 2014–2020). URL: <https://heyzine.com/flip-book/7aebd3ca12.html> [16.11.2022].
- Zobl, Elke (2011): A kind of punk rock >teaching machine< – Queer-feministische Zines im Kunstunterricht. In: Art Education Research 3.



hey teacher  
 to meet the students you need to be present  
 in the moment, in the room  
 do what you need to do  
 before entering the classroom  
 get rid of whatever is bothering you  
 send that email, call a friend, make a plan to deal with things later with that one  
 find the excitement and curiosity  
 think of your investment in this subject, why is it important to you, what you want to know, what you are sure about  
 relax your body  
 take a walk or a hot drink, take a deep breath, roll your shoulders, stretch out the tension  
 Enter  
 and you can finally look the student in the eye  
 and ask them:  
 what is this all about?

PROBE

NIMM AUF DEM  
 BODEN PLATZ  
 MACH ES DIR GEMÜTLICH.  
 SUCH DIR EINE PERSON  
 DIE SICH ANGENEHM  
 ANFÜHLT  
 VERZEICHNE  
 DICH.

Bereite einen Tee  
 deiner Wahl in  
 der Teekanne zu

# PROBE FÜR EIN ANDERES KLASSENZIMMER

NINO HALKA, PIA KLÜVER UND EVA STORMS

## PROLOG

Mittels performativer und zeichnerischer Kunstpraxen untersuchten die drei Künstler\*innen Pia, Eva und Nino und die Lehrpersonen Maren und Ronald gemeinsam mit einer Schulklasse Konflikte im Klassenraum. Der Artikel ist ein Versuch die gesammelten Erfahrungen in Form eines reflektierenden Drehbuchs – als Probe – zu versammeln. Diese Perspektive ermöglicht es, Konflikte als etwas zu betrachten, das eingeübt, verhandelt und verändert werden kann. Das Projekt wird auf die Weise erinnert, neu aufgeführt und lädt dazu ein, andere Beziehungsweisen im Klassenzimmer zu erproben.

◇

August/September 2022. Mehr als vier Jahre und etliche Konflikte später treffen wir uns wieder. \*N., P. und E. Ein körperloses Sich-Begegnen im digitalen Raum. Drei kleine Kacheln, drei Gesichter darin, die einander zuhören, sprechen, miteinander denken. Sich Erinnern. Re\_konstruieren. Bedürfnisse formulieren. Eigene

Verhältnisse überprüfen. Situativ, nicht direkt übertragbar, immer neu erfahrbar. Das Begehren, Konflikte versorgen zu können, wird lauter. Ausprobieren. Tabus stören. Differenzen einladen. Fehlerfreundlichkeit, Wohlwollen, Prozessoffenheit. Eine Form dafür erfinden: Konflikte verhandeln als Probe, über das Klassenzimmer hinaus...

Die Arbeit an und mit Konflikthaftem ist essentiell für alle Bereiche unserer Lebenswelten. Obwohl Konflikte so fundamental wirksam und allgegenwärtig sind, gibt es kaum Räume in der Schule, in denen wir uns darin ausprobieren und einen fürsorgenden Umgang mit ihnen erlernen können. Wir waren also angetreten mit unserem Recherchevorhaben *Alphabet of Conflicts*,<sup>1</sup> um zu schauen, welche Konflikte im Kontext von Schule existieren und wie damit umgegangen werden kann. Welche Konflikte entstehen in diesem spezifischen Raum in einer temporären Gemeinschaft? Bestehen bereits bestimmte Konfliktkulturen und Praxen? Gibt es so etwas wie ein geteiltes Vokabular, um mit Konflikten umzugehen? Wie können wir uns bestehende Konflikte vergegenwärtigen, diese anschauen, ihnen eine Form geben und sie damit gestaltbar(er) machen? Wie die Vielfalt darin abbilden? Uns interessierte dabei besonders die Verkörperung von Konflikten. Wie und wo findet das einen Platz im Lehrplan? Fragen für unsere Probe.

Die gemeinschaftlichen Recherchen mit den Schüler\*innen und den Lehrpersonen führten uns zur *Probe für ein anderes*

<sup>1</sup> *Alphabet of Conflicts* war Teil des Projekts *Caring for Conflicts*, einem Projekt der kulturellen Bildung für 12–27-Jährige, welches als Kooperation zwischen District Berlin und dem Institut für Queer Theory realisiert wurde und in dessen Rahmen nach queeren Konfliktkulturen und nach Möglichkeiten, gemeinsam zu streiten, gesucht wurde. KontextSchule war eine der Partner\*innen. Ebenfalls Teil des Projekts war das *KULRRRRR festival – queere Konfliktkulturen* (siehe Literatur).

*Klassenzimmer.* Wir verfolgten einen Ansatz des Anfangens, der davon ausgeht, dass es Sinn und Spaß machen kann, sich bestehende, imaginierte und unausgesprochene Konflikte anzuschauen. Sich ihrer wohlwollend und mit Neugier anzunehmen. Konflikthafes nicht als Störung, sondern als eine Art Seismograph zu betrachten, der uns etwas zeigt mit dem wir uns beschäftigen wollen. Weil es quer liegt. Und uns etwas lehrt über uns selbst. Ein Ansatz, der davon ausgeht, dass der Umgang mit Konflikten eingeübt, verhandelt und verändert werden kann. Denn eine Probe ist immer im Handeln erweiterbar. Das Format der Probe erhöht unsere Aufmerksamkeit, schafft ein Bewusstsein aufgrund der ihr innewohnenden Struktur aus Bekanntem/Vertrautem und Neuem/Unbekanntem. Eine Probe ist im Ausgang offen. Hier bleibt für eine konkrete Anwendung in Schule die Frage: Wer oder was bestimmt den Ablauf? Oder ist es vielleicht (auch) ein chaotisches, sich selbst erhaltendes System? Die Probe ist für uns eine mögliche Form einer gelingenden Irritation.

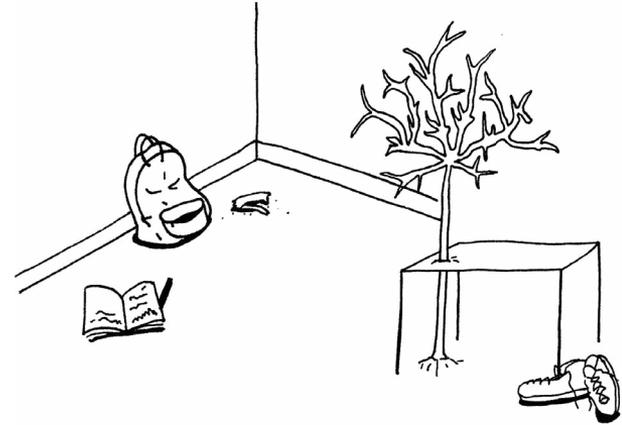
Im Folgenden skizzieren wir einen Probenverlauf entlang unserer gemachten und geteilten Erfahrungen und Erlebnisse während des Projektes.

## EINE STIMME AUS DEM OFF: WHAT A MESS!

Sobald ich ein Schulgebäude betrete, verändert sich mein Körpergefühl. Mein Gang und meine Stimmung. Ich wünsche mir eine gemütliche Couch zum Lümmeln in einer Ecke, in der ich unbeobachtet entspannen und meinen Tagträumen nachhängen kann. Wo und wie passt das in meinen Stundenplan?

*Notizzettel\_Sidenote:*

*Körper werden ausgerichtet, sollen sich einrichten. Verkörperung von Anwesenheit, Aufmerksamkeit, Respekt, Lernbereitschaft wird erwartet. Das betrifft nicht nur die (Körper-)Haltungen, sondern auch das Verhältnis von Körper und Raum.*



## VORSPANN

Vier Menschen, angestellt, selbstständig. Eine Institution, oder zwei, oder auch drei, das Oberstufenzentrum Marcel-Breuer in Weißensee, die KontextSchule, District\*Schule ohne Zentrum Berlin Tempelhof. Verschieden involviert, situiert, finanziert. Zeitlichkeiten kollidieren. Differenzen terminieren. Ein Rechercheprojekt zu Konflikten. *Alphabet of Conflicts*. Mit Schüler\*innen. Durchschnittsalter zwischen 16 und 18 Jahren.

## **SZENE EINS/A WIE ANFANGEN**

Schulkalender 2017/2018. Gelb: Projektstage. Häkchen dahinter. 18.12.2017. 7:45 Uhr bis 13:15 Uhr. Ein Termin, der steht. Dezembermorgen. Eher grau. Berlin Hermannstraße. P. und E. steigen gemeinsam in die Ringbahn. Zwei Körper, eher Köpfe, die sich zueinander neigen. Sitzend, gegenüber. Zettel in den Händen. Rucksäcke zwischen den Beinen. Die Bahn, voll. Menschen auf dem Weg zu Schule, Arbeit, sonst wohin.

## **SZENENWECHSEL/WARM UP**

Oberstufenzentrum Marcel-Breuer Weißensee. N. kommt mit dem Fahrrad. Der Gepäckträger voll mit Material. Auch M. kommt mit dem Fahrrad. Treffen vor einer Türe. Erdgeschoss. M. öffnet die Türe, wirkt strukturiert, geplant. Sie geht Treppen hinauf. Allein. Organisation, Rückmeldung im Lehrer\*innenzimmer, dass das Projekt heute beginnt. Lebendiger Austausch. N., P. und E. wartend, irgendwie auch abhängig und dankbar um M.s Kümmern. Rückkehr M. Gemeinsames Tragen von Taschen voller Material. Sie gehen über einen großen, in Dezembergrau gefärbten Schulhof. Blicke schweifen, bleiben haften. An Stellen, Un\_Auffälligkeiten, Orientierungsversuche. Körperresonanzen. Bewegung. Zwei große Schiebetüren. Betreten des Gebäudes. Holzwände, lichte, große Fensterfronten. Treppen hinauf. Etage drei?

Inmitten der Materialien sind auch die je eigenen Lernbiografien von M., N., P. und E. verortet. Damit einhergehend, Verantwortung und der Wunsch, mit Hilfe einer Auswahl an performativen und zeichnerischen Praxen, Verkörperungen von Konflikten im Klassenraum gemeinsam nachzuspüren. Ihr Anspruch: Prozesse moderieren, tagesaktuell und situativ. Ideen verhandeln, Erfahrungswissen sammeln. Gemeinsam imaginieren, konfrontieren, sensibilisieren.

### **SZENENWECHSEL/PROBEBEGINN**

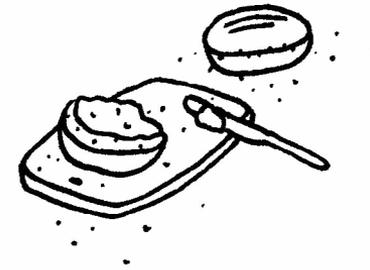
Stimme von Lehrer R. läutet den Szenenwechsel ein: Hier sind unsere Frühstücksbrettchen und da haben wir auch einen Besteckkasten. Das mache ich häufig mit Ihnen, so eine Teezeremonie am Morgen.

18.12.2017. Betreten der Werkstatt. Langgezogener Raum, schmal. Recht massive, schwere Holzwerkstattische. Hohe Fensterrahmen. Schüler\*innen, sitzend, stehend, gehend. Körper im Raum. Lebendig. Hinten links, nahe der Eingangstür ein kleiner Raum. Kaffeemaschine, Radio, kleiner Tisch, kleines Fenster hin zum großen Raum. Waschbecken, Holz, Werkzeuge. Kennenlernsituation. Hände werden geschüttelt. Begrüßungsgeste vor der Coronapandemie. R. ist der Lehrer der Holzwerkstatt. Sein Gestus und Sprechen einladend, herzlich, humorvoll. Vertraute, wertschätzende Kommunikation zwischen R. und den Schüler\*innen. Ausatmen, Schultern

entspannen, Erleichterung bei E., P., N. und M. Bewegungen werden weicher. Kiefer lockern sich. Frühstückssachen werden ausgepackt. Tassen werden gesucht. Geordnetes Chaos oder eher chaotische Routine.

## PAUSE

**Zehn Minuten. Durchatmen.  
Durcheinander/Ineinanderlaufen.  
Gemurmel. Kennenlernsituation  
verlassen.**



## SZENENWECHSEL/HABITUS

Aufwärmen. Übung Kennenlernspiel: Name & Geste. Arme, Hände und Gesichter sind in Bewegung. Körper und Lautsprache. Körpersprache. Alphabet. Der Rest der sich verhaltenden Körper eher steif. Anfängliches Zögern durchzogen von unsicherem Kichern. Behutsames gemeinsames Untersuchen und Reflektieren von Gesten, Mimik und Körperhaltungen, die in diesem konkreten Klassenzimmer auftauchen.

*Notizzettel\_Sidenote:*

*Der Begriff Habitus wurde von Pierre Bourdieu auch als »Leib gewordene Geschichte« konzipiert. Habitus beschreibt also: »ein dynamisches Ergebnis der Vermittlung gesellschaftlicher Normen mit der Rezeption und Anverwandlung durch einzelne Subjekte. Impliziert sind dabei immer auch mögliche Modifikationen. Das Subjekt nimmt auf, es erlernt im mimetischen Handeln Verhaltensmodelle körperlicher, emotionaler und intellektueller Art, so dass Soziales und scheinbar Privatestes sich im Subjekt untrennbar verbinden und Körper als Handlungssubjekt betrachtet werden müssen. (...)« (Lehnert 2013: 58).*

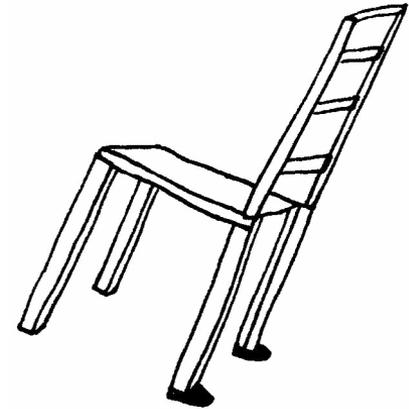
**SZENENWECHSEL/IN BEZIEHUNG SEIN,  
KONTAKTZONEN**

Fragestunde, langsames Annähern und Näherkommen. Wer will sich wie zeigen? Gemeinsame Streifzüge entlang von Beziehungen.

Was ist ein Konflikt für dich?

Schüler\*in: *Wir haben gar keine Konflikte.*

Nochmal die Frage: Was ist ein Konflikt für dich?



Blitzlicht der Schüler\*innen: *Unangenehm, Kontrolle, geistig, Sache, Wünsche, Meinungsverschiedenheit, Schlägerei, Erwartungen, Auseinandersetzung, Uneindeutigkeit, zwei Parteien, Beziehung, körperlich, Fall, Streit, nicht unbedingt Streit, Entladung mit sich selbst, mit anderen.*

## PAUSE

**Fünf Minuten. Bedürfnisse stillen:  
Trinken, Toilette, Rauchen, Dehnen,  
Rennen, Lachen, Smartphonen.**



## SPÜRST DU DEINE KONFLIKTE AUCH KÖRPERLICH?

Blitzlicht der Schüler\*innen: *Ganzer Körper, Nervosität, Wut, Adrenalin, körperliche Gewalt, Herz, Unruhe.*

## **WELCHE KONFLIKTE GIBT ES IN EUREM ZUSAMMENSEIN?**

Blitzlicht Schüler\*innen: *Mit Raum, mit Lehrpersonen, Ungerechtigkeit, Vorwurf, Unterstellung, Leistungsdruck, Zuspätkommen, Perfektion, Ideal, Alleswissende, Alle müssen zustimmen (Konsensprinzip), mit Schüler\*innen, Fehlzeit, mit Schule/Institution.*

Nachdem von den Schüler\*innen erst behauptet wird, es gäbe in ihrer Gruppe keine Konflikte oder Konfliktempfindungen, kommen doch nach und nach Themen auf, an denen sich Konflikte entfalten. Die Schüler\*innen stellen fest, dass es häufig zu Missinterpretationen bzw. Missverständnissen bzgl. ihrer Körper im Raum kommt. Schule wird als eine den Körper disziplinierende Umgebung sichtbar und verhandelbar gemacht. Die gemeinsame Suche nach körperlichen Alphabeten oder einem Alphabet der Körpersprache beginnt. Ganz praktisch. Platz (ein)nehmen. Angenehme und unangenehme Haltungen ausprobieren, in einem begrenzten Raum markieren. Mit buntem Tape auf einer Plane, übergroß.

Lehrer R.: *Auch ich habe hier neu lernen müssen, dass ich die Körperhaltung, das Auftreten von Schüler\*innen manchmal missinterpretiere.*

## SZENENWECHSEL/ÜBERSETZUNGSPROZESSE- TRANSFERLEISTUNGEN

Konfliktverflechtungen werden gemeinschaftlich thematisiert. Verzeichnet. Erprobt. Emotionen und Gefühle bekommen, in Anlehnung an Erwin Wurms *One minute sculptures* eine temporäre, körperliche Gestalt. Festgehalten durch Fotografie. Aus\_Druck. Eine Tafel voller Abbildungen. Der Fokus verlagert sich vom Lesen aufs Sehen und vom Entziffern aufs Wahrnehmen. Reger Austausch über diese Momentaufnahmen der anwesenden Körper. Fragen im Raum: Was wird, wie, warum, von wem wahrgenommen? Welche Zuschreibungen und (Miss-)Interpretationen entstehen?

*Stimme aus dem Off:*

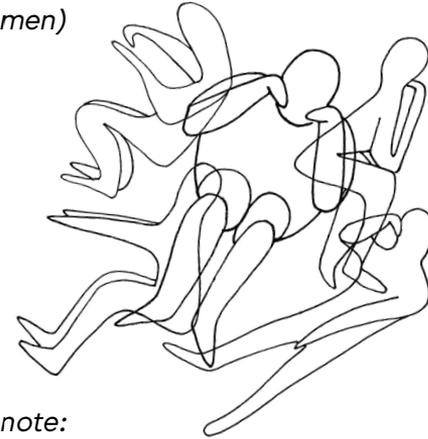
In der Schule lernen wir bestimmte Alphabete kennen, werden systematisch alphabetisiert. Existiert auch so etwas wie ein Alphabet der Konflikte? Oder gibt es konflikt hafte Alphabete? Besteht die Möglichkeit, in loser Folge und abseits von eingespielten Formen eine Art situatives Vokabular zu erfinden? Eine Versuchsanordnung, in der alternative Wissensproduktion und Lernweisen abseits einer vermeintlich universalen Matrix Platz haben?

## Was ist ein Alphabet für dich?

Blitzlicht der Schüler\*innen: *Unterschiedliche Kulturen, Reihenfolge von Buchstaben und verschiedenen Zeichen, Sammlung aller Buchstaben, Zeichen einer Schrift, etwas am Anfang, Vereinfachung, Auflistung, Orientierung, der Anführer der (Blumen) Beete/1. Beet ist immer der Anführer.*

### PAUSE

**Dreißig Minuten Pausenhof. Trinken, Essen, quatschen. Quatsch machen. Spielen, Musik hören, zocken, flexen, cornern. Draußen sein...**



*Notizzettel\_Sidenote:*

*In der Schule bezeichnet eine Pause die Zeit zwischen zwei Unterrichtsstunden. Pausengestaltung ist ein fundamentales Konfliktfeld und gleichzeitig ein wichtiger Teil unseres Vokabulars. Die Pause ist eine Unterbrechung des eingespielten Rhythmus'. Eine selbstbestimmte Setzung und Akt der Fürsorge. Sich Zeit und Raum nehmen von oder für Konflikte. Die Pausengestaltung kann somit als ein aktives und bewusstes Innehalten, von dem, was eine\*n umgibt und umschließt oder auch einengt, verstanden und neu verhandelt werden. Was findet darin alles*

seinen Platz? Im Stundenplan. (Er)finde eine Pause. Wie sieht sie aus? Wie können wir uns um Pausen kümmern?

## WORUM MÖCHTET IHR EUCH KÜMMERN?

Blitzlicht Schüler\*innen: Ruhe//Zusammensein//Zusammenhalt//  
Jasmintee//Keine Störungen//Toleranz//Zuhören//Gleich-  
behandlung//Gleichberechtigung//Respekt//Andere behandeln  
wie man selbst behandelt werden möchte? //Vertrauen//  
Empathie// Ordentliche Konversation z. B. Augenkontakt//  
Geben & Nehmen// Teamwork//Humor// Spontaneität//  
Länger Schlafen



Nächster Schritt: Ausgehend von Antworten werden Wünsche und Bedürfnisse in konkrete Handlungsanweisungen überführt. Texte und Bilder werden gestaltet. Dieses neue verkörperlichte Vokabular wird gemeinsam im SchulRaum erprobt. Körper und Raum in neue Verhältnisse zueinander gebracht.

Bereits etablierte Fürsorgepraxen werden reaktiviert und integriert. Mit der gemeinsamen Teezeremonie haben sich die Schüler\*innen einen eigenen Ort geschaffen, der ein anderes Miteinander erlaubt. Aufbrühen, ziehen lassen. Duft breitet sich aus. Schmecken, fühlen, riechen. Wärme. Klimpern und Klirren. Genießen. Sich kümmern, nachschenken. Einander versorgen. Caring and sharing.

## **PAUSE**

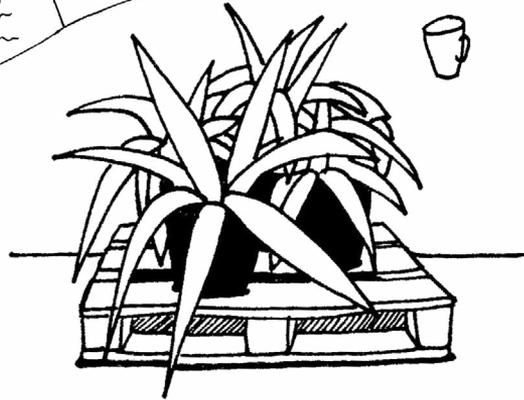
**Hard Cut/Ferien.**



## **SZENENWECHSEL/CARING & SHARING**

Januar 2018. Zeugnisse. Schuljahresende. Druck und Zeitlichkeiten. Ortswechsel. Das Foyer im Erdgeschoss wird zum Ort des Geschehens. Verschieben. Verrücken. Große Fenster. Hallende Stimmen. Gemurmel. Bodennah, den Wänden entlang. Sitzende Körper. Kreisform. Sich begegnende Blicke, Mimik, Gesten. Unangenehme Kontaktmomente. Tee wird gereicht.

Caring @ Sharing  
\*\*\* Menü \*\*\*

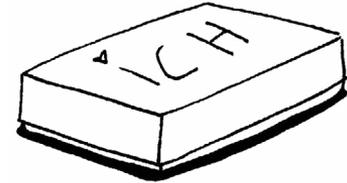


**PAUSE**

**Fünf Minuten. Aufstehen, gehen, zueinander, Kreis auflösen, voneinander weg, zueinander.**

## SZENENWECHSEL/ZEICHENSETZUNG

Februar 2018. Holzwerkstatt. Begehren verzeichnen. Einbeziehung des vorhandenen Materials mit Hilfe von R. Die Linolschnitte werden zu Stempeln. Jede\*r Schüler\*in gestaltet sich ihr\*sein ganz individuelles Zeichen. Individuelle Differenzerfahrungen bekommen Raum. >Markenzeichen/Erkennungsmerkmale< jeder\*s Einzelnen werden sichtbar im temporären Kollektiv, Klassenraum. Sie werden benannt, anerkannt. Die Drucktechnik ermöglicht Vervielfältigung. Wie ist jede\*r Einzelne positioniert? Was ist der (kleinste) gemeinsame Nenner im Miteinander?



## SZENENWECHSEL/SAAL\*LUN

Mai 2018. Beginn der kollektiven Probe für ein anderes Klassenzimmer. Ortswechsel. Aquarium (Südblock),<sup>2</sup> Skalitzer Straße 6, Berlin-Kreuzberg, U-Bahn Kottbusser Tor. In Abwesenheit der Schüler\*innen. In Anwesenheit von Leer-, Lehr- und Lernstellen.

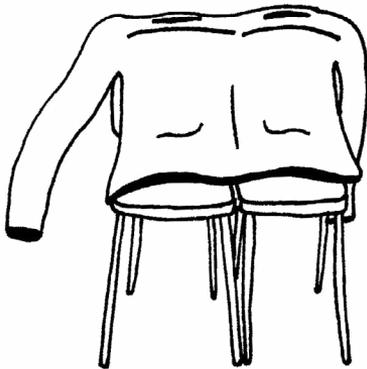
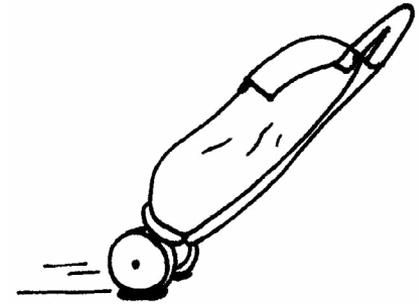
**Stimme aus dem Off:** *Zu viel zu tun, Prüfungsvorbereitungen, keine Lust, keine Zeit. Zu weit weg, zu fremd?*

Eine performative Installation, basierend auf gemeinsamen Recherchen in der Schule. Stationen: Tee-Zeremonie, Pausengestaltung, Raumfindung, Chill- und Schlafefcke. Struktur-Struggle-Treffpunkt.

Praktische Übungen, experimentelle Anordnungen. Versuchsanordnung: Unterbrechung des heimlichen Lehrplans der Institution Schule. Körper in Bewegung. Körper in Verbindung.

### EPILOG

Oktober 2022. Wir treffen uns wieder. N., P. und E. Ein körperloses Sich-Begegnen im digitalen Raum. Drei kleine Kacheln, drei Gesichter darin. Gemeinsames Schreiben, zuhören, verschieben auf virtuellem Whiteboard. Auch diese Probe entsteht erst im ZusammenSpiel. Im aktiven Zuhören. Ein einziges Alphabet der Konflikte gibt es nicht – je nach Kontext, Situation und involvierten Gemeinschaften bestehen bereits vielfältige Wissen zu Konflikten und deren Bearbeitung. Wir experimentierten mit Zeichnung, Kartierung, Fotografie, Probe und vielgestaltigen Körper-Objekt-Raumstudien. Ein Anfang und eine mögliche Probe für Ideen und Handlungsweisen im Umgang mit Konflikten. Ein unabgeschlossener, kollektiver Rechercheprozess. Unsere Körper werden in Schwingung versetzt und in undisziplinierte Bewegung gebracht, um kreative Konfliktpraxen zu versammeln, die ohne Gewalt auskommen und Normalität (auch in Schule) in Frage stellen.



## ABSPANN

*\*Abkürzungen im Text:*

*P. – Pia, E. – Eva, N. – Nino, M. – Maren, R. – Ronald*

Schüler\*innen:

Hanin, Mohammed, Emil B., Ahmet, Tisser, Erik, Lasse, John, Tara, August, Leon, Jeniffer, Rehme, Emil V.

Die Teilnehmer\*innen besuchten eine Klasse der Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) am Oberstufenzentrum Marcel Breuer in Weißensee. Die Klasse setzte sich aus 15 Schüler\*innen zusammen, die nicht nur in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern (Deutsch, Mathe, Englisch, Sozialkunde), sondern auch in den Schwerpunktfächern Gestaltung und Fachpraxis (Werkstattunterricht) unterrichtet wurden. Das Ziel ist es, die Schüler\*innen auf das Berufsleben und den Mittleren Schulabschluss vorzubereiten. An dem OSZ werden Schüler\*innen und Auszubildende in den Berufsfeldern der Bautechnik, Holz- und Glastechnik sowie in Architektur und Design unterrichtet. Neben verschiedenen Ausbildungsabschlüssen können hier auch alle Schulabschlüsse (von der einfachen Berufsbildungsreife bis zur allgemeinen Hochschulreife) erworben werden.

Lehrpersonen: Maren Zeuner, Ronald. Die Perspektiven der beiden sowie die Perspektiven der Schüler\*innen hinterlässt in diesem Beitrag eine Leerstelle. Durch ihre Involviertheit, ihr Engagement,

ihre bereits etablierten Lehr- und Fürsorgepraxen gemeinsam mit den Schüler\*innen ist das Projekt überhaupt erst mit\_bewegt und möglich gemacht worden. Ihre reflektierenden Perspektiven, können hier somit ausschließlich als imaginiert und lückenhaft verstanden werden.

*Künstler\*innen: Nino Halka, Pia Klüver, Eva Storms*

Gemeinsam mit Maren und anderen Lehrpersonen, Künstler\*innen und Kulturschaffenden haben wir an der KontextSchule 2016–2018 teilgenommen und erforschten gemeinsam von Dezember 2017 bis April 2018 erlebte, verkörperte und imaginierte Konflikte im Kontext von Schule.

*Das Rechercheprojekt Alphabet of Conflicts war gleichzeitig Teil des Projektes Caring for Conflicts District\*Schule ohne Zentrum, dem Institut für Queer Theory sowie der Fortbildungsreihe Kontext-Schule 2016–2018 unter der Leitung von Aïcha Diallo und Danja Erni.*



## LITERATUR

Alphabet of Conflicts (Dokumentation). URL: <https://heyzine.com/flip-book/841299c31e.html> [04.11.2022].

Caring for Conflicts. URL: <http://www.district-berlin.com/de/caring-for-conflict-2/> [04.11.2022].

District\*Schule ohne Zentrum. URL: <http://www.district-berlin.com/de/program/d-schule/> [04.11.2022].

KLIRRRRR festival – queere Konfliktkulturen. URL: <http://www.district-berlin.com/de/klirrrrr-ein-festival-queerer-konfliktkulturen/> [04.11.2022].

KontextSchule 2016 – 2018. URL: <http://www.kontextschule.org/archiv-ks6.html> [04.11.2022].

KontextSchule 2016–2018 (Abschluss). URL: [http://www.kontextschule.org/ks\\_treffen/KS6/abschlussks6.html](http://www.kontextschule.org/ks_treffen/KS6/abschlussks6.html) [04.11.2022].

Lehnert, Gertrud (2013): Mode – Theorie, Geschichte und Ästhetik einer kulturellen Praxis. Bielefeld.

# TALKING TOOLKIT– TOOLKITS IM GESPRÄCH

KATIE LEE DUNBAR, HAGAR OPHIR  
UND JANICE HEINRICH

Für dieses Gespräch setzten sich Katie Lee Dunbar, Hagar Ophir und Janice Heinrich zusammen, um über *Toolkit* (»Werkzeugset«) und Methoden des antidiskriminatorischen Lernens und Lehrens angesichts infrastruktureller Herausforderungen zu sprechen. Sie reflektierten über ihre eigenen Erfahrungen bei der Erstellung eines *Toolkits* als Teil ihres mitkollektiv-Projekts, darüber, wie es ist, im Bereich Kunst und Bildung zu arbeiten und über ihre Hoffnungen für die Zukunft.



**Katie Lee Dunbar** ist queerfeministische\*r Performer\*in und Pädagog\*in und lebt in Berlin. Katie ist in der Antidiskriminierungs-Ausbildung tätig und integriert dabei kreative Methoden wie die Performancekunst. Katie ist Teil des mitkollektiv und anderen Kollektiven und Projekten sowie *ArtEd*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Das Projekt zielt darauf ab, die positive psychische Gesundheit junger Menschen zu verbessern, indem es ihnen die Möglichkeit gibt, in Schulen kreativ mit Künstler\*innen zu arbeiten. Das dreijährige Projekt stützt sich auf die Erfahrungen und Wahrnehmungen einer Reihe von Zielgruppen, darunter Künstler\*innen, Lehrer\*innen, junge Menschen, Eltern und Betreuer\*innen sowie politische Entscheidungsträger\*innen (siehe Literatur).



Abb. 1: mitkolllektiv: Installation des Ausstellungsworkshops  
Reimagine Jetzt! Gestalte deine Geschichte selbst, 2021.

**Hagar Ophir** Künstlerin, deren auf Forschung und Zeit basierte Projekte Geschichte(n), Körperbewegungen und Objekte miteinander verbinden. Ihre Arbeit ist oftmals kollaborativ und bezieht ihre Erfahrung und Ausbildung als Tänzerin, Kostümdesignerin und Historikerin mit ein. Im Moment konzentriert sich Hagar auf ihre kommende Solo-Ausstellung *Bound With the Living* im Soma Art Space Berlin.

**Janice Heinrich** studiert Anglistik und Gender Studies in Berlin und arbeitet nebenbei bei einem intersektionalen, Black-owned Magazin. Janice möchte das Schreiben nutzen, um sich kreativ auszudrücken und etwas an die Gemeinschaft zurückzugeben.

### **Was ist mitkollektiv?**

**Katie:** Wir sind eine Gruppe von Künstler\*innen und Pädagog\*innen, die mit einem intersektionalen und antirassistischen Blickwinkel arbeiten, um traditionelle Bildungsmodelle aufzubrechen und in sie einzugreifen. Unsere Perspektiven sind geprägt von den Affinitäten und Erfahrungen unserer Gruppe: BI\_PoC, queer, nicht-binär, migrantisch und unterschiedlichen Klassen- und Geschlechtsidentitäten zugehörig.

Die Gründungsmitglieder von mitkollektiv waren Katie Lee Dunbar (Leitung), Hagar Ophir (Co-Leitung), Karen Michelsen Castañón (Co-Leitung), May Lee, Lisa Ribler und Maciré Schuster. Wir haben als Kollektiv viele Dinge, wie z. B. Workshops für Kinder und Lehrpersonen ins Leben gerufen und begannen unsere Arbeit direkt mit einem einjährigen, von Juli 2020 bis Juli 2021, andauernden Projekt: *Reimagine Jetzt!*<sup>2</sup> Wir arbeiten weiterhin aktiv zusammen in der Lehrer\*innenfortbildung, in Schulprojekten und anderen Projekten, die sich ergeben.

### **Erzählt uns ein wenig über euer Toolkit.**

**Katie:** Ein wichtiger Teil des Projekts war das mitkollektiv-*Toolkit*. Unser Ziel war es, einen Ort zu schaffen, an dem Lehrer\*innen und Künstler\*innen, die im Bildungsbereich tätig sind, Ressourcen austauschen und abrufen und an dem sie kritische Lernmaterialien zu verschiedenen Themen finden können. Wir wollen ein fortlaufendes, sich entwickelndes Netzwerk schaffen, das online zugänglich ist, aber auch darüber nachdenkt, wie wir im wirklichen Leben füreinander da sind. Welche spezifische Unterstützung benötigen zum Beispiel Kunstpädagog\*innen, die in diesem Kontext arbeiten?

Das *Toolkit* sowie die Dokumente und Stimmen aller, die an der Erstellung beteiligt waren, kann man\* online<sup>3</sup> finden. Letztlich geht es wirklich darum, Gemeinschaft miteinander zu teilen.

### Was kann ein Toolkit eurer Meinung nach sein?

**Katie:** Ein *Toolkit* kann ein Unterrichtsplan, ein Wortschatz, ein Glossar, eine Sammlung von Methoden sein... Der Begriff wird für viele verschiedene Dinge verwendet. Das mitkollektiv-*Toolkit* beinhaltet all diese Ebenen, aber in dessen Mittelpunkt stehen das Netzwerk, der Dialog und die Workshops mit den beteiligten Menschen.

### Was erhofft ihr euch von der Arbeit im mitkollektiv?

**Hagar:** Die Idee hinter unserem Projekt ist es, für diejenigen, die in Schulen arbeiten und nach Wegen suchen, mehr als nur den Lehrplan zu ändern, Gemeinschaft, Werkzeuge und Unterstützung zu bieten und damit gleichzeitig auch einen Raum für uns selbst zu gestalten. Wir möchten Bildungsarbeiter\*innen und Student\*innen dazu einzuladen, ihre eigenen Erfahrungen in den Lernprozess einzubringen und Raum für Selbstreflexion zu schaffen. Aus diesem Grund haben wir neben unserer Präsenz in den Schulen (soweit dies in der Zeit der Pandemie möglich war und ist) und den Lehrer\*innen-Workshops auch das Online-*Toolkit* entwickelt. Es basiert auf der von uns und anderen, wie zum Beispiel *Tivolotte*

Mädchenclub, *Romnja-Power* oder *i-Päd Berlin*, bereits geleisteten Arbeit und auf unseren Erfahrungen. Wir wollten unsere Instrumente und Erfahrungen mit anderen teilen, damit sie daraus lernen und sie nutzen können.

**Katie:** Ich denke, dass oftmals Ressourcen geschaffen oder Projekte durchgeführt werden, die dann für sich stehen. Was oft passiert, wenn die Förderungen zu Ende sind, ist, dass die Projekte sehr schnell ihre Nachhaltigkeit verlieren. Eine Hoffnung des mitkollektiv war es, dem Problem Rechnung zu tragen, dass so viele Initiativen bereits isoliert existieren, und stattdessen Künstler\*innen und Pädagog\*innen zusammenzubringen. Es geht nicht unbedingt darum, Methoden neu zu erfinden, sondern auch darum, Methoden zu finden, die bereits existieren, und sie den Menschen zugänglich zu machen. Es gibt so viele großartige Initiativen in Berlin, die wir verlinken und auf welche wir verweisen, so viele Ressourcen, die bereits vorhanden sind.

Ich denke, viele Künstler\*innen und Lehrer\*innen haben ihre eigenen kreativen und Antidiskriminierungs-Methoden in der Schularbeit. Und ich denke, dass es hilfreich ist, wenn es etwas gibt, das man\* sich ansehen oder darauf verweisen kann, oder eine Person, mit der man\* Dinge besprechen kann. Oft ist es schwer herauszufinden, welche Werkzeuge benötigt werden, um ein Problem anzugehen. Deshalb ist mitkollektiv so sehr auf ein Netzwerk ausgerichtet. Wenn du eine Frage hast, ist das ein guter Ausgangspunkt.

Irgendwo hat vielleicht jemand eine Antwort, einen Vorschlag oder eine weitere Frage. Es geht um den Dialog.

**Hagar:** Das Wissen, ein Netzwerk und Menschen zu haben, die anti-diskriminierende Arbeit durch Kunst und Bildung teilen und nicht alleine mit unseren Problemen zu sein, gibt uns Kraft. Ich glaube, wir müssen Kunst nicht nur als Methode und Bildung, sondern als eine Lernstrategie betrachten. Man\* lernt nicht, wie man\* zeichnet oder performt, ohne etwas zu kreieren oder vorzuführen. Dabei geht es uns aber nicht darum, die Schüler\*innen zu herausragenden Künstler\*innen oder Schauspieler\*innen zu machen, sondern ihnen Know-how zu vermitteln, das sie im Schulalltag benutzen können. Wir betrachten Kunst als Werkzeug, das es uns erlaubt, das >Wie< zu lernen (schreiben, zeichnen, schauspielern etc.) und nicht das >Was< (Fakten, Daten, Ideologien). Es geht darum künstlerische Fähigkeiten als eine tägliche Praxis nutzen zu können und den Schüler\*innen dabei zu helfen, ihre Identität und politische Persona zu formen.

Durch Unsere Erfahrungen und die Lebenserfahrungen der Schüler\*innen und Lehrer\*innen in das Bildungssystem einzubringen, ist ein wichtiger Teil unseres Bestrebens.

## Könnt ihr uns mehr über die Herausforderungen erzählen, mit denen ihr konfrontiert seid?

**Katie:** Viele der Herausforderungen, mit denen wir konfrontiert sind, sind durch strukturelle Rahmenbedingungen bedingt. Es gibt zum Beispiel keinen Lohn dafür, dass man\* sich Zeit nimmt für etwas, das bereits online ist, oder dass man\* weiter forscht, Netzwerke aufbaut und sich um die Gemeinschaft kümmert. Stattdessen wird man\* bei vielen Projekten nur für die Zeit bezahlt, die man\* in einem Raum mit den Leuten verbringt, mit denen man\* zusammenarbeitet. Um nachhaltig zu arbeiten, müssen Zeit, Energie, Ressourcen und auch finanzielle Mittel in Fragen investiert werden wie: Welches sind die Systeme der Zusammenarbeit? Welche Systeme gibt es, um Materialien zu aktualisieren und zu verbinden sowie Menschen zusammenzubringen und Netzwerke aufzubauen?

Meiner Meinung nach ist die Schaffung kollektiver Unterstützungsstrukturen, die sich mit machtkritischen Methoden befassen, nichts, was das derzeitige System unterstützen möchte, weshalb kaum Zeit, Geld und Ressourcen dafür aufgewendet werden. Die Herausforderung besteht also darin, gesündere Strukturen für die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung zu schaffen und Räume für Lernen und Wachstum auf nachhaltige Weise zu erhalten, ohne von einer Projektfinanzierung zur nächsten rennen zu müssen.

**Hagar:** Man\* hat immer das Gefühl, dass die Finanzierung endet, wenn das Spektakel vorbei ist. Wenn man\* danach noch den Willen und die Kapazität hat, weiterzumachen, kann man\* das Projekt immer noch auf das nächste Level bringen, aber wenn man\* das nicht tut, verschwindet es mit der Zeit. Später fragt man\* sich: Welche Wirkung hatte es? Wer hat es gesehen? Wer war daran beteiligt? Deshalb ist es für uns so wichtig, mitkollektiv durch das Pflegen von Netzwerken und unserer Online-Ressourcen am Leben zu erhalten.

**Katie:** Ich glaube, das ist ein Grund, weshalb Online-Präsenz und Verweise auf die gegenseitige Arbeit so wichtig sind. Online-Verknüpfungen sind ein Weg, um eine gewisse Langlebigkeit zu erzielen. Selbst wenn es nicht dasselbe ist, wie mit Leuten in einem Raum zu sitzen, so ist es doch ein Bezugspunkt.

### **Welche Möglichkeiten könnt ihr euch vorstellen, um diese Herausforderungen zu meistern?**

**Hagar:** Ich denke, um für den gesamten Prozess eines Projekts bezahlt zu werden und weiterhin Methoden sammeln und benutzen zu können, wäre es hilfreich, langfristige Partnerschaften mit Schulen einzugehen und sich langfristig zu engagieren. Andernfalls ist es schwierig, Kontinuität zu wahren.

Dann gibt es natürlich die Hoffnung auf größere, systematische Veränderungen, bei denen diese Art von Projekten nicht nur für ein paar Jahre finanziert werden und sich dann das politische Umfeld ändert und das Geld woanders hingehet. Wir brauchen eine Art von Engagement, das sich in Veränderungen innerhalb des Schulsystems, in der Art und Weise, wie wir Schule denken, und in der Sache, der sie dient, niederschlägt. Solange Schulen dazu da sind, gute Bürger\*innen für den Nationalstaat heranzuziehen, hat sie ihre Grenzen, auch wenn es um Antidiskriminierungsarbeit geht, die in der Schule angeboten werden kann.

**Katie:** Ich denke, die einfachste Lösung wäre definitiv ein jährliches Grundeinkommen für alle Menschen. Für mich als Kunstpädagog\*in gäbe es mehr Freiheit und die Möglichkeit, nachhaltig zu arbeiten, ohne ein Finanzierungsziel und außerhalb eines Finanzierungszeitraums. Ich könnte zum Beispiel fünf Jahre oder länger mit einer Gruppe oder einer Schule arbeiten, ohne den Druck, ein Ergebnis präsentieren zu müssen. Wie wäre es, wenn mitkollektiv fünf Personen hätte, die sechs Jahre lang an einer Schule mit den Lehrer\*innen zusammenarbeiten, jedes Jahr mehrere Lehrer\*innenfortbildungen durchführen und gemeinsam nachhaltig wachsen und sich entwickeln? Dies könnte durch ein Engagement der Schule, des Senats, des mitkollektiv und ein jährliches Grundeinkommen für alle möglich sein.

**Hagar:** Ich denke auch, dass wir bundesweit die Hälfte der Dinge, die Schüler\*innen lernen müssen, streichen sollten. Ich würde sagen, weniger Napoleon, mehr Werkzeuge an die Hand: Werkzeuge für die Kunst und für das Lernen, Werkzeuge, um als Mensch unterdrückende Systeme zu überleben.

**Katie:** Du sprichst einen sehr wichtigen Punkt an, nämlich die Frage, was die Ziele des Lehrplans sind. Denn wenn das Ziel des Lehrplans darin besteht, europäische Geschichte aus einer kolonialen Perspektive zu lernen und die Schüler\*innen alle Daten in einem Test wiederholen zu lassen, dann kostet das viel Zeit und Energie. Was beim Lernen über Geschichte passieren sollte, ist, dass wir verschiedene Arten des Geschichtenerzählens, verschiedene Geschichten und Perspektiven aus unterschiedlichen Kontexten kennen lernen. Nur dann lernen wir zuzuhören, zu reflektieren, zu vergleichen, zu kontrastieren oder uns in andere hineinzusetzen. Diese Fähigkeiten, zu lernen und zuzuhören, sind viel wichtiger als das Auswendiglernen einer Liste von Fakten.

Von unseren *ArtEd* Partner\*innen in Island habe ich erfahren, dass sie diese sogenannten *Pillars of Education* (Bildungssäulen) haben, mit denen sie darüber nachdenken, welche Aspekte wir unseren jungen Menschen auf dem Weg zum Erwachsensein mit auf den Weg geben wollen. Diese Säulen sind: >Gesundheit und Wohlbefinden<, >Literalität<, >Nachhaltigkeit<, >Demokratie und Menschenrechte<, >Gleichberechtigung< und >Kreativität<.

Dabei geht es vor allem um die Art und Weise, wie man\* denkt, reflektiert und miteinander umgeht. Das Wohlbefinden und die Kreativität junger Menschen wird als nationales Bildungsziel gesetzt, anstatt eines spezifisch akademischen Ziels. Es favorisiert eine Herangehensweise ans Lernen, die die Schüler\*innen zentriert und die Person und Methode gegenüber den Leistungen und Noten bevorzugt.

**Hagar:** Dann wäre auch die Art und Weise der Antidiskriminierungsarbeit in den Schulen eine andere, weil sie bereits im System verankert wäre; wir müssten nicht unbedingt Alternativen schaffen, sondern dafür sorgen, dass das Vorhandene erhalten bleibt.

**Katie:** Die Methode, um diese Arbeit sichtbar zu machen, ist es, all die unterschiedliche Arbeit zu erkennen, die dahinter steckt, Teil einer Institution zu sein. Die Methode des Lernens umfasst das Lernen und Verlernen. Die Methode der Antidiskriminierung, beinhaltet die Art wie man\* zuhört und sich daraufhin verändert, aber die Frage ist, wie man\* verändert, was verändert werden sollte, wenn die Perspektive oder die Dokumentation dazu nicht vorhanden ist? Es liegt noch viel Arbeit vor uns, um mündliche Überlieferungen und Geschichten, die bisher ausgelöscht wurden, zu sammeln und zu dokumentieren, damit sie für die Allgemeinheit zugänglich sind und reflektiert werden können. Wir müssen nicht zwingend den Lehrplan neu schreiben, aber wir müssen Zugang zu verschiedenen Geschichten schaffen und diese erzählen. Es gibt mittlerweile

eine Menge fantastischer Bücher (siehe Literatur), die solche Geschichten erzählen und von denen wir mehr und mehr schreiben müssen, während wir unser Denken über Bildung verändern.

**Hagar:** Ich stimme dem zu, dass wir etwas schaffen, aber gleichzeitig auch das Vorhandene nutzen und dabei lernen sollten, es wiederzuverwenden.

**Katie:** Ja, ich denke, der Prozess des Umschreibens ist etwas, das ständig passiert, und das ist eine positive Sache. Zum Beispiel könnte man\* sagen: Ich möchte diese Geschichte aus meiner Perspektive umschreiben, oder es fehlt etwas, also werde ich es hinzufügen. Meine Hoffnung ist, dass wir relevantes Material immer wieder um- und neu schreiben und dass wir immer in der Lage sein werden, es zu analysieren und kritisch zu betrachten.

**Hagar:** Und es geht nicht nur darum, weiter zu schreiben und umzuschreiben, sondern auch zu produzieren, aufzuführen und zu kreieren. Auch hier sind kreative Prozesse eines der Werkzeuge, um zu lernen und zu verändern und Systeme zu schaffen, die einen Ort der Fürsorge darstellen und hoffentlich dazu beitragen, eine nachhaltige Gesellschaft zu schaffen.

## Wie verhalten sich taktische und strategische Methoden zueinander?

**Katie:** Taktische Methoden sind unmittelbare Eingriffe oder Dinge, die jemand oder eine Gruppe von Menschen vornehmen kann, um eine direkte Wirkung zu erzielen. Strategische Methoden beinhalten zum Beispiel, sich für bildungsrelevante oder anti-diskriminatorische Änderung der Politik einzusetzen. Diese haben keine unmittelbare Auswirkung, aber tragen hoffentlich zu langfristigen Veränderungen des Systems bei.

Hier treffen, denke ich, Hoffnungen und Herausforderungen aufeinander. Vieles von dem, was geschaffen wird, sind taktische Interventionen. So ist zum Beispiel ein Projekt, das in einer Schule durchgeführt wird und sich mit verschiedenen Arten der Entscheidungsfindung befasst – wie etwa horizontale Entscheidungsfindungsmethoden oder kreative Methoden, die sich mit unerzählten Geschichten befassen – ein taktischer Eingriff in ein Schulsystem. Man\* kann noch so viele Hoffnungen hegen, wie man\* das Klassenzimmer zum Besseren verändern kann, aber solange es keine infrastrukturellen Veränderungen in der Schule und im Schulsystem gibt, ist es wirklich schwierig, diese Veränderungen durchzuführen. Im Moment gibt es keinen Raum und keine Flexibilität im Lehrplan. Es gibt nicht das Minimum von einem freien Tag pro Woche, den man\* als Lehrer\*in bräuchte, um zu reflektieren, mit den Kolleg\*innen zu sprechen, zu planen und

sich fortzubilden. Dies ist ein notwendiger struktureller Wandel, der nur durch strategische Anstrengung erreicht werden kann.

Es ist wichtig gleichzeitig taktisch und strategisch zu arbeiten. Nehmen wir zum Beispiel das Antidiskriminierungsgesetz in Deutschland, das besagt, dass niemand aufgrund von Fähigkeiten, Race, Geschlecht oder Sexualität diskriminiert werden darf. Das Gesetz selbst, die Infrastruktur, ist vorhanden. Da es aber keine wirklich brauchbaren Strukturen gibt, um Diskriminierungsbeschwerden vorzubringen, ist das Gesetz so lange unwirksam, bis diese Strukturen vorhanden sind. *KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!*<sup>4</sup> gehört zu denjenigen, die dies aktiv ändern wollen. Sie arbeiten sowohl taktisch als auch strategisch. Die taktische Antwort in diesem Beispiel besteht darin, dass wir uns fragen, welche Unterstützungsstrukturen es im Zusammenhang mit diskriminierenden Handlungen gibt, die nicht gesetzlich geregelt werden müssen. Die Sache ist, dass viele Menschen das Problem zwar sehen, es allerdings noch viel mehr Menschen sehen müssen, bevor sie anerkennen, dass es in Angriff genommen werden muss.

**Hagar:** Ein weiterer Punkt der strategischen und taktischen Arbeit ist die Schaffung von Räumen, in denen wir zusammenarbeiten können und in denen wir diese Wege als Möglichkeiten präsentieren können.

4 Vgl. Website der Fachstelle Kinderwelten (siehe Literatur).

**Katie:** Die Diskussion darüber, wie man\* strategisch und taktisch arbeiten kann, war ein wichtiger Teil unserer Arbeit im mitkollektiv. Unser Ziel ist es, horizontal, kollektiv und im Konsens zu arbeiten, und zwar auf eine klare, effektive und fürsorgliche Weise. Effektivität und Fürsorge sind sehr wichtig, um eine kapitalistische Gesellschaft, in der man\* Fristen einhalten muss, zu überleben. Wir wollen dabei so achtsam wie möglich sein und auch Raum haben, um nicht nur auf Ziele hinzuarbeiten.

**Hagar:** Stell dir vor, wir würden in eine Kiste gesteckt, in der wir uns bewegen und sie so lange veränderten, bis jede\*r versorgt wäre und wir einen Weg der Zusammenarbeit gefunden hätten, bei dem wir alle unsere Erfahrungen einbringen könnten. Wir wären nicht von unserer Persönlichkeit und unseren Lebenserfahrungen getrennt, sie wären alle in der Art und Weise enthalten, wie wir zusammenarbeiteten.

**Lasst uns mehr über den weiteren Kontext der Arbeit sprechen. Könnt ihr uns *ArtEd* vorstellen, ein weiteres Projekt, an dem ihr arbeitet?**

**Katie:** *ArtEd* ist eine europaweite Initiative, die zusammen mit sieben Partner\*innen geleitet wird. Cora Guddat und ich sind die Leiter\*innen der Berliner Partner\*innen und es gibt auch Partner\*innen in England, Italien, Griechenland, Österreich und Island. Wir

arbeiten gemeinsam an der Erstellung von Leitfäden für Kreativität und Unterricht – insbesondere für Lehrer\*innen und Eltern – die in den Schulalltag und das Lernen integriert werden können. Wir erhoffen uns, europaweit strukturelle Wirkung zu erzielen und die Bedeutung von Kreativität<sup>5</sup> für das Wohlbefinden und Lernen aufzuzeigen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass das Projekt während der Covid-19-Pandemie anlief und wir uns bisher immer noch nicht persönlich getroffen haben. Es ist unglaublich, wie wir das durchgestanden und all diese Dinge bis jetzt online erstellt haben. Im April 2022 treffen wir uns hoffentlich endlich persönlich und setzen die Arbeit fort.

### Was erhofft ihr euch für die Zukunft?

**Hagar:** Dass wir ein Zuhause für unser *Toolkit* und die Projekte finden, an denen wir und die Menschen um uns herum beteiligt sind. Und dass diese Projekte so fortbestehen, dass sie nicht einfach weggeworfen und neu erstellt werden, sondern dass sie für Menschen da sind, um sie zu benutzen, wiederzuverwenden und umzuschreiben.

**Katie:** Meine Hoffnungen sind Ruhe, Stabilität und Flexibilität. Weltweit, in meiner näheren Umgebung und auch, wenn wir über Bildung sprechen. Dass es eine Art Fundament für ein Netzwerk gibt, in dem wir uns austauschen und aufeinander verlassen können. Aus

<sup>5</sup> Es ist wichtig hinzuzufügen, dass ich Kreativität hier nicht als Resultat des Lernens oder von etwas, das ein bestimmtes Aussehen annehmen muss, sehe. Das würde den Mustern des Kolonialismus oder des Neoliberalismus folgen. Wir benutzen das Wort >Kreativität< hier als etwas, das jede Person in sich trägt und sich in unterschiedlichem Denken und Handeln manifestieren kann, zum Beispiel dass man\* etwas in einer ausgedachten anstatt einer vorgeschriebenen Art und Weise macht.

dieser Stabilität erwächst die Fähigkeit, sich auszuruhen. Und auch die Hoffnung, bei allem, was gerade passiert, präsent zu sein.

**Janice:** Ich würde mich definitiv der Ruhe anschließen. Einfach die Fähigkeit, sich von Zeit zu Zeit von Dingen zurückzuziehen, damit wir mit mehr Energie und Motivation an Projekte herangehen können. Bei all den Dingen, die ich gerne tue, habe ich das Gefühl, dass ich sie in gewisser Weise ausschachten und wirklich gut darin sein muss, aber ich würde gerne etwas nur zum Spaß tun, für mich selbst.

**Hagar:** Das ist der Punkt, an dem Stabilität ins Spiel kommt, weil sie es uns erlauben würde, die Dinge mehr aufzuwirbeln.

**Katie:** Yeah, zuallererst müssen wir unsere Grundbedürfnisse befriedigen. Und zum Schluss steht die *Freude* als Hoffnung für die Zukunft.

## LITERATUR

Website mitkollektiv. URL: <https://mitkollektiv.de/> [04.11.2022].

Website mitkollektiv (*Toolkit*). URL: <https://mitkollektiv.de/en/reimagine-now/#toolkit> [04.11.2022].

Website ArtEd. URL: <https://www.arted-eu.org/> [04.11.2022].

Website Kinderwelten. URL: <https://kids.kinderwelten.net/de/> [04.11.2022].

Website Pillars of Education Iceland: URL: <http://chrodis.eu/good-practice/icelandic-national-curriculum> [04.11.2022].

Website *Tivolotte Mädchenclub*: URL: <http://tivolotte.de/> [04.11.2022].

Website *Romnja-Power*. URL: <https://www.romnja-power.de> [04.11.2022].

Website von *i-Päd Berlin*. URL: <https://i-paed-berlin.de> [04.11.2022].

Lee, Mackenzi (2019): *Kick-Ass Women. 52 wahre Heldinnen*. Frankfurt.

Love, Jessica (2020): *Julian ist eine Meerjungfrau*. München.

Kalinski, Stephan/Botterill, Iain (2019): *Schneewittchen*. Neu erzählt. London.

Abb. 2: mitkollektiv: Gedruckte Guides des mitkollektivs, ausgestellt im Rahmen des Ausstellungs-Workshops *Reimagine Jetzt!* Gestalte deine Geschichte selbst, 2021.





# RECLAIM YOUR BODY/PLEASURE!

## Verkörperte Tektoniken trans\*formieren Für trauma-sensible Ansätze im Kontext >engagierter< Bildungsarbeit

SIMON NOA HARDER

Kritische Bildungsarbeit ist eine verkörperte Praxis. Wir sind als *bodyminds* präsent. Strukturelle Gewalt schreibt sich tief in diese ein. Körper, die den geschlechtlichen und/oder körperlichen Normen nicht entsprechen, werden bedroht und beschämt. Trans\* und *crip bodyminds* müssen oft in harter Arbeit zurückgewonnen werden. Der Text geht somatischen, emanzipatorischen und ambivalenten Facetten von >Pleasure< nach als trauma-sensible Orientierung für >engagierte< Bildungsarbeit.

◇

»Pleasure activism is the work we do to reclaim our whole, happy, and satisfiable selves from the impacts, delusions, and limitations of oppression and/or supremacy. Pleasure activism asserts that we all need and deserve pleasure and that our social structures must reflect this. In this moment, we must prioritize the pleasures of those most impacted by oppression« (brown 2019: 13).

>Pleasure< ist eine verkörperte zukunftsweisende Orientierung. >Pleasure< ist mehrdeutig: »Vergnügen, Freude, Genuss, Lust, Gefallen, Behagen, Spaß, Wonne, Reiz«. <sup>1</sup> Um diese Mehrdeutigkeit zu erhalten, verwende ich hier den englischen Begriff. >Pleasure< interessiert hier als trauma-sensible Orientierung im Kontext >engagierter< Bildungsarbeit (vgl. hooks). Diese ist eine verkörperte Praxis, die bezüglich (Self-)Empowerment und emotional-körperlicher Nachhaltigkeit trauma-informierte Ansätze braucht. >Pleasure< wird hier nicht im sexuellen oder sexualisierten Sinn begriffen, sondern – insbesondere aus marginalisierter Perspektive – als verkörperter Indikator für empfundene

1 Vgl. das Deutsch-Englisch-Wörterbuch (siehe Literatur).

(innere) Räumlichkeit untersucht, die mehr Verbundenheit mit sich sowie mit anderen erlaubt (Ndefo 2021). Die >Pleasure< derjenigen zu zentrieren, die am meisten von gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnissen betroffen sind, weist auf eine radikal trans\*formierte Zukunft hin.<sup>2</sup>

Aus trauma-sensibler Perspektive liegt der Fokus auf >Pleasure<, was somatische Hinweise für ein >Ja< sowie für (Möglichkeits-) Räume gibt. Mit dieser Räumlichkeit ist hier die Erinnerung der Zellen an eine Empfindung von Lebendigkeit gemeint, die durch körperliche Kontraktionen wie eingefroren sein kann (Haines 2019: 27f.). Mit Staci K. Haines (ebd. sowie 2007), Sará King, Nkem Ndefo, Niralli D’Costa (2021), sind die Kontraktionen als Formen verkörperter Intelligenz zu verstehen.

Diese somatische Richtungsanzeige kann für trauma-erfahrende *bodyminds*<sup>3</sup> emanzipatorisch sein, um die eigenen *bodyminds* zurückzuerobern, die uns durch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse gestohlen wurden und werden. Für *crip*<sup>4</sup> und trans\* *bodyminds* kann >Pleasure< Zugänge schaffen, um sich mit den eigenen *bodyminds* zu verbinden, sie selbstbestimmt und mit Zärtlichkeit – und in Anerkennung der Intelligenz verkörperter Trauma-Reaktionen – zu bewohnen und die Isolation zu verschieben, in welche die Gewaltverhältnisse sie (immer wieder aufs Neue) einsperren (möchten). >Pleasure< ist auch ein somatischer Indikator, um Kontraktionen zu lösen, die eine Folge dieser Verhältnisse sind. Sie trägt zur emotional-körperlichen Nachhaltigkeit bezüglich Stress-Aktivierung von *bodyminds* mit Trauma-Erfahrungen bei. Damit unterstützt sie diese bei der langfristigen kritischen Bildungs-Arbeit, die ihrerseits einen langen Atem braucht. Ich bezeichne sie hier angelehnt an bell hooks als >engagierte< Bildungsarbeit (hooks 1994). >Pleasure< birgt nicht nur das Potenzial, mit verkörperten Dynamiken, die Effekte von Trauma-Erfahrung sind, mitfühlend und konstruktiv arbeiten

<sup>2</sup> Der Künstler, Aktivist, Wissenschaftler und Kern-Team-Mitglied von Black Lives Matter Toronto Syrus Marcus Ware skizziert sie: »[W]e would have a place that thought that Black lives were inherently valuable. We would have a world where Trans Women would get to be in their 80s or 90s. We would have a world where Disabled, Deaf, and Mad people were expected, anticipated, celebrated – you know? [...] We’re working for a world where Black Trans women with disabilities or who are Mad or who are Deaf are thriving. Because when we’ve done that, we’ve done it for everybody« (Ware 2020).

<sup>3</sup> Trans\*formativ< bezieht sich auf die Notwendigkeit von Bildungs-Angeboten, die die Realitäten von trans\*, inter\* und nicht-binären Menschen nicht nur anerkennen und reflektieren, sondern zur Verschiebung der Machtverhältnisse beitragen, die Yv E. Noy und Eliza Steinbock aufzeigen, wobei

die Corona-Krise die Situation nochmals verschärft hat: »[It] has laid bare the extreme vulnerability of refugees and trans folks in accessing basic services, such as health care, education, and employment, and has brought more attention to their already long-entrenched experiences of social and physical isolation« (Nay/Seinbock 2021: 145). Der Asterisk in »trans\*formativ« verweist auf die Kolonialität bürgerlicher eurozentristischer (Geschlechter-)Verhältnisse (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021: 9; Garde 2021: 211; Lugones 2007), worauf postkoloniale Ansätze schon seit Langem hinweisen. Die Verwendung des Asterisks in »trans\*formativ« steht nicht einfach für das Begehren nach assimilatorischer Anerkennung innerhalb der dominanten bürgerlichen heteronormativen Ordnung. Vielmehr steht er für die Notwendigkeit der Anerkennung ihrer (Post-)Kolonialität und für die Forderung von Trans\*formationen der strukturell rassistischen, ableistischen und heteronormativen Ungleichheitsverhältnisse.

3 Für die Mehrdeutigkeit von »mind« als »Verstand, Meinung, Absicht, Geist, Sinn, Seele, Gemüt, Denkweise, Psyche« (siehe Website dict.cc, (siehe Literatur) arbeite ich mit dem englischen Begriff. Dieser Text verwendet *bodymind* als Begriff, um die unlösbare, organische Abhängigkeit von *mind* und *body* zu betonen. Staci K. Haines hält treffend fest: »In Western(ized) cultural and economic systems, we [...] have learned to hold the body as an object separate from the self, rather than a living organic process inseparable from the self« (Haines 2019: 19). Gerade in Bildungsräumen ist diese Unlösbarkeit von entscheidender Bedeutung. Ihre Trennung verunmöglicht Bildungs-geschehen. Um die Untrennbarkeit zu unterstreichen, die in Bildungssituationen spezifisch zum Tragen kommt, ist hier die Rede von *bodymind*.

4 *Crip* leitet sich von englisch »>cripple« (deutsch Krüppel) [ab], wird als selbstermächtigende Rückaneignung des Begriffs von Menschen mit Behinderungen genutzt und kann außerdem auch als Adjektiv oder Verb verwendet werden (diesbezüglich verhält sich der Begriff ähnlich wie das Wort »>queer«) (Mühlmann 2021: 276.). Für die geteilte und zugleich unterschiedliche Geschichte von *crip* und *queer* siehe auch den Text *Queering the Crip or Crippling the Queer?* von Carrie Sandahl (2003), der 2022 titelgebend für die Ausstellung im Schwulen Museum Berlin ist, die diese Überschneidungen und Differenzen herausarbeitet.

zu können. Gerade angesichts der Omnipräsenz von Diskriminierungen und Gewalt, die nicht immer so klar vor Augen liegen, kann »Pleasure« dabei unterstützen, nährende differenzsensible Räume zu gestalten. Denn »Pleasure« weist auf die Möglichkeit von Öffnungen und ein Auftanken auf Zell-Ebene hin.

Zugleich ist »Pleasure« aus machtkritischer Perspektive mit Vorsicht zu genießen. Denn die vorherrschenden Normen, die »uns« unterscheiden, wurden tief in unsere *bodyminds* eingeschrieben. Ich nenne sie in Anlehnung an Rae Johnson *Introjektionen*. Es sind internalisierte, verkörperte hegemoniale Glaubenssätze, Normen und Konzepte, die uns eingepflegt werden, z. B. durch (Androhungen von) Bestrafung, Beschämung oder Verstoß. *Introjektionen* sinken in uns ein und werden Teil von unseren Wahrnehmungen, unserem Verhalten, unseren Emotionen und unseren Körpern (Johnson in Johnson/Ndefo 2022). Sie machen uns zu Kompliz\*innen dieser Normen (Ndefo in Johnson/Ndefo 2022). Audre Lorde hat dazu treffend geschrieben:

»[T]he true focus of revolutionary change is never merely the oppressive situations which we seek to escape, but that piece of the oppressor which is planted deep within each of us, and which knows only the oppressors' tactics, the oppressors' relationships« (Lorde 2007: 123).

*Introjektionen* wirken (meist) unbewusst. Sie führen z. B. zu (meist) automatisierten Bewertungen, wer als begehrenswert gilt (vgl. Ablinger 2021; Clare 2001; FupaMagic/Filbert 2022), oder wem Bedrohlichkeit zugeschrieben wird. Woher kommt die Wut, die bestimmte Körper auswählt und zur Zielscheibe macht, was sich in allgegenwärtigem Racial Profiling niederschlägt? (vgl. Wa Baile et al. 2019) Woher kommen die Aggressionen, die in Bremen eine Gruppe von Jugendlichen im Herbst 2022 dazu bringt, eine trans\*-feminine Person krankenhausreif zu schlagen? Woher kommt die übertriebene Ekel-Reaktion eines\*r Schüler\*in auf die Erwähnung, dass es inter\* Menschen gibt? Warum sind wir so geübt darin, uns für Körper zu schämen, die nicht den geschlechtlichen, körperlichen und/oder den Schönheitsnormen entsprechen? Warum gelten bestimmte Körper als eklig oder gefährlich? Warum werden sie gesellschaftlich bestraft und als der >Pleasure< unwürdig verworfen?

Emotionen als kulturell vermittelt zu begreifen, hat Sara Ahmed überzeugend vorgeschlagen. »Politiken von Emotionen« schützen Machtverhältnisse und schreiben unseren *bodyminds* Ideologien ein, die unsere somatischen Reaktionen unbewusst beeinflussen. Hegemoniale Narrative kleben sich sozusagen an den Emotionen fest und wandern mit ihnen (Ahmed 2004).<sup>5</sup> Bei der Betonung von >Pleasure< ist deshalb danach zu fragen, wessen >Pleasure<, und aus privilegierter Position wahrnehmen zu lernen, wie Privilegien wie *weißsein* und damit verwobene Formen struktureller Gewalt in unseren Zellen leben. Sará King, Co-Direktorin des »Embodied Social Justice Certificate« (2022), hat dazu festgehalten: *weiße* Vorherrschaft und *weiße* Privilegien trenn[t]en *weiße* Menschen, die deren Machenschaften ignorieren »from an entire host of human beings [and led to] a unique form of disembodiment and dislocation from the human family [through internalized] dominance and oppression« (King in King/Ndefo/D'Costa 2021). Vor diesem Hintergrund bedeutet eine Orientierung an >Pleasure< für *weiße bodyminds*, u. a. die eigenen verdrängten, aggressiven Anteile von *weißsein*

5 Der Dokumentarfilm *Disclosure* von Sam Feder (2020) zeigt die prägende Rolle von Hollywood-Film-Produktionen in Bezug auf die Konstruktion sowie die normalisierende Verbreitung von Ekel-Reaktionen auf trans\* Körper.

wahr- und anzunehmen, und sie trans\*formieren zu lernen. »[To] sit with the discomfort« (Ware 2017), sich also mit dem Unbehagen auseinanderzusetzen, die das Lernen aus Fehlern der Vergangenheit verursacht, die als einverlebte Geschichte in unseren Körpern (weiter-)leben.<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund ist >Pleasure< eine ambivalente Kategorie, ein somatischer Wegweiser hinsichtlich trauma-sensibler Stressreduktion und Resilienz und ein Zugang zur selbstbestimmten Aneignung von queeren *crip bodyminds* (auch in Bildungsräumen).

Im Folgenden vertiefe ich dies und untersuche die Beziehung von trauma-sensiblen Ansätzen und >engagierter< Pädagogik genauer. Ausgangspunkt ist eine Performance von *Criptonite*.

### MIT SLOW ANIMALS ZU STRESSDUSCHEN ZUR »SPACIOUSNESS« DES »SCHWACHEN SUBjekTS«

<sup>6</sup> *weissen bodyminds* hat sich die gewaltvolle Geschichte (unbewusst) eingeschrieben, die der Konstruktion von weißsein als Kategorie und unsichtbare Norm zugrunde liegt (Ahmed 2004; Arndt/Piesche 2015; Eggers et al. 2009; Johnson et al. 2018; Kilomba 2016). Vgl. dazu auch den Text *Den Körper und die Emotionen mitnehmen – drei Methoden/Übungen aus dem Workshop Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung* von André Vollrath in in diesem Band, Seite 325ff.

Die digitale Relaxed Performance *Slow Animals* von *Criptonite* feierte 2021 Premiere. Die Show von Nina Mühlemann und Edwin Ramirez ist Teil ihres Theater-Projekts und der queer-*crippen* Veranstaltungsreihe *Criptonite*. Diese zentriert Perspektiven von Künstler\*innen mit Behinderung und schafft *crip*-queere Utopien. In *Slow Animals* stehen langsame Tiere im Zentrum: »Komm mit uns in das Reich der Träume, wo wir uns Langsamkeit, artenübergreifenden Verwandlungen und Intimitätsformen ausserhalb [sic] der (menschlichen) Norm hingeben« (Gessnerallee 2021). Die historisch konstruierte Relation von Behinderung mit der Grenze zwischen Menschlichkeit, Monstrosität und Tierhaftigkeit wird erkundet (vgl. ebd.).

»Macht es euch gemütlich. Ich mache es mir jetzt auch gemütlich«, lädt uns Nina Mühlemann ein. Die »Identifikation mit Langsamkeit« (ebd.) steht im Zentrum. Edwin Ramirez erzählt von der Veränderung der eigenen Beziehung zum Körper, davon, stärker auf die Körperbedürfnisse zu achten. Der Stolz auf die regelmäßige Verausgabung hängt nach Ramirez mit dem strukturell und körperlich schädlichen Kapitalismus zusammen, der »Geschwindigkeit und Effizienz« belohnt:

Edwin Ramirez: » Jetzt erkenne ich Langsamkeit auch so ein bisschen als alltäglicher Widerstand.

[Nina Mühlemann:] Yeah! Naps as resistance! Love it. Es ging mir ganz ähnlich. Als ich z. B. noch in London gelebt habe, war ich oft total kaputt. Und dann habe ich immer wieder kurze Naps gemacht, und aber gleichzeitig vor mir selber so getan, wie wenn ich diese nicht machen würde oder nicht brauchen würde. Und es dauerte sehr lange, bis ich mir das eingestehen konnte, dass ich die brauche [...] Ich glaube, wir sind so drauf trainiert, uns für diese Dinge zu schämen, statt dass wir uns einfach darüber freuen würden, herauszufinden, was unser Körper braucht. [...] Ich glaube, daher kommt auch meine Affinität zu gewissen Tieren, weil sie das einfach so gut können und instinktiv das tun, was ihr Körper braucht, und ich selber muss mir diese Beziehung zu meinem Körper sehr hart erarbeiten« (Criptonite 2021).

Welche Muskeln, Gewebe und Nervensysteme reagieren mit einem innerlichen >Aaaaahhh< auf dieses Angebot? Als würde der Körper auf zellulärer Ebene an einen Zustand erinnert werden, dass es sicher genug ist? Es ist ein verkörpertes >Aaaah< – ein physiologischer Prozess, der »Hirnaktivität, die chemische Zusammensetzung des Blutes, Muskeltonus und mehr« involviert (Martin 2021: 40, Übers. S.H.). Nina Mühlemann und Edwin Ramirez thematisieren Körperwissen als empowernde Ressourcen und setzen *Crip Time* als Ästhetik zentral (Mühlemann 2021).<sup>7</sup> Dadurch werden *crip bodyminds* mit Trauma-Erfahrungen angesprochen und können gefeiert werden, ohne dass sie auf diese Erfahrungen reduziert werden.

Staci K. Haines schlägt eine somatische Definition von Trauma vor: Es ist eine (Reihe von) Erfahrung(en) und/oder Auswirkungen sozio-kultureller Bedingungen, die die Erfahrung inhärenter Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde (zer-)stören (vgl. Haines 2019: 74). Das bringe ich mit Angela Carters kritischem Trauma-Begriff zusammen: Carter löst Trauma von pathologisierenden Narrativen und klinischen Konnotationen. Diese reduzieren Trauma allzu oft auf individualisierte Erfahrungen und verkennen intergenerationale Formen oder Formen von Langzeit-Traumata durch Diskriminierungen.<sup>8</sup> Letztere bestimmen die vorherrschende Perspektive darauf mit, wessen Leben überhaupt traumatisiert werden

7 Criptonite macht eine Ästhetik der *Crip Time* zum Teil des Konzepts. Nach Allison Kafer bedeutet *Crip Time* flexible Zeit. Denn sie hinterfragt und verschiebt die ableistische Orientierung an normativen Zeitlichkeiten und Abläufen (vgl. Kafer 2013: 25ff.).

8 Vgl. dazu auch den Beitrag *Körper und Trauma in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit* von Tanja Sokolnykova und Nello Fragner in diesem Band, Seite 191ff.

9 Für die Illustration des »politisch-/relationalen Modells von Trauma« ist ein Bild hilfreich, das Nkem Ndefo angeboten hat (2022): Aus einem Fluss müssen immer wieder ertrinkende Menschen gezogen werden. Es sind jedoch so viele, dass eine\*r irgendwann flussaufwärts geht, um die Ursache zu finden. Da ist eine Brücke, die kaputt ist. Warum aber ist diese Brücke kaputt? Das wiederum kann eine Folge von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen sein. Auch wenn trauma-informierte Arbeit sich auf die *bodyminds* der aus dem Wasser gezogenen Menschen richtet, ist die Behebung der Ursachen auf struktureller Ebene zu suchen.

10 Das machen Praktiker\*innen verschiedener Ansätze somatischer Trauma Therapie wie Arielle Schwartz, Nkem Ndefo und Manuela Mischke-Reeds des *Embodied Trauma Therapy-Certificate* deutlich (2022, keine allgemein zugänglichen Aufzeichnungen vorhanden).

können (vgl. Carter 2021: 3). Dieses »politisch/relationale Modell von Trauma« (vgl. Carter 2021: 14ff.), das Trauma als Effekt von Unterdrückungsverhältnissen rahmt, informiert diesen Text als Arbeitsdefinition,

»so that it might become a site for collective reimagining. [...] [It] allows for expansive engagement/critique with the sociocultural, political, and relational aspects of trauma, including the pain and anguish that comes with trauma. [...] [T]rauma remains socially constructed *even after* it becomes held in our bodymind« (Carter 2021: 14f., Herv. i. O).

Viele Formen von Traumata können nur durch tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen >geheilt< werden.<sup>9</sup> Die Verhältnisse hören nicht einfach auf und fordern von den *bodyminds*, die die Machtverhältnisse als andere herstellen, einen hohen Tribut. Es braucht also sowohl soziale Trans\*formationen als auch Prozesse der Wiederaneignung der *bodyminds* mit Trauma-Erfahrungen.

Dafür kann Langsamkeit entscheidend sein (vgl. z.B. Tan 2021).<sup>10</sup> Langsamkeit kann für einen Raum fundamental sein, der sicher genug ist, um sich entspannen und in den eigenen Körper gewissermaßen wieder (stärker) eintauchen zu können, wobei sich die Beziehung zum Körper aus trauma-erfahrener Perspektive ebenso fundamental unsicher und angsterregend anfühlen kann.

*Slow Animals* gibt sich also langsamen Tieren hin und lässt normative Zeit explodieren. Es ist eine Einladung für eine radikal gegenhegemoniale Zeitreise in der neoliberalen, ableistischen Beschleunigungsgesellschaft. Langsamkeit kann Druck aus einer Situation heraus und von *bodyminds* mit Trauma-Erfahrungen wegnehmen. *Slow Animals* lädt zur *Crip Time*-Zeitreise auf Zell-Ebene ein und

heißt die Kontraktionen willkommen. Sie, die *bodyminds*, können sich ihr hingeben und sich ausbreiten und die Situation auch jederzeit verlassen. Die Audiodeskriptionen des Bühnenbilds, die in der digitalen Version als Untertitel eingeblendet werden, und Umbaupausen sind dabei integraler Teil der Performance. Sie werden nicht zugunsten einer vermeintlich bruchlosen Theater-Illusion unsichtbar gemacht. *Criptonite* orientiert sich an den Bedürfnissen von *bodyminds* mit Behinderung(en), anstatt diese in normative Zeitlichkeiten hineinzudrücken. Die Flexibilität verschiebt die Erwartungen daran grundlegend, was in einer bestimmten Zeit passieren oder was wie lange dauern soll (vgl. Kafer 2013: 25ff.). Durch diese Explosion von Zeit und diese Art der Einladung, öffnet sich der Raum und wird emotional-körperlich zugänglicher für *crip bodyminds*, weil sie in anerkennender Weise adressiert werden. Wenn Nina Mühlemann und Edwin Ramirez dann ihre Affinitäten zu ihren langsamen Lieblings-Tieren teilen, deren Fotos auf eine Leinwand projiziert werden, bieten sie eine queer-*crippe* Re-Definition von *bodyminds* und ihrer Beziehung zu Zeit-Normen an. Ich nehme das als (selbst)ermächtigendes Angebot zur Identifikation-in-Differenz (Muñoz 1999) auch für *crip-trans\*-bodyminds* wahr. Sie werden uns durch strukturelle Gewalt enteignet und müssen mühevoll zurückerobert werden, wie auch Eli Clare deutlich gemacht hat (2001). In diesem Sinne ist es ein existentielles, seltenes Angebot dessen, was Mia Mingus als »Access Intimacy« bezeichnet: »[T]hat elusive, hard to describe feeling when someone else >gets< your access needs. The kind of eerie comfort that your disabled self feels with someone on a purely access level« (Mingus 2011). >Aaaaah<: Ein Moment, in dem sich die Muskeln, Gewebe, Fasern etwas lösen können, die Trauma halten. Es entsteht Raum für verkörperte Magie als Form von queer *crip* >Pleasure<.<sup>11</sup> Ihr sind der folgende Liebesbrief an Super-Snail und die digitale Collage *The Big, Long Awaited Awakening/Thawing* gewidmet (Abb. 1, 2).

11 Siehe dazu auch Harder in diesem Band, S. 300ff.

Dearest

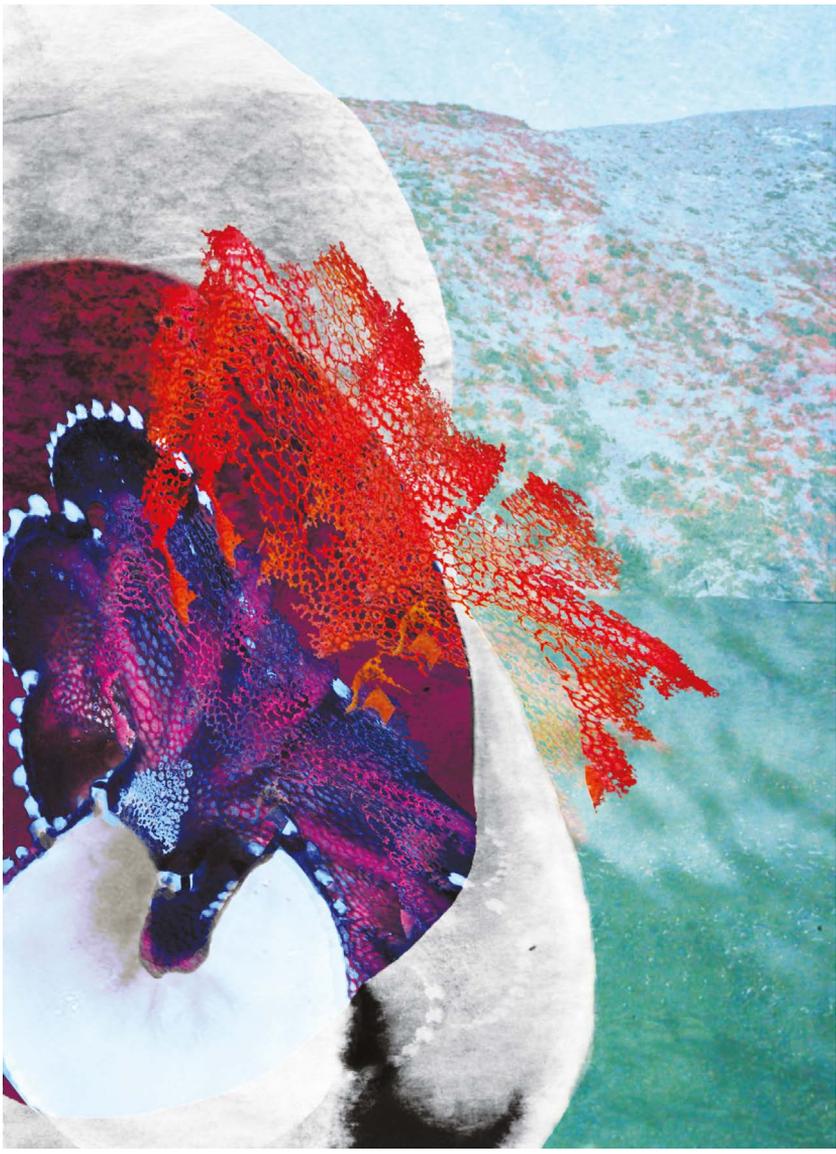
you're so much more. Shape shifting permanently. Your expansive, soft body like an enormous dress connecting with the earth - present and past.

Sometimes hidden, protected by your soft skin imitating your surroundings, glimmering at night. Of course you know fear! You move very carefully, tentacling...

You are also soooooo strong, fearless and graceful and yes - very impressive especially when floating!

You remember me of what Nkem Ndefo called "spacious, settled and connected" earlier this year when speaking about sustainability and activism... So full of intention and listening presence, listening...

I am profoundly in love with you.



**12** Der Trauma-Begriff, der hier zum Zug kommt, bezieht sich nicht nur auf einmalige intrusive Ereignisse. Dennoch möchte ich die beeindruckende Erzählung von Staci K. Haines lange vor der #MeToo-Bewegung zum Ausmaß und der Tabuisierung sexualisierter Gewalt an Kindern erwähnen, als sie 1996 zusammen mit einer Gruppe von Aktivist\*innen das Thema an der LGBT Pride in San Francisco politisierte und öffentlich machte: »You could see people reading our signs and banners, looking over our diverse crew (gender and race), and taking a moment to process. Then people would start waving, yelling, >Me too! Me too!< or break down crying, or touch their partner or friend's shoulder, pointing to us... [...] To move away from numbers like one in three girls and one in six boys (with no statistics for trans folks), to faces and people and partners, waving, was deeply impactful« (Haines 2019: 7). Und trotzdem das unglaubliche Ausmaß von sexualisierter Gewalt als Form der Unterdrückung und Durchsetzung vorherrschender Machtverhältnisse bereits damals sichtbar wurde, ist es bis heute ein großes Tabu-Thema, das sich auf *bodyminds* von Leitenden und Teilnehmenden >engagierter< Bildungsarbeit auswirkt und intersektional verstärkt wird, wie Kai Cheng Thom 2022 im Rahmen des *Embodied Social Justice Certificate* deutlich gemacht hat (siehe auch Amman/Dankwa/dos Santos Pinto 2019 sowie El-Maawi/dos Santos Pinto 2019).

Welche Rolle spielt diese verkörperte Magie aus trauma-sensibler Perspektive nun für >engagierte< Bildungsarbeit? Trauma-erfahrene *bodyminds* stehen,<sup>12</sup> sitzen oder liegen in Bildungs-Kontexten – auch als Leitende. Sie sind gefordert, wie mit bell hooks deutlich wird:

»Engaged pedagogy does not seek simply to empower students. Any classroom that employs a holistic model of learning will also be a place where teachers grow, and are empowered by the progress. That empowerment cannot happen if we refuse to be vulnerable while encouraging students to take risks« (hooks 1994: 21).

Für >engagierte< Pädagogik ist es eine Voraussetzung, dass Leitende vulnerabel und ganz präsent sind »in mind, body« und »spirit« (ebd.; siehe auch Garde/Harder 2021: 2012ff.). Denn sie müssen *erstens* mit der radikalen Ergebnisoffenheit von Bildungssituationen arbeiten und sich dafür als »schwaches Subjekt« positionieren (vgl. Mecheril 2009: 5ff.). Das bedeutet, dass wir

als Leitende Bildungssituationen nicht kontrollieren können. Ihr Ausgang ist ungewiss. Es ist ein wechselseitiger Prozess, in dem wir lernend (beg)leiten. Zugleich übernehmen wir Verantwortung für die Bildungssituation. *Zweitens* wollen wir die Teilnehmenden differenzsensibel im Sinne der »Kontaktzone« als Gegner\*innen zu einem ernsthaften Spiel einladen und nicht in Freund-Feind-Dichotomien erstarren, wie ich angelehnt an Nora Sternfeld argumentiere (vgl. Sternfeld 2013: 56ff.). Um es beispielhaft etwas konkreter zu machen: Aus einer trans\* Position eine Bildungssituation anzuleiten bedeutet immer das realistische Risiko mit trans\*-Feindlichkeiten und Diskriminierungen konfrontiert zu

werden. Angst davor zu haben, ist gut begründet. Die Gegenüber (bereits im Vorfeld) als Feind\*innen zu konstruieren, stellt eine Freund-Feind-Dichotomie her. Die Verschiebung zu Gegner\*innen, die Nora Sternfeld vorschlägt, rahmt alle Teilnehmenden als Ringende im Kampf um Hegemonie. Diese Verschiebung ist klein, herausfordernd und gewinnbringend, weil sie eine grundsätzliche Anerkennung des Gegenübers und die Möglichkeit zur Differenz anbietet, auch wenn die Kämpfe existentiell sind. *Drittens* erlaubt diese Verschiebung auch, dass die Handlungsmacht derer fokussiert wird, die sonst mit der Opfer-Position konnotiert werden (vgl. ebd.). Das erfordert von den lehrenden *bodyminds* mit (mehrfachen) Diskriminierungserfahrungen somatische Haltungs-Arbeit, die schmerzvoll sein kann: Denn wenn die Rede von »Wachstum« und »(Selbst-)Ermächtigung« ist (hooks 1994, Übers. S.H.), so müssen wir über Trauma sprechen (vgl. Owens 2016: 61ff.). Dafür gehe ich auf Trauma-Reaktionen ein:

Verbreitete psychologische und neuro-physiologische Reaktionen auf Traumata sind z. B. Dissoziation, Hyper-Wachsamkeit, diffuse, von innen kommende Angst, Depression, Betäubung oder Empfindungslosigkeit, ein allgemeines Gefühl in Gefahr zu sein, kreisende Gedanken (vgl. Johnson et al. 2018: 159f.; Haines 2007: xv ff.; Haines 2019: 95ff.). Staci K. Haines beschreibt Dissoziation bezüglich sexualisierter Gewalt als »emotionale Immun-System-Reaktion« (Haines 2007: 37, Übers. S.H.). Dissoziation, Betäubung, Minimierung seien kreative, überlebenswichtige Reaktionen sich emotional, spirituell und mental vom Einfluss von Trauma und Unterdrückung zu schützen (vgl. ebd.; Haines 2019: 23ff.). Sie können nach Rae Johnson genauso Effekte von sozialer Unterdrückung sowie transgeneracionalem Trauma sein (vgl. Johnson 2014: 85). Die gesellschaftlichen Gewaltstrukturen schreiben sich tief in unsere Körper ein und leben in diesen fort, gehalten von Zellen und Muskelfasern, neuronalen Autobahnen (vgl. Haines 2019: 25ff.): Das stellt trauma-erfahrende, marginalisierte *bodyminds* in Bildungssituationen vor besondere Herausforderungen, wo sie – ich wiederhole mich – ganz präsent sein sollten »in mind, body« und »spirit« (hooks 1994: 21). So fordert etwa der Zustand von »numbing«, verstanden als Zustand von Betäubung, körperlich und emotional einen hohen Tribut. Trauma-informierte körperbasierte Ansätze, Zentrierungs-Übungen sind eine Möglichkeit – die nicht für alle und nicht zu jedem Zeitpunkt passt – den mitfühlenden Umgang mit den Kontraktionen oder Angst zu unterstützen und die Intelligenz von somatischen Kontraktionen anzuerkennen (vgl. Haines 2019: 25ff.). Solche Ansätze können sowohl *bodyminds* der Leitenden, wie auch der Teilnehmenden einladen – ein Zugang,

**13** Ohne im Rahmen dieses Textes Antworten auf diese Fragen anbieten zu können, möchte ich Folgendes festhalten: Es sind Ansätze gefragt, die, wie Sara King in Bezug auf BI\_PoC Schütler\*innen zeigt, die Realitäten von (mehrfach) marginalisierten Positionen reflektieren müssen, um nicht tiefgreifend zur (re)traumatisierenden Erfahrung beizutragen. Das bedeutet auch, dass die im Körper gespeicherten Schichten von komplexen Formen von Trauma auftauchen können, die gehalten werden müssen (vgl. King 2017; King/Ndefo/D'Costa 2021). Es kann also nicht um eine romantisierende Orientierung an >Pleasure< gehen, um ein trauma-uninformiertes Anpreisen von stress-reduzierenden Techniken oder ein neoliberaleres Verständnis von Resilienz.

den die (post-)koloniale Hierarchisierung von Körper und Geist sowie von >Pleasure<-Feindlichkeit herausfordert. Dabei Alternativen und die Möglichkeit, etwas nicht zu tun, anzubieten, ist dabei unabdingbarer Teil eines trauma-informierten Ansatzes, da die Selbstbestimmung darüber, was für eine\*n passend ist, die eigene Wahl bleiben muss.

Zudem sind *bodyminds* mit unterschiedlichen Trauma-Erfahrungen Teilnehmende >engagierter< Bildungsangebote. Das somatische »Tauen« ist ein Aspekt der Rückgewinnung von trauma-erfahrenden *bodyminds*, was Staci K. Haines als »somatic opening« bezeichnet (vgl. Haines 2019: 25ff., 255ff.). Das kann sich während oder auch nach Bildungssituationen ereignen. Dabei können schmerzhaftes Inhalte freigegeben werden, um die herum sich Zellen organisiert und die sie gehalten haben. Empowerment z. B. durch die Vermittlung von diskriminierungskritischem Wissen oder von stress-reduzierenden Körperübungen, kann die Wahrnehmung von Schmerz, Angst, Wut, Ohnmacht intensivieren und destabilisierend wirken. Das ist kein Widerspruch, sondern Teil der Komplexität >engagierter< Bildungsarbeit. Wer kann das differenzsensibel begleiten, moderieren, anerkennen und kontextualisieren? Und wie ist diese Begleitung möglich, ohne zu einer Re-Traumatisierung beizutragen und ohne die Personen auf die Opferrolle zu reduzieren, sondern sowohl ihre Resilienz sowie die komplexen Erfahrungen von (struktureller) Gewalt anzuerkennen?<sup>13</sup>

Sie sind, wie erwähnt, in unsere *bodyminds* als *Introjektionen* eingeschrieben, wo und durch welche sie fortleben: Z. B. als selbstzersetzende Formen von Scham, wie sie geschlechter-varianten *bodyminds* von klein auf eingepflegt wird. Daraus ergeben sich komplexe verkörperte Tektoniken, verstanden als (meist) unbewusste, wirkmächtige verkörpert-emotionale Dynamiken.<sup>14</sup> Das sind intensive Cocktails mit machtvollen Effekten auf und in Bildungssituationen. Deshalb verdienen sie Beachtung und forschende wie selbstkritische Aufmerksamkeit. Ich komme abschließend auf Scham/Beschämung sowie

die Rolle von >Pleasure< für die Wiederaneignung von *bodyminds* mit Trauma-Erfahrungen zurück.

Cis-heteronormative, ableistische Narrative konstruieren bestimmte *bodyminds* als deviant (vgl. Clare 2001), etwa durch das dermaßen normalisierte *Stare and tell*<sup>15</sup> und (- Garland Thomson 2000) Beschämungs-Rituale, dass sie meist unbemerkt bleiben. Beschämung wird verinnerlicht. Sara Ahmed analysiert Scham als machtvolle Emotion, die sich im Gegensatz zu Schuld, auf eine Eigenschaft einer Person und nicht auf eine Tat bezieht und Begehren nach der Anerkennung des hegemonialen Blickes voraussetzt. Wir können ihn nicht einfach *nicht* begehren, da seine Nicht-/Erfüllung kulturell belohnt/bestraft wird. Scham entsteht durch die Identifikation mit und das Erfasst-Werden durch diesen Blick: Es fühlt sich an, wie eine auf der Haut brennende Entblößung, bei gleichzeitigem dringendem, zuweilen existenz-bedrohenden Wunsch, diesen Teil zu verstecken (vgl. Ahmed 2004: 103ff.).

Die *Introjektionen* können als – scheinbar von innen kommende, (Selbst)Vertrauen unterhöhrende – Angst wirken. Wie dieser Text aufgezeigt hat, wirken Trauma-Erfahrungen auf somatischer Ebene als Einimpfungen u. a. von struktureller Gewalt und wirken sich auf der Ebene der Stressaktivierung aus.<sup>16</sup> Die Angst vor der realen Bedrohung und Bestrafung durch die dominante Ordnung, wird uns ebenso wenig schützen, wie darüber zu schweigen (Lorde 1980). Angst macht *bodyminds* eng und friert sie ein, ohne dass wir die Autor\*innen dieser Angst sein müssen. Für >engagierte< Bildungsarbeit relevant ist, wie diese *bodyminds* wiederangeeignet werden können. Körperbasierte Ansätze können helfen, sie an Durchlässigkeit im Sinne des >schwachen< und >lernend lehrenden< Subjekts zu erinnern, die wir in Bildungszusammenhängen brauchen.

Darum können dis-identifikatorische Angebote, wie sie *Criptonite* anbietet, buchstäblich existentiell sein, weil sie die *Stare and tell*-Dynamiken brechen und queere und *crip bodyminds* sowie Möglichkeitsräume zur selbstbestimmten Identifikation-in-Differenz zu den herrschenden Normen feiern.

Dieser liebevolle Blick auf queere *crip bodyminds* und die Rückgewinnung von >Pleasure< zu den eigenen Bedingungen kann Scham sowie die Beziehung zu unseren *bodyminds* umdeuten. Diese selbstermächtigende Reorientierung kann die Zellen öffnen, inneren Raum und Durchlässigkeit schaffen. Es ist eine >pleasure<-basierte Eroberung dieser inneren Räumlichkeit, die >engagierte<

- 14** Das kann am Beispiel von Angst gezeigt werden. Sie ist nach Sara Ahmed maßgeblich dafür, die rassifizierende Distanz zwischen Körpern herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. Ahmed 2004: 62ff.). Zu *weißer* Angst siehe auch Kilomba 2016: 14ff. Zu Ansätzen zum *weißen* Lernen und zum pädagogischen Umgang mit *weißer* Angst siehe Vollrath und Kölle in diesem Band, Seiten 325ff. und 343ff.
- 15** Vgl. dazu Nello Fragner im Beitrag *Körper und Trauma in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit* von Tanja Sokolnykova und Nello Fragner in diesem Band auf Seite 194 »Diese Gewalt ist vielleicht nur ein Blick, der mein Gesicht berührt und dann, da er keine Antwort findet (Mann oder Frau?), weiter nach unten wandert, bis er meine Brust erreicht und dann, unbefriedigt, zu meinem Schritt weitergeht. Dort verweilt er und versucht, die Form der vermuteten Genitalien zu erkennen, um dann, etwas enttäuscht und angewidert, wieder zu meinem Gesicht zu wandern, ohne zu bemerken, dass ich zurückschaue, dass ich die neugierige Berührung der Augen gespürt habe. Diese Art von Blick versucht, mich zu fixieren, aber auch auszuübschen, und ich weiß sehr wohl, dass es dabei nicht um mich geht, aber trotzdem landet er auf meinem Körper, verfolgt mich manchmal bis nach Hause. Es ist eine interessante Erfahrung, in einem Körper zu leben, von dem viele Menschen glauben, dass er nicht existiert«.
- 16** Siehe dazu auch Harder in diesem Band, Seite 300ff.

trauma-informierte Pädagogik im Sinne von Selbst- und Co-Regulierung von Stress-Aktivierung braucht. Es sind Ressourcen, die »verkörperte Magie« zu aktivieren, trauma-erfahrende *bodyminds* zu unterstützen, Resilienz zu stärken und sich sicher genug zu fühlen: Eine Voraussetzung für >engagierte< Pädagogik. In diesem Sinne: Slow down, get into your beautiful body, if you like! Es gilt >ureselalte< *Introjektionen* zu trans\*formieren.

## LITERATUR

- Ablinger, Sara (2021): Body Image, Touch and Intimacy. In: *Migrazine* 1. URL: <https://www.migrazine.at/artikel/body-image-touch-and-intimacy> [27.09.2022].
- Ahmed, Sara (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh.
- Amman, Bettina/Dankwa, Serena/dos Santos Pinto, Jovita (2019): Profiling und Rassismus im Kontext Sexarbeit. »Overpoliced and Underprotected«. In: Wa Baile, Mohamed/Dankwa, Serena O./Naguib, Tarek/Purtschert, Patricia/Schilliger, Sarah (Hg.): *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*. Bielefeld: 155–171.
- Arndt, Susan/Piesche, Peggy (2015): Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (2015): *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: 192–193.
- Bergold-Caldwell, Denise/Löw, Christine/Thompson, Vanessa Eileen (2021): Schwarze Feminismen/Black Feminisms. Schwarze Feminismen – Verflochtene Vermächtnisse, Kritische Gegenwartsanalysen, emanzipatorische Horizonte. In: *Femina Politica* 21: 9–22.
- brown, adrienne maree (2019): *Pleasure Activism. The Politics of Feeling Good*. Chico/ Edinburgh.
- Carter, Angela (2021): When Silence Said Everything: Reconceptualizing Trauma through Critical Disability Studies. In: *Lateral. Journal of the Cultural Studies Association* 10 (1): 1–25. URL: <https://csalateral.org/section/cripistemologies-of-crisis/when-silence-said-everything-reconceptualizing-trauma-through-critical-disability-studies-carter/> [07.09.2022].
- Clare, Eli (2001): Stolen Bodies, Reclaimed Bodies: Disability and Queerness. In: *Public Culture* 13 (3): 359–365.
- Criptonite aka Nina Mühlemann&Edwin Ramirez, (2020): *Slow Animals*.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2009): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster.
- El-Maawi, Rahel/dos Santos Pinto, Jovita (2019): Handwerks geschichten. Schwarze Frauen im Gespräch. In: Wa Baile, Mohamed/Dankwa, Serena O./Naguib, Tarek/Purtschert, Patricia/Schilliger, Sarah (Hg.): *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*. Bielefeld: 109–138.
- Feder, Sam (2020): *Disclosure: Trans Lives on Screen*. Netflix.
- FupaMagic, Leslie Filbert (2022): Schwitzbad – Um:Geordnet #2. URL: <https://baederkultur.ch/veranstaltungen/schwitzbaeder/schwitzbad-umgeordnet-2/> [24.06.2022].
- Garde, Jonah I. (2021): Provincializing Trans\* Modernity. Asterisked Histories and Multiple Horizons in *Der Steinachfilm*. In: *Transgender Studies Quarterly* 8 (2): 207–222.
- Garde, Jonah/Harder, Simon Noa (2021): Trans\*formative Pädagogik(en). In: Dankwa, Serena o./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: 211–224.
- Garland Thomson, Rosemarie (2000): Staring Back. Self-Representations of Disabled Performance Artists. In: *American Quarterly* 52 (2): 334–338.
- Gessnerallee (2021): *Criptonite/Edwin Ramirez & Nina Mühlemann: Slow Animals*. URL: [https://www.gessnerallee.ch/de/event/415/Criptonite\\_2\\_Slow\\_Animals\\_](https://www.gessnerallee.ch/de/event/415/Criptonite_2_Slow_Animals_) [20.09.2022].

Haines, Staci K. (2007 [1999]): *Healing Sex. A Mind-Body Approach to Healing Sexual Trauma*. San Francisco.

Haines, Staci K. (2019): *The Politics of Trauma*. Berkeley.

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York.

Johnson, Rae (2014): Grasping and Transforming the Embodied Experience of Oppression. In: *International Body Psychotherapy Journal* 14: 80-95.

Johnson, Rae/Leighton, Lucia/ Caldwell, Christine (2018): The Embodied Experience of Microaggressions: Implications for Clinical Practice. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development* 46: 156-170.

Johnson, Rae/Ndefo, Nkem (2022): Decolonizing the Body. Vortrag im Rahmen des *Embodied Social Justice Certificate 2022* von Rev. angel Kyodo Williams, Rae Johnson, Sará King.

Kafer, Alison (2013): *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington, Indiana.

Kilomba, Grada (2016 [2008]): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster.

King, Sará (2017): *A Case Study of a Yoga and Meditation Intervention in an Urban School: A Complex Web of Relationships and Resilience in the Search of Student Well-Being*. Dissertation, Los Angeles, University of California. URL: <https://escholarship.org/uc/item/57v9q3m8> [07.09.2022].

King, Sará/Ndefo, Nkem/D'Costa, Niralli (2021): Panel: Resilience. URL: <https://vimeo.com/523533608> [21.09.2022].

Lorde, Audre (1980 [1977]): *The Transformation of Silence into Language and Action*. In: *Dies.: The Cancer Journals*, New York: 18-23.

Lorde, Audre (1980): *Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference*. In: *Dies. (2007 [1984]): Sister Outsider. Essays & Speeches*. New York: 114-123.

Lugones, María (2007): *Heterosexualisms and the Colonial/Modern Gender System*. In: *Hypatia* 22 (1): 186-209.

Martin, Betty (2021): *The Art of Receiving and Giving. The Wheel of Consent*. Charnelton, Eugene.

Mecheril, Paul (2009): »Wie viele Pädagogen braucht man... « Ironie und Unbestimmtheit. Als Grundlage pädagogischen Handelns. Innsbruck, Mittagsvorlesung. URL: [http://www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/mittagsvorlesung\\_mecheril2010.pdf](http://www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/mittagsvorlesung_mecheril2010.pdf) [07.09.2022].

Mingus, Mia (2011): *Access Intimacy: The Missing Link*. URL: <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/05/05/access-intimacy-the-missing-link/> [06.09.2022].

Mühlemann, Nina (2021): *Crip Spacetime im Theaterraum. Zugang als Ästhetik und Prozess*. In: Dankwa, Serena o./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: 275-284.

Muñoz, José Esteban (1999): *Disidentifications. Queers of Colour and the Performance of Politics*. Minneapolis/London.

Nay, Yv E./Steinbock, Eliza (2021): *Critical Trans Studies in and beyond Europe. Histories, Methods, and Institutions*. In: *Transgender Studies Quarterly* 8 (2): 145-157.

Ndefo, Nkem (2021): *Embodied Resilience for Sustainable Activism*. Vortrag. URL: <https://vimeo.com/522969879> [08.09.2022].

Ndefo, Nkem (2022): Towards an Alchemical Resilience: Foundations and Inspirations. Vortrag im Rahmen des *Embodied Trauma Therapy-Certificate*.

Owens, Lama Rod (2016): Remembering Love: An Informal Contemplation on Healing. In: williams, Rev. angel Kyodo/Owens, Lama Rod/Syedullah, Jasmine (Hg.): Radical Dharma. Talking Race, Love, and Liberation. Berkeley: 57-74.

Sandahl, Carrie (2003): Queering The Crip or Crippling The Queer?: Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. In: Journal of Lesbian and Gay Studies 9 (1-2): 25-56.

Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien.

Tan, Atira (2021): Healing Sexual Abuse with Somatic Wisdom. Vortrag.  
URL: <https://vimeo.com/522263326> [08.09.2022].

Thom, Kai Cheng (2022): Sensuality&Body Image. Vortrag im Rahmen des *Embodied Social Justice Certificate 2022* von Rev. angel Kyodo williams, Rae Johnson, Sará King.

Wa Baile, Mohame/Dankwa, Serena O./Naguib, Tarek/Purtschert, Patricia/Schilliger, Sarah (2019) (Hg.): Racial Profiling. Struktureller Rassismus und anti-rassistischer Widerstand. Bielefeld.

Ware, Syrus Marcus (2017): Sit With the Discomfort.  
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DhMosU68N68> [08.09.2022].

Ware, Syrus Marcus (2020): Crip Times Episode 1. URL: <https://bodiesintranslation.ca/crip-times-episode-1-the-syrus-marcus-ware/> [17.09.2022].

Website dict.cc. Deutsch-Englisch-Wörterbuch. URL: <https://www.dict.cc/> [27.11.2002].

# KÖRPER UND TRAUMA IN DER DISKRIMINIERUNGSKRITISCHEN BILDUNGSARBEIT

Im

TANJA SOKOLNYKOVA UND NELLO FRAGNER  
IM GESPRÄCH

Fragner

Warum ist es wichtig, dass unser Körper in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit aktiv beteiligt ist? Wie wirken sich die verschiedenen Dimensionen von Trauma auf unseren Körper und unsere Beziehungen zueinander aus? Welche Vorurteile und Widersprüche sind mit Trauma verbunden? Wie können wir das Wissen des Körpers für unsere Bemühungen nutzen, kollektive (Ver-)Lernprozesse rund um soziale Macht, Privilegien und

Unterschiede sensibler und nachhaltiger zu gestalten? Tanja Sokolnykova, ehemaliges Teammitglied<sup>1</sup> der KontextSchule, und Nello Fragner, ehemalige\*r Teilnehmer\*in der KontextSchule und ehemaliges Mitglied des Beirats,<sup>2</sup> erforschen die Beziehung zwischen Unterdrückungssystemen und Verkörperung und untersuchen Lehren und Lernen aus einer traumasensiblen Perspektive.

◇

**Tanja:** Um dieses Gespräch zu beginnen, gehe ich zurück zu den Ereignissen, die mich hierher geführt haben. Sie beruhen auf gelebten Erfahrungen, die in meinem Körper nachklingen...

Die letzten Jahre waren für mich geprägt von Burnout, das einsetzte, als die erste Welle von Covid Deutschland erreichte. Einige Monate später stieß ich zum Team der KontextSchule, während sich die Zeichen der Erschöpfung und Zerrüttung weiter manifestierten. Genau zu dieser Zeit kam ich zurück nach Berlin, um mich hier niederzulassen, aber meine Aufenthaltsgenehmigung lief ab. Die deutschen

Nello

Und

Sokolnykova

Tanja

**1** Von 2020–2021 verantwortete Tanja Sokolnykova als Co-Projektleitung gemeinsam mit Danja Erni die KontextSchule und organisierte das Festival *Platz für Diversität!? – Diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung* gemeinsam mit dem weiteren KontextSchule-Team: Camilla Goecke, Wen-Ling Chung, Veronika Albrandt sowie weiteren Kooperationspartner\*innen. Vgl. dazu die Websites der KontextSchule und des Festivals (siehe Literatur).

**2** Nello Fragner nahm von 2016–2018 an der KontextSchule teil und war von 2018–2020 in deren Beirat.

Botschaften waren bis auf Weiteres geschlossen und die Ausländerbehörde in Berlin lehnte meinen Antrag immer wieder ab. Ohne die Erlaubnis, in Deutschland zu arbeiten, den Zugang zu Sozialleistungen, eine feste Unterkunft – inmitten des Lockdowns fühlte ich mich wieder auf meinen Pass reduziert, der mich an meinen Herkunftsort verwiesen hat. Ein Ort, der in Europa und gleichzeitig außerhalb seiner Grenzen von Privilegien liegt. Ein Ort, wo die EU endet und die imaginäre Peripherie beginnt. Ein abwesender Ort im westlichen Denken, versteckt hinter einem verallgemeinerten und abwertenden >Osten<-Begriff. So privilegiert ich auch war, da ich von geliebten Menschen umgeben war, die mich unterstützten und mir halfen, die finanziellen Herausforderungen zu meistern, so wurde ich doch von Rückblenden in die Vergangenheit überwältigt, die aus meiner Magengrube aufstiegen. Vor elf Jahren verließ ich die Ukraine. Mein Fortgehen stand in direktem Zusammenhang mit Europäisierungsprozessen, die seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion stattfinden, und die mit hegemonialen Strukturen der Unterordnung und Abhängigkeiten einhergehen, in welche die sogenannte >Integration< Osteuropas innerhalb westlicher Strukturen des Neoliberalismus und Kapitalismus eingebettet ist. Dieser Prozess schließt auch die >Integration< von Körpern ein, welche in der EU die Arbeitslücken in Pflegeheimen und auf Baustellen schließen. Die Körper, die trotz der globalen Pandemie und Lockdown, nach Deutschland einreisen dürfen, um fleißig Spargel und Erdbeeren zu ernten. Die Körper, die zur Prostitution gezwungen werden. Die Körper, deren intellektuelle Leistungen outsourced werden. Die Körper, die bereit sind, billige Arbeit zu verrichten und sich für prekäre Arbeitsbedingungen nicht zu beschweren, sondern im Gegenteil sich dafür zu bedanken, was es gibt. Diese koloniale Machtdynamik bestimmt nicht nur die lokalen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen, sondern auch das Selbstverständnis der Menschen und erzeugt bei Ukrainer\*innen und Migrant\*innen aus postsowjetischen Gebieten weiterhin Gefühle der Unzulänglichkeit und Rückständigkeit. Damals schämte ich mich für meine kulturellen Wurzeln und empfand mich als Lücke, entleert von Subjektivität, die vom russischen Imperialismus und der Dominanz westlicher Normen der individuellen Freiheit zerrissen wurde. Ich bin nach Deutschland gegangen, wo ich mich als low-cost Babysitterin und Putzfrau ausbeuten ließ. Mein Körper wurde der >Integration< unterworfen. Ich war eine 20-jährige Migrantin, weiß, und erlebte dennoch Antislawismus, eine Frau aus einer Arbeiter\*innenfamilie des postindustriellen und ländlichen Südens, die auf den Schultern der Geschichte meiner Vorfahren mit dem Völkermord *Holodomor*,<sup>3</sup> dem Exil, dem Zweiten Weltkrieg und anderen unausgesprochenen Spuren von Gewalt, aber auch

3 *Holodomor* ist ein ukrainisches Wort, das >Tötung durch Hunger< bedeutet. *Holodomor* bezeichnet den Genozid an der ukrainischen Bevölkerung zwischen 1932–33, der von dem sowjetischen Regime mittels künstlich organisierter Massenhungersnot verübt wurde. Mehr hierzu auf der Plattform *Ukrainer* (siehe Literatur).

von Widerstandsfähigkeit stand. Während dieser Jahre exzessiver Überlebensarbeit in Deutschland begannen meine europäischen Illusionen sehr schnell zu zerfallen, während mir bewusst wurde, wie ich durch die Strukturen von Herrschaft und Unterdrückung definiert wurde. In dieser Zeit des Lernens aus Erfahrung begann ich jedoch, die Systeme der Ungleichheit zu verstehen, ein wertvoller Prozess der gelebten Schulung, der meinen Weg und meine Praxis als Kunst- und Kulturvermittlerin und somatische Praktikerin geprägt hat und weiterhin prägt. Und dennoch, als ich den Burnout durchlebte, wurde mir klar, wie viele meiner eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen meiner Familie und Vorfahren, die ich in mir trage, nicht verarbeitet wurden, wie tief sie verinnerlicht und verkörpert sind und immer noch mein Wesen und meine Beziehungen zu anderen beeinflussen. Ich weiß nicht einmal, ob der Burnout auf die extrem stressige Situation zurückzuführen ist, in der ich mich befand, oder auf die Trauer und das Gefühl der Nichtzugehörigkeit, das sich einstellte. All dies war mit dem globalen Gefüge sozialer Ungerechtigkeit verwoben, das durch die Pandemie und das Ausmaß der Polarisierung und der körperlichen und mentalen Gesundheitsprobleme noch verstärkt wurde. Gleichzeitig habe ich in den letzten Jahren die Erfahrung gemacht, wie emotional herausfordernd und konfliktreich Aktivismus und Bildungsarbeit rund um soziale Macht, Privilegien und Unterschiede sein können, da sie oft mit Dynamiken von Schuldzuweisungen, Reaktivität sowie Defensivität verbunden sind, während der Kommunikations- und Verhandlungsprozess größtenteils nur auf der kognitiven Ebene stattfindet, losgelöst vom Körper, wo die Muster des unterdrückenden oder unterdrückten Verhaltens angesiedelt sind (siehe dazu Fragner und Harder in diesem Band, Seiten 66ff. und 173ff.).

Und so bin ich hier, um gemeinsam die Momente von Krisen und Konflikten zu erforschen und die Möglichkeiten zu erkunden, wie wir Lösungen entwickeln und persönlich und kollektiv mehr Raum in Arbeits- und Lernkontexten für Traumabewusstsein und Heilung, Selbstfürsorge und Verkörperung beanspruchen können, was alles entscheidend ist, um Selbstreflexion, Handlungsfähigkeit und Zusammenarbeit zu unterstützen...

**Nello:** Ich bin eine nicht-binäre trans Person. Das bedeutet, dass sich die Leute in meiner Nähe meistens

unwohl fühlen. Mein Körper und seine mangelnde Bereitschaft, in die binäre Geschlechterordnung zu passen, scheinen sie daran zu erinnern, dass erstens diese Ordnung existiert und eine sehr mächtige Struktur ist und zweitens, dass es viele Möglichkeiten gibt, im Widerstand gegen diese Machtstruktur zu existieren, sich selbst zu erfinden, den eigenen Körper und das eigene Selbstbild durch den feindseligen Alltag zu tragen und dies mit Würde, Humor und Wut zu tun... Und schließlich scheint es sie daran zu erinnern, dass Geschlecht, wie auch viele andere soziale Kategorien, nicht selbstverständlich sind. Sie verlangen harte Arbeit, jeden Tag, sie verlangen Opfer, sie können nur neben und durch ein extremes Maß an Gewalt existieren. Diese Gewalt ist vielleicht nur ein Blick, der mein Gesicht berührt und dann, da er keine Antwort findet (Mann oder Frau?), weiter nach unten wandert, bis er meine Brust erreicht und dann, unbefriedigt, zu meinem Schritt weitergeht. Dort verweilt er und versucht, die Form der vermuteten Genitalien zu erkennen, um dann, etwas enttäuscht und angewidert, wieder zu meinem Gesicht zu wandern, ohne zu bemerken, dass ich zurückschaue, dass ich die neugierige Berührung der Augen gespürt habe. Diese Art von Blick versucht, mich zu fixieren, aber auch auszulöschen, und ich weiß sehr wohl, dass es dabei nicht um mich geht, aber trotzdem landet er auf meinem Körper, verfolgt mich manchmal bis nach Hause. Es ist eine interessante Erfahrung, in einem Körper zu leben, von dem viele Menschen glauben, dass er nicht existiert (vgl. dazu auch Harder in diesem Band, Seiten 173ff. und 300ff.).

Außerdem bin ich *weiß*. Mit meinem *weißsein* bin ich ein wenig in Berührung gekommen, nachdem ich einen sexuellen Übergriff von einer Person of Colour erlebt habe. Es war unheimlich verwirrend, zu hören: Du hast *weiße* Privilegien – während ich darum gekämpft habe, dass meine schmerzhaft und demütigende Erfahrung gesehen wird.

Mit meinem Umzug nach Deutschland, in einen anderen Kontext, wurde es für mich möglich, mit dieser Verwirrung, der Wut und dem Unbehagen umzugehen. Über Privilegien zu sprechen ist schwierig und komplex, denke ich. Manchmal mehr, manchmal weniger, und es kann auch sehr unangenehm sein. Ich würde nicht sagen, dass mir die Erfahrung dieses Übergriffs bei irgendetwas geholfen hat. Aber ich würde sagen, dass es ein harter Tritt in den Hintern war, der dazu führte, dass ich anfang, eine Menge Dinge zu hinterfragen. Zum Beispiel, wie in den akademisch informierten, linken, feministischen Räumen, die ich kennenlernen durfte, über Privilegien gesprochen wird. Oder – wie ich wieder in meinen Körper

eintauchen kann, im Wissen darum, dass mein *weiß*sein und mein Queersein und mein Transsein und mein Arbeiter\*innenklassesein gleichzeitig in mir, Bestandteile meines Körpers sein können, und dabei sehr reale Auswirkungen auf andere im Alltag haben, indem sie zur Unterdrückung und Verletzung anderer Körper benutzt werden können.

Rassistische Asyl- und Migrationspolitik wird beispielsweise mitunter mit dem >Schutz< von Frauen und queeren Personen gerechtfertigt. Als *weiße* queere Person werde ich so für ein politisches Projekt in Anspruch genommen, welchem ich dann aktiv und immer wieder widersprechen muss. Queerfeindlichkeit als etwas, das von außen importiert wird, und dieser Stolz auf das angeblich so offene Deutschland – diese Vorstellungen begegnen mir oft, wenn ich mit Erwachsenen, aber auch mit Jugendlichen queere Bildungsarbeit mache.

In Deutschland gehen die meisten Menschen davon aus, dass ich Deutsche\*r bin, wenn ich nichts anderes sage. Bevor ich mit meiner Transition begann, boten mir die Leute manchmal dieses Gefühl der Zugehörigkeit an, luden mich ins Deutschsein ein. Es ist an Bedingungen geknüpft. Es kann und wird mir genommen, wenn es offensichtlich wird, dass ich nicht das gewünschte Geschlecht, den gewünschten Klassenhintergrund, die gewünschte Nationalität, die gewünschte sexuelle Orientierung oder den gewünschten Familienstand habe. Ich werde zu einer Bedrohung, zu einer Störung. Trotzdem bin ich EU-Bürger\*in, mit all den Privilegien, die damit einhergehen. Als Ursula von der Leyen vom »europäischen Schutzschild« gegen illegalisierte Migration sprach (O.A. 2020), befand ich mich auf *dieser* Seite des Schildes. Ich kann relativ leicht Jobcenter-Geld bekommen und Therapie beantragen, gleichzeitig sollte ich nichts dergleichen tun, wenn ich der Vorstellung eines\*r erfolgreichen und für die Gesellschaft nützlichen Staatsbürger\*in entsprechen will.

Wenn ich diese Aspekte meiner Biografie in meine Bildungsarbeit einbringe, verändert das den Eindruck, den die Teilnehmenden von mir haben. Ich setze ihren Annahmen etwas entgegen und mache Themen anhand meiner eigenen Anwesenheit besprechbar. Das macht mich verletzlich, gleichzeitig kann es den Raum eröffnen, komplexe und verwobene Machtverhältnisse zu betrachten.

Das alles hier zu beschreiben, wirkt sich unmittelbar auf meinen Körper aus. In den letzten Jahren bestand meine Arbeit vor allem darin, die Namen von verschiedenen Gefühlen zu lernen und wie

sie sich in meinem Körper anfühlen: das Stechen der Wut, das Pumpen der Ungeduld, die ermüdende Schwere der Hoffnungslosigkeit. Meine Arbeit bestand darin, etwas über Trauma und Stress zu lernen und zu erkennen, wo und wie sie sich in meinem Körper und in meiner Umgebung anhäufen. Meine Arbeit bestand darin, die Grenze zu verwischen zwischen dem, wovon ich gelernt habe, es sei gesund und dem, wovon ich gelernt habe, es sei krank oder verrückt. Dadurch wurde mir bewusster, wie verschiedene Formen von Stress, Schmerz und Diskriminierung miteinander verknüpft sind und sich direkt oder indirekt auf den Körper auswirken.

Für mich war und ist es wichtig zu verstehen, dass bei Diskussionen über Diskriminierung und Privilegien der Körper oft nicht berücksichtigt wird (vgl. dazu Harder und Vollrath in diesem Band, Seiten 173ff, 300ff. und 325ff.). In einigen Aktivist\*innengruppen habe ich sehr komplexe Diskussionen miterlebt und daran teilgenommen, die sich über Stunden hinzogen, ohne dass wir eine Pause machten, ohne dass jemand das Fenster öffnete oder Snacks auf den Tisch stellte. Die Diskussionen wurden zu Streitereien, die Leute schrien und weinten, saßen es aus oder verließen den Raum. Obwohl ich unsere Versuche, komplexe, miteinander verwobene Themen wie Kollektivität, Intersektionalität, Unterdrückung und gemeinsames (Ver-)Lernen zu verhandeln, inzwischen mit mehr Verständnis betrachten kann, lässt mich der Gedanke daran, wie viel wir gewonnen hätten, wenn wir mehr über Stress und Trauma gewusst hätten, an manchen Tagen noch immer verzweifeln.

Mich selbst besser kennenzulernen – wie ich unter Stress funktioniere, wie ich auf herausfordernde und chaotische Situationen reagiere, was ich brauche, um mich zu erden, und was die Auslöser sind, die mich in Panik versetzen – ist für mich ein zentraler Teil der Arbeit, um zu verstehen, wie der Körper Teil des Lernens ist. Insbesondere, wenn wir etwas über Systeme der Unterdrückung und den Schmerz, den sie verursachen, lernen.

**Tanja:**... Der Prozess, *mich selbst besser kennenzulernen*, den du erlebst, steht in tiefer Resonanz zu dem Lernen, das ich durchmache. Während meiner Kindheit und Jugend nahm ich an einer langjährigen klassischen Tanzausbildung teil, die mein Interesse am Körper als Medium der Veränderung stark prägte, gerade weil der traditionelle Ansatz das Gegenteil bewirkte. Obwohl der Tanz als eine verkörperte Praxis gilt, wird der Körper wie in der formalen Erziehung als Objekt und Funktion betrachtet, die leicht an soziale Normen angepasst und durch Disziplin und Bevormundung unterworfen werden kann. Ein pädagogischer Ansatz, der unmöglich

macht, sich mit dem Wissen zu verbinden, das in Empfindungen und gefühlter Erfahrung zur Verfügung steht. Anstatt sich selbst und anderen zuzuhören, eigene Bedürfnisse und Grenzen zu erkennen und auch die der anderen zu schätzen, wurden mir auf unterschiedlichsten Gesellschaftsebenen auf meinem Lebensweg Praktiken vermittelt, wie z. B. zu verurteilen, sich anzupassen oder von sich selbst zu entfremden. Es hat ein Jahrzehnt gedauert, bis ich wieder Zugang zu meinen Sinnen und Gefühlen fand und erkannte, wie tief sie gesellschaftlich konditioniert sind.

In den letzten Jahren habe ich an verschiedenen somatischen und bewegungstherapeutischen Gruppenpraktiken teilgenommen, die es mir ermöglichten, meinen Körper besser kennen zu lernen und meine Reaktionen und unruhigen Gefühle aus der Perspektive des Traumas anzuschauen. Leider betrachtet das vorherrschende westliche Kulturparadigma Trauma zumeist als einmaliges schwerwiegendes Ereignis und als eine Art Diagnose, während eine Person, die ein Trauma erlebt, pathologisiert und als dysfunktional verurteilt wird – ein Status quo, der Gespräche über Trauma stigmatisiert. Es ist immer noch Teil des vorherrschenden Diskurses, die Erfahrung eines Traumas als etwas Isoliertes und Persönliches zu betrachten. Die Verantwortung für die Heilung von Traumata wird an das Individuum delegiert, dem nur eine einzige Option angeboten wird – eine Stunde pro Woche zur Therapie zu gehen, allerdings nur, wenn dieses Privileg verfügbar ist. Aber, wie die\*der Aktivist\*in und Somatiklehrer\*in Prentis Hemphill in vielen Interviews betont: » [...] Unterdrückung ist die Art und Weise, wie wir Trauma organisieren und unter uns verteilen« (Hemphill 2021), eine Perspektive, die unsere Aufmerksamkeit auf ein anderes Verständnis davon lenkt. Nämlich darauf, dass Trauma ein Ausdruck und eine Widerspiegelung von intergenerationellen, historischen und systemischen Wunden ist, und so auch politische Bedeutung trägt. Und wenn wir die Tatsache ernst nehmen, dass Machtverhältnisse, Voreingenommenheit und Diskriminierung zu traumatischen Erfahrungen und ständiger Re-Traumatisierung in Familien, Gemeinschaften und Institutionen führen, dann halte ich es für entscheidend – insbesondere im Kontext der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit – mehr Verständnis dafür zu gewinnen, wie sich Trauma in unseren Körpern, Gruppendynamiken oder Organisationsstrukturen zeigt.

Mein Bestreben, den verschiedenen Dimensionen des Traumas mehr Kontext zu geben, ist von den Perspektiven zahlreicher somatischer Forscher\*innen und Lehrer\*innen, Therapeut\*innen und Aktivist\*innen wie Staci K. Haines, Resmaa Menakem, Rae

Johnson und Adrienne Maree Brown geprägt, die Teil einer größeren Bewegung der *politicized somatics* [politisierten Somatik] und *healing justice*<sup>4</sup> [heilenden Gerechtigkeit] sind, die im letzten Jahrzehnt in Nordamerika entstanden ist. Dieser verkörperte Ansatz für Aktivismus und Organisation für *social justice* (soziale Gerechtigkeit) hat seine Wurzeln im dekolonialen Denken und im Schwarzen Feminismus, in der Intersektionalität, in der aktuellen Traumaforschung und in der praxisorientierten Theorie der Somatik. Es ist auch wichtig anzuerkennen, dass die Wurzeln tiefer gehen und dass diese Perspektive auf der Weisheit und den Traditionen des Buddhismus, des Taoismus und indigener Wissenssysteme aufbaut, die schon immer dem Körperbewusstsein und der Ganzheitlichkeit eine wichtige Rolle beigemessen haben. Ein gemeinsamer Standpunkt innerhalb dieser Bewegung ist der Fokus auf holistische (Ver-)Lernprozesse rund um die Arbeit für *social justice* [soziale Gerechtigkeit], die Denken, Fühlen, Spüren und Handeln einbezieht. Sie geht davon aus, dass der individuelle und kollektive Körper von Unterdrückungssystemen und historischen Bedingungen geformt wird, die verschiedene Dimensionen von Traumata schaffen und reproduzieren, die sich wiederum auf die physische, kognitive, emotionale, psychologische und Beziehungsebene auswirken und über Generationen weitergegeben werden können. Diese Perspektive stellt die übliche Situation therapeutischer und heilender Räume, die sich nicht mit den Bedingungen der Unterdrückung und den Machtverhältnissen befassen, denen sie möglicherweise auch zuarbeiten, in Frage. Sie stellt aber auch aktivistische und lernende Räume in Frage, die den Kontext des Traumas nicht berücksichtigen. Allerdings, wenn wir verschiedene Nuancen von Trauma genauer betrachten – welches Verständnis von Trauma liegt eigentlich unserem bisherigen Gespräch zugrunde? Und wie zeigt sich dieses genauer im Körper und im Beziehungsfeld?

**Nello:** Mein Eindruck ist, dass du so viele Aspekte angesprochen hast, die für ein politisches oder politisiertes Verständnis von Stress und Trauma entscheidend sind. Für mich, und ich denke auch für viele andere, ist es so wichtig zu verstehen, dass Trauma auf der Ebene von Individuen auftritt, aber auch auf der Ebene von Teams, Gruppen, Unternehmen, Gesellschaften (van Dernoot Lipsky/Burk 2009). All diese Einheiten können in körperliche und emotionale

4 Siehe dazu den Podcast *irresist/ble*, eine profunde Sammlung von Gesprächen und Interviews mit den Aktivist\*innen, Heiler\*innen, somatischen Forscher\*innen und Lehrer\*innen, die diese Bewegung prägen. Eine weitere Quelle ist der *Embodied Social Justice Summit*, der viele Expert\*innen aus verschiedenen Bereichen und von unterschiedlichen sozialen Positionierungen zusammenbringt (siehe Literatur).

5 Dieses Wissen vermittelt sie in Einzelcoachings sowie im Seminar *Vorfälle von Diskriminierung im Seminar – wie kann ich als Anleiter\*in intervenieren und begleiten*, das sie gemeinsam mit Toan Quoc Nguyen leitet.

6 Vgl. dazu auch Harder in diesem Band, Seite 308.

Zustände geraten, die mit Trauma verbunden sind: nichts macht mehr Sinn, alles ist verloren, die Welt ein gefährlicher Ort, ich/wir gegen die anderen, Gefühle überschwemmen uns, oder alles läuft wie ein Film ab, ohne dass wir die Möglichkeit hätten, einzugreifen.

Um Deine Frage nach unserem Verständnis und unserer Definition von Trauma aufzugreifen – ich denke, es ist hilfreich, zu verstehen, was in unserem Körper passiert, wenn wir Stress und (möglicherweise) traumatisierenden Situationen ausgesetzt sind. Natürlich sind die Worte und Bilder, die ich verwende, nur eine von vielen Möglichkeiten.

Um meine Mentorin – die Trainerin, Traumaberaterin und Somatickerin Mitja Lück-Nnakee<sup>5</sup> – zu zitieren, gibt es ein bestimmtes Maß an Stress, das wir ertragen können, ohne Schaden zu nehmen. Dies ist das sogenannte Fenster der Stresstoleranz. Übersteigt der Stress, den wir erleben, unser Toleranzfenster, wechselt unser Gehirn von der Verarbeitung komplexer Informationen in den Alarmmodus: Die Verbindung zwischen dem Stammhirn und den übrigen Hirnarealen, in denen wir Informationen zum Beispiel in Zeit und Raum einordnen, wird unterbrochen. Wenn wir aus dem Stresstoleranzfenster geraten, werden wir buchstäblich zu Zeitreisenden: wir wissen nicht mehr, ob ein Erlebnis jetzt, vor zehn Jahren oder in der Zukunft passiert. Es gibt nur den Alarm im Körper. Der Fokus liegt nun auf dem Überleben: Adrenalin und andere Hormone werden ausgeschüttet, der Herzschlag wird beschleunigt, unsere Sicht wird eingeschränkt – wir machen uns bereit, wegzulaufen oder zu kämpfen. Dies wird als *Hyperarousal*, Übererregung oder sympathische Aktivierung bezeichnet. Wenn weder Kampf noch Flucht möglich sind, wird unser System heruntergefahren. Der Körper erstarrt, wir werden schlaff, wir ziehen uns zurück, unsere Sinne sind möglicherweise getrübt. Dies wird als *Hypoarousal* oder Untererregung (oder Zusammenbruch des dorsalen Vagusnervs<sup>6</sup>) bezeichnet. Diese Möglichkeit ist zwar äußerst wichtig, um überwältigende Situationen zu überstehen, indem die Körperfunktionen auf ein Minimum reduziert werden, geht aber mit einem Gefühl der Hilflosigkeit einher. Situationen, in denen Untererregung im Körper passiert, sind im Nachhinein schwierig ins eigene Erleben zu

integrieren – eben weil wir die Situation wie aus der Zuschauer\*innenposition erleben, obwohl wir mitten drin stecken. Das ist eine Schutzfunktion des Körpers, welche Distanz zum Erlebten schafft.

Eine weitere Stufe zwischen Hyper- und Hypoarousal ist das *fawning*, das ich zuerst von der Therapeutin, Aktivistin und Künstlerin Kai Cheng Thom<sup>7</sup> kennengelernt habe. Unter *fawning* versteht man den Versuch, die Quelle einer (möglichen) Bedrohung zu reduzieren, indem man zum Beispiel versucht, eine Person zu beruhigen, die sich aggressiv verhält. Wenn wir uns also außerhalb unseres Zeitfensters der Stresstoleranz befinden, sind wir auch außerhalb unserer zeitlichen Orientierung – und wir werden möglicherweise zu anderen Erfahrungen zurückversetzt, die uns bereits in den Alarmmodus versetzt haben.

Wenn das Nachdenken über Trauma und Diskriminierung aufeinander bezogen wird, sind durchaus viele Überschneidungen und Zusammenhänge erkennbar, auch wenn die westliche medizinische Literatur Trauma hauptsächlich als einmaliges, außergewöhnliches Erlebnis betrachtet (z. B. Autounfall). Doch auch der fehlende Zugang zu Ressourcen und Rechten, wie es diskriminierte Gruppen erleben, wirkt traumatisierend, wie du das vorhin schon angesprochen hast.

So verstanden bedeutet Trauma weniger eine Ausnahme als vielmehr ein permanentes Hintergrundgeräusch: eine Möglichkeit, mit der diskriminierungserfahrene Menschen tagtäglich leben. Wir wissen nur nie genau, wie, wann und wo Stress und Gefahr auftreten werden. Dies fordert einen immensen Tribut vom physischen Körper, aber auch von den emotionalen, relationalen und spirituellen Aspekten des Seins. Erhöhter Stress wirkt sich nicht nur auf die Organe, das Hormonsystem und das Immunsystem aus, sondern prägt auch unsere Wahrnehmung, so dass wir weniger in der Lage sind, Beziehungen zueinander einzugehen und zu pflegen. Wenn wir darüber sprechen, wie wir – individuell und kollektiv – von Diskriminierung betroffen sind, werden wir möglicherweise nicht ernst genommen oder selbst als Aggressor\*innen angesehen. Das schafft sehr schwierige und verwirrende Situationen.

Dem gegenüber steht die Anerkennung von Trauma als zentraler Bestandteil von Heilungsprozessen – damit meine ich, das Erlebte als Teil der eigenen Geschichte anzunehmen, von anderen Empathie zu erfahren, eine

7 Ich beziehe mich hier auf einen Workshop, den Kai Cheng Thom während einer Online-Veranstaltung von *The Embody Lab* im Dezember 2021 gegeben hat (keine Aufzeichnungen verfügbar).

für sich tragbare Erzählung zu finden und sich als Akteur\*in des eigenen Lebens zu verstehen.

Um auf Kai Cheng Thom zurückzukommen – diese spricht darüber, was Traumata auf einer kollektiven Ebene und in aktivistischen und intimen Beziehungen mit uns machen.

In ihrer Arbeit verknüpft sie Wissen um Trauma mit der Frage nach gesellschaftlichen Strukturen, aber auch queerfeministischen und anarchistischen Bewegungen. Sie sagt, dass etwa Mechanismen von Schuld, Strafe und Sühne Versuche sind, mit erlebter Traumatisierung umzugehen und weitere traumatische Erlebnisse möglichst zu verhindern. Außerhalb des Stresstoleranzfensters ist beispielsweise komplexes Denken und Empathie nicht möglich. In Konflikten erleben wir einander in solchen Zuständen als Täter\*innen, als schuldig, wir denken in richtig/falsch- Kategorien. Strafe und Ausschluss erscheinen uns dann als nötige Maßnahmen.

Kai Cheng Thom erläutert, wie in solchen Kreisläufen Angst, Stress und Trauma nur verstärkt werden und echte Beziehungen – und damit Reparatur und Heilung – verhindert werden. Eskalierende Konflikte, Abbruch von Beziehungen und emotional als extrem bedrohlich erlebte Situationen wiederholen sich wieder und wieder, bis es individuelle und kollektive Veränderung gibt. Sie plädiert mit ihrem Begriff des *loving justice* (in Anlehnung an *transformative justice* oder transformative Gerechtigkeit) allerdings nicht dafür, einander kritiklos hinzunehmen oder Konfliktpotential unter den Teppich zu kehren. Vielmehr geht es ihr um das Anerkennen von (emotionaler) Interdependenz, das >Durchfühlen< aller Gefühle und das reparative Arbeiten in Beziehungen und Kollektiven, wenn wir durch unser Verhalten andere verletzt haben.

Vor diesem Hintergrund interessiert mich die Frage, wie wir Begegnungen gestalten – als Kolleg\*innen, Kamerad\*innen, Liebhaber\*innen, Lehrer\*innen, Studenten\*innen... – die nicht auf die Reaktionen Kampf/Flucht/*fawning* hinauslaufen, sondern uns erlauben, zurückzukommen und eine Weile in unserem Fenster der Stresstoleranz zu bleiben. Dies könnte ein Zustand sein, in dem ich auf Ressourcen wie Humor, Vertrauen, Großzügigkeit, Kreativität, Wut, Klarheit... zugreifen kann, ein Zustand, in dem ich die Kontrolle habe, anstatt in eine Stressreaktion hineingezogen zu werden. Wenn ich über meine Unterrichtspraxis der letzten zehn Jahre nachdenke, bin ich ehrlich gesagt schockiert darüber, wie oft ich aus einer Traumatisierung heraus reagiert habe, was zum Beispiel bedeutete, dass ich im Klassenzimmer die Beherrschung

verlor oder mir die Kinder als mächtige Feinde vorstellte – während in Wirklichkeit ich als Erwachsene\*r und Lehrer\*in die Macht hatte, das Setting nach meinen Vorstellungen zu gestalten und die Interaktion mit den Kindern maßgeblich bestimmte.

Interessanterweise geschah dies in vielen Workshops, die ich zu den Themen Stress, Trauma und Selbstfürsorge leitete. Oft hatten die Leute, seien es Pädagog\*innen, Aktivist\*innen oder Künstler\*innen, das dringende Bedürfnis, über ihre eigenen Traumaerfahrungen zu sprechen, bevor sie bereit waren, sich anzuschauen, wo sie möglicherweise anderen Verletzungen zugefügt oder traumatisierende Situationen geschaffen haben.

**Tanja:** In gewisser Weise denke ich, dass Trauma ein einprägsames Wort ist, und es ist ein wirklich großes Wort, um ein Gespräch schnell abubrechen oder bei den eigenen Reaktionen zu bleiben, anstatt mehrere Narrative aufrechtzuerhalten und anzuerkennen, dass wir in einer Vielzahl von Rollen verletzt werden und gleichzeitig verletzen können. Wie du es beschrieben hast, besteht auch die Gefahr, die eigene Verstrickung in Machtverhältnisse zu übersehen, indem man den Raum mit persönlichen Erfahrungen und Gefühlen besetzt. Diese Arbeit erfordert ein Verständnis der eigenen Privilegien und wie diese in emotionales und körperliches Verhalten eingebettet sind, das Gewalt hervorrufen kann.

Um diese Gedanken auszuführen, möchte ich an den Traumatherapeuten Resmaa Menakem erinnern, der in seinen Gesprächen öfters hervorhebt:

»Oftmals kann ein Trauma in einer Person, das im Laufe der Zeit dekontextualisiert wird, wie eine Persönlichkeit aussehen. Ein Trauma in einer Familie, das im Laufe der Zeit dekontextualisiert wird, kann wie Eigenschaft der Familie aussehen. Ein Trauma, das im Laufe der Zeit in einer Gesellschaft dekontextualisiert wird, kann wie eine Kultur aussehen« (Menakem 2020).

Meiner Meinung nach beschreibt diese Aussage genau, wie die von dir beschriebenen Traumareaktionen als individuelle und kollektive gewohnheitsmäßige und unbewusste Mechanismen Gestalt annehmen. Traumareaktion ist ein Mechanismus, der uns dabei hilft, in einer bedrohlichen Situation zu überleben; dennoch, wenn das Trauma nicht benannt, kontextualisiert und verarbeitet wird, wird es zum Teil der Identität. Die damit verbundenen Gefühle, Emotionen und Verhaltensweisen werden naturalisiert, >so bin ich< sozusagen. Mit der Zeit machen sie unsere kulturellen Praktiken,

Normen, Werte und institutionelle Haltungen aus, die über Generationen weitergegeben werden. In Bezug auf den Rassismus in den USA vermittelt Resmaa Menakem ein Verständnis der *White Supremacy Culture*<sup>8</sup> als historisches und kollektives Trauma. Er gibt dieser Kultur den Namen *white-body supremacy* (Menakem 2017), um zu betonen, dass diese eigentlich ein Trauma ist, das in den Körpern lebt und zur Dominanzkultur geworden ist. Dieses wirkt sich auf alle Körper im Land aus, aber die gesellschaftlichen Bedingungen privilegieren eben die Traumareaktionen der *weißen*, die sich z. B. durch das Wut-, Abwehr-, Scham- oder Dringlichkeitsgefühl zeigen und in unterschiedlichsten Verhaltensweisen ausdrücken, während sie die treibende Kraft sind, die die bestehenden Machtverhältnisse schützt und die Gewalt gegen Schwarze, Indigene und People of Colour verfestigt (vgl. Menakem 2017).

Wenn wir also über die verschiedenen Aspekte von Trauma und die Machtdynamik sprechen, die es auf kollektiver Ebene schafft und fördert, halte ich es für wichtig, verstehen zu lernen, wie bestimmte Reaktionen und die damit verbundene Gefühle, Emotionen und Verhaltensweisen in bestimmten sozialen Gruppen akzeptiert und in anderen unterdrückt werden. Wenn wir zum Beispiel Flucht- und Kampfreaktionen betrachten, können wir erkennen, dass beide mit dem Konstrukt der Männlichkeit verwoben sind, als dass von männlich gelesenen Personen erwartet wird und sie ermutigt werden, aus einem Kampfpuls heraus zu agieren und zu reagieren, während eine Fluchtreaktion als Abweichung bewertet wird. Das Gegenteil können wir auch bei weiblichen Geschlechternormen beobachten. In Bezug auf *appeasement* (Beschwichtigungsreaktion), welches du als *fawning* beschreibst, betont die\*der Somatiklehrer\*in Staci K. Haines, dass bestehende Machtstrukturen besonders von den Effekten dieser Reaktion profitieren (vgl. Haines 2019: 108ff.). Häufig als Folge von Unterdrückung erlebt, kann sich *Appeasement* als Schwierigkeit zeigen, Nein zu einer Bitte oder Situation zu sagen, als Kampf mit geringem Selbstwertgefühl oder als Impuls, sich anzupassen und sich klein zu machen. Diese Reaktion steht in Zusammenhang mit konsequentem Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse, um anderen zu dienen und Konflikte oder Kritik zu vermeiden. Die eigene Stimme und die Fähigkeit, sich zu wehren und zu widerstehen, werden blockiert. Wenn die Kraft, sich für die eigenen Rechte und die Rechte anderer einzutreten, abgeschwächt wird, bleiben die Machtverhältnisse bestehen und Unterdrückte werden weiterhin

8 Zum Begriff *White Supremacy Culture* siehe Okun / Jones (siehe Literatur).

als passive Objekte bestimmt und enthumanisiert. Daher denke ich, dass das Wissen über Trauma sehr hilfreich sein kann, sowohl im Empowerment-Prozess als auch wenn wir unsere Privilegien und die Art und Weise, wie unsere Körper in Machtbeziehungen verwickelt sind, verlernen.

Aus meiner eigenen Erfahrung heraus halte ich es auch für wichtig zu erwähnen, dass einer der Gründe, warum wir unsere Stress-toleranz überstrapazieren und dadurch leicht Schaden und Ausgrenzung begünstigen, der ist, dass Geschwindigkeit und Zeitdruck unser Handeln leiten und keinen Raum lassen, um uns wieder mit dem gegenwärtigen Moment zu verbinden, zu schauen und zu spüren, was in uns vorgeht.<sup>9</sup> Durch die Arbeit an der KontextSchule und die Vorbereitungszeit für das Festival *Platz für Diversität!*?<sup>10</sup> habe ich gelernt, dass es entscheidend ist, den Projektumfang oder das Lernsetting sorgfältig an die in der Gruppe oder im Team vorhandenen Ressourcen und Bedürfnisse anzupassen. Mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen einfordern und einkalkulieren zu können, um Überlastung zu reduzieren und mehr Raum für kollektive Selbstfürsorge und Resilienzpraktiken zu schaffen. Denn wenn die gesamte Energie allein für die Bewältigung einer riesigen Menge von Aufgaben verbraucht wird und das Projekt dicht getaktet ist, setzen wir uns nicht nur der Selbstausbeutung aus, sondern können auch leicht die individuellen Bedürfnisse, die unterschiedlichen Erwartungen und Lernmodi übersehen und rücksichtslos sein. Wenn die Bedingungen sehr einschränkend sind, fehlt es auch an Kapazitäten, Beziehungen auf der Basis von Vertrauen und Wertschätzung zu gestalten oder mit Reibungen und Konflikten konstruktiv umzugehen – beides meines Erachtens wesentliche Aspekte einer nachhaltigen diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Andernfalls bleiben wir in einer Kultur gefangen, die die Logik des Drucks und der Geschwindigkeit aufrechterhält, nämlich der White Supremacy Culture,<sup>11</sup> oder wie Resmaa Menakeem es ausdrückt, des kollektiven Traumas.

Nello: Das ist ein sehr interessantes praktisches Beispiel, vielen Dank dafür! Ich erinnere

<sup>9</sup> Vgl. hierzu auch den Begriff *crip time*, siehe Harder in diesem Band, Seite 178, Fußnote 7.

<sup>10</sup> Siehe hierzu die Website *Platz für Diversität!?* – *Diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung* (siehe Literatur).

<sup>11</sup> Ein ständiges Gefühl der Dringlichkeit, Zeit- und Handlungsdruck ist eine von den Eigenschaften der Kultur *weißer Vorherrschaft*, die Tema Okun und Kenneth Jones in ihrem Text *White Supremacy Culture* gemeinsam mit anderen Eigenschaften analysieren (siehe Literatur).

mich, dass du zu Beginn des Festivals *Platz für Diversität!?* alle Teilnehmer\*innen zu einer Art Achtsamkeitsübung eingeladen hast, während wir alle vor unseren Laptops saßen und uns gegenseitig auf dem Bildschirm anschauten. Ich kann mich nicht mehr genau erinnern, woraus die Übung bestand – Dehnen, Atmen, Bewegen? – aber ich erinnere mich, dass ich mich in meinem Körper geerdet fühlte, während ich mich gleichzeitig mit den anderen Menschen verbunden fühlte, mit denen ich diesen virtuellen Raum teilte. Es war ein erstaunliches Gefühl der Fülle, und gleichzeitig fühlte ich Traurigkeit – ich spürte meine Einsamkeit und meine Sehnsucht danach, mit Menschen im realen Raum zusammen zu sein, Stimmen direkt zu hören, nicht über ein Mikrofon und Lautsprecher, diese unvermittelte Präsenz anderer Körper ohne Laptops oder Tablets, die als Sender dienen. Davon abgesehen war und bin ich sehr dankbar, dass wir die Möglichkeit haben, uns online zu treffen, obwohl wir physisch weit entfernt sind. Dieser Moment erlaubte es mir, mein Bedürfnis nach Verbindung anzuerkennen und mich damit abzufinden – ohne mit mir selbst hart zu sein und mir zu sagen, dass ich stärker sein sollte – und gleichzeitig über das Privileg nachzudenken, an dieser Veranstaltung teilnehmen zu können.

Was ich an dieser Übung, zu der du uns eingeladen hast, so sehr schätzte, war die Erinnerung daran, dass es andere Körper gibt, die genauso stark, verletzlich und komplex sind wie unsere eigenen, und dass wir miteinander interagieren können, indem wir uns das bewusst halten. Ich konnte die Präsentationen und Workshops in einem emotionalen Zustand betreten, der sowohl aufregend als auch vertrauensvoll war: Vertrauen darauf, dass, auch wenn die Themen schwer und komplex sind und unangenehme Gefühle aufkommen und Verletzungen zugefügt werden können, es in Ordnung ist, dass kein Untergang bevorsteht. In dieser Praxis wurde ich daran erinnert, dass ich es wert bin, für mich selbst zu sorgen, »Nein« zu verletzenden Dynamiken zu sagen, aber auch, dass ich in der Lage bin, mich mit anderen zu verbinden, dass ich es wert bin, gesehen zu werden.

Dieses Vertrauen und das Gefühl der Fülle ist das Gegenteil von dem, was du als das Gefühl der Enge und des Drucks beschreibst, das wir zwangsläufig erleben, wenn wir über einen längeren Zeitraum unter Stress stehen. Es kann sein, dass wir Gefühle so intensiv erleben, als ob wir um unser Leben rennen, obwohl die konkreten Belastungsfaktoren eigentlich nicht lebensbedrohlich sind: das Handy klingelt, 300 ungelesene E-Mails, eine lange To-Do-Liste... und wenn wir uns noch einmal anschauen, was Stress mit dem Körper

macht, erscheint es wie eine Spirale von Ursache und Wirkung: Stress verhindert, dass wir den Parasympathikus<sup>12</sup> aktivieren, der für die Entspannung und den >Abbau< bestimmter Stresshormone zuständig ist. So können wir nicht gut schlafen, unsere Muskeln spannen sich an, unser Gehirn ist ständig am Rande von Kampf/Flucht/Fawning/Erstarren. Je mehr Stress wir erleben, desto mehr stellt sich unser Körper auf Stressreaktionen ein.

Die Verbindung, die du zu unserem Umgang miteinander herstellst, wenn wir unter Stress zusammenarbeiten, ist sehr interessant. Um noch einmal Kai Cheng Thom zu zitieren: Sie spricht über unser Zugehörigkeitsgefühl – das tiefe Vertrauen, dass wir akzeptiert und geliebt werden –, das bedroht ist, wenn wir Stress erleben und aus Stressreaktionen heraus handeln. Wenn ich also Angst habe, dass meine Kamerad\*innen mich nicht mehr mögen und mich möglicherweise aus der Gruppe ausschließen, wenn ich die mir zugewiesene Arbeitsmenge nicht schaffe, oder wenn ich Angst habe, gemieden zu werden, weil ich etwas Unbedachtes und Verletzendes sage, verlasse ich vielleicht mein Toleranzfenster und reagiere auf Stress. Ich könnte starr werden und streng urteilen, weil ich Angst habe, streng beurteilt zu werden und mich an starren Normen orientieren zu müssen. Wenn wir also gestresst sind, dass wir aus einer Gruppe oder Beziehung ausgeschlossen werden könnten, könnten wir uns ironischerweise für ein Verhalten entscheiden, das nicht nur die Beziehung belastet, sondern auch uns selbst schadet, weil wir unser Verhalten an die Gruppennormen anpassen, um bloß in der Gruppe zu bleiben, selbst wenn die Normen rassistisch, sexistisch, transfeindlich oder ableistisch sind.

Das Interessante an diesem Moment der Bedrohung, ausgeschlossen zu werden, ist, dass es jede\*n treffen kann, unabhängig davon, welche Form von Privilegien wir erfahren. Aber, wie du schon sagtest, die Reaktionen des Umfelds sind sehr unterschiedlich. Wenn eine weiße Person in einer Projektgruppe in eine Stressreaktion verfällt und anfängt, andere anzuschreien, sind die Reaktionen eher darauf ausgerichtet, sie zu beruhigen, Empathie und Verständnis zu vermitteln und nicht, Grenzen zu setzen. Wenn eine Schwarze Person auf viel ruhigere Weise ihren Unmut äußert, wird sie vielleicht schon als wütend verdächtigt, und wenn sie in die Stressreaktion geht, hat sie vielleicht bereits gelernt, dass Schreien keine Option ist, weil es die Situation verschlimmert: Wahrscheinlich wird

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch den Beitrag *Embodied Magic – ein\*e Superheld\*in* von Simon Noa Harder in diesem Band, Seite 183, Fußnote 12.

sie keine Empathie erhalten, sondern die Kamerad\*innen werden eher defensiv reagieren. Es ist dann nicht die Gruppendynamik oder die konkrete Situation, die in Frage gestellt wird, sondern das Verhalten der Person, die den gesellschaftlichen Erwartungen nicht entspricht – was du auch schon im Zusammenhang mit der White Supremacy Culture beschrieben hast.

Ein weiterer Aspekt, den ich etwas genauer betrachtet habe, sind die Normen, die mit dem (*weißen*, europäischen) Christentum einhergehen. In vielen queer-feministischen, linken, ja sogar anarchistischen Gruppen, die ich kennenlernen durfte, ist Scham ein großes Thema: Scham darüber, nicht >radikal genug< zu sein, Scham darüber, Kompromisse zwischen Idealen und Alltag eingehen zu müssen, Scham über das eigene Verhalten, das Unterdrückung und Verletzung mit sich bringt. Die Angst, beurteilt und ausgegrenzt zu werden, ist sehr groß, was wiederum dazu führt, dass die Menschen auf der Hut sind. Leider führt das nicht einmal zu weniger Verletzungen, z. B. weniger Transfeindlichkeit, sondern es schafft eine angespannte Atmosphäre des >Richtig< oder >Falsch<, in der man entweder den Erwartungen der Gruppe entspricht oder nicht, aber es verhindert eher, dass wir tatsächlich (ver-)lernen.

Scham und entweder als richtig beurteilt und freigesprochen zu werden, oder als falsch beurteilt und bestraft zu werden, sind sehr zentrale Themen im Christentum (ich spreche hier vor allem aus meiner eigenen Erfahrung, da ich in einem katholischen Umfeld in Österreich aufgewachsen bin). Die Aktivistin und Pädagogin Debora Antmann spricht über das »Jesus-Problem« im Aktivismus speziell in Deutschland, wenn Arroganz (wir wissen alles, es gibt nichts mehr zu lernen) auf Starrheit (es gibt nur einen richtigen Weg) und Leidenslust (wir sind alle schlecht, wir müssen bestraft werden) trifft (Antmann 2021). All dies sind emotionale Zustände und soziale Praktiken, die es erschweren, sich auf einladende und fließende Weise miteinander zu verbinden. Das »Jesus-Problem« führt, so Antmann, auch dazu, dass es schwieriger wird, das eigene Handeln kritisch zu betrachten und Verantwortung zu übernehmen. Wenn mein Selbstbild darin besteht, ein >guter Mensch< zu sein, dann ist dieses Selbstbild bedroht, wenn ich eingestehen muss, dass ich jemanden verletzt habe oder durch mein Handeln Unterdrückung aufrechterhalten habe. Da es in christlich geprägten Räumen nur >richtig< und >falsch<, >gut< und >böse< gibt, bringt das Eingestehen eines kritikwürdigen Verhaltens also auch die Gefahr mit sich, als >falsch< verurteilt und ausgeschlossen zu

werden, damit die anderen Mitglieder der Gruppe wiederum ihr Selbstbild als >gute< Menschen aufrechterhalten können.

Während ich also einerseits versuche, diese Kultur der gegenseitigen Beschämung und Beurteilung zu hinterfragen, frage ich mich andererseits, ob Scham auch notwendig ist, um uns davon abzuhalten, Schaden anzurichten. Karine Bell, Somatikerin und Traumapädagogin, spricht über Scham als die entscheidende Bedrohung für unser Gefühl der Integrität.<sup>13</sup> Was uns schmerzt, ist die Erkenntnis, dass wir nicht in Übereinstimmung mit unseren Werten leben. Das bedeutet, dass Scham uns motivieren kann, unser Verhalten zu ändern, aber dafür brauchen wir ein gewisses Maß an Selbstreflexivität und Ehrlichkeit. Scham kann uns zwar buchstäblich an unserem Platz festhalten (und uns davon abhalten, z. B. sexistische Dinge zu sagen), aber es ist auch notwendig, von dieser Scham befreit zu werden, indem man uns einlädt, wieder in die Verbindung mit den anderen einzutreten, um uns zu sagen, dass wir würdig und willkommen sind. Die Beispiele, die sie in das Gespräch einbringt, sind oft langjährige und verbindliche Beziehungen wie zwischen Kindern und Eltern oder Liebespartner\*innen.

Dann frage ich mich, wie wir auch in weniger nahen und dauerhaften Beziehungen wie zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen, in aktivistischen Gruppen oder Kollektiven dazu kommen, Großzügigkeit und Fluidität zu leben und einander und uns selbst zur Verantwortung zu rufen, ohne uns nach starren Schemata zu beurteilen. Das hat für mich auch mit der Transformation von Hegemonialität zu tun, mit dem Infragestellen von Deutungsmacht. Wenn wir für eine bestimmte Dauer geteilter Zeit aushandeln, wie wir miteinander sein wollen, nehmen wir soziale Normen nicht mehr einfach so hin. Wir gehen davon aus, was wir selbst brauchen und uns wünschen, anstatt auf einer moralischen Ebene zu argumentieren. Darin liegt auch die Chance, Stress zu reduzieren, indem wir beispielsweise weniger beschämen, während wir gleichzeitig für uns selbst sorgen und unseren Raum und unsere Grenzen gestalten.

**Tanja:** Deine Frage ist ziemlich zentral für die Diskussion um traumasensibles Lehren und Lernen, wenn wir versuchen zu benennen, was diesen Ansatz ausmachen könnte. Über einige wichtige Faktoren haben wir bereits gesprochen. Um sie weiterzuführen, möchte ich die Worte der\*des Schriftstellers\*in, Aktivist\*in und Zen-Priester\*in

<sup>13</sup> Karine Bell, Workshop über Scham während des *Embodied Social Justice Summit 2021* (keine Aufzeichnungen verfügbar).

**14** Das Zitat ist auf der Website von Rev. angel Kyodo Williams als Erklärung von Williams' Praxis und Engagement veröffentlicht (siehe Literatur).

**15** Ein zentrales Konzept im Buch *Embodied Social Justice* von Rae Johnson. Unter Bezugnahme auf verschiedene somatische Theorien definiert Johnson *somatic literacy* als eine körperzentrierte Bildung mit der Kernidee, »verkörperte Erfahrung zu transformieren und [...] die Entwicklung eines gewissen Grades an verkörpertem Bewusstsein zu unterstützen« (Johnson 2018: 5) und plädiert für die Integration von *somatic literacy*, anti-oppressiver Pädagogik und Intersektionalität.

Rev. angel Kyodo Williams zitieren: »Ohne innere Veränderung kann es keine äußere Veränderung geben; ohne kollektive Veränderung ist keine Veränderung von Bedeutung.«<sup>14</sup> Mir scheint, dass diese Aussage ein grundlegendes, fundamentales Verständnis dafür unterstreicht, dass der Körper unser zentraler Ort des (Ver-)Lernens ist. Und es ist Teil der Arbeit, die wir als Pädagog\*innen, Aktivist\*innen oder Kulturarbeiter\*innen leisten, Bedingungen, Praktiken und Haltungen anzusprechen, die uns dazu bringen, dass wir uns gegenseitig in Stress- und Traumareaktionen versetzen, einander Verletzungen zufügen und eventuell traumatisierende Situationen schaffen. Trauma ist etwas, was uns trennt, unsere Gefühle der Sicherheit und des Vertrauens bricht, unsere Solidarität und Empathie abschwächt. Deswegen ist es von entscheidender Bedeutung, dass wir in unserer Arbeit körperzentrierte Narrative, Praktiken, Strategien und Fähigkeiten entwickeln, die Heilung ermöglichen. Heilung ist ebenso wie Trauma keine Privatangelegenheit, es sind zwei Seiten derselben Medaille. Ich sehe darin einen entscheidenden Aspekt der kollektiven Transformation: die gemeinsame

Aufarbeitung traumatischer Erfahrungen und den Lernprozess daraus. Wie du gesagt hast, die Herausforderung ist, uns mit unseren Traumata anzufreunden. Ich denke, gerade in diesem Prozess können wir mehr Raum entdecken und unsere Fähigkeiten zu Großzügigkeit, Fluidität sowie Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit erweitern. Es gibt ein gewisses Maß an gemeinsamer Heilungsarbeit, die geleistet werden sollte, um dies zu verkörpern. Und ich glaube, wir brauchen nicht das Gefühl zu haben, dass wir Therapeut\*innen sein müssen, um Heilung zu ermöglichen. Die Frage ist vielmehr, welchem Wissen wir einen Platz geben können, damit sich dieser Prozess auf seine eigene Weise entfalten kann.

Um dies zu konkretisieren, möchte ich die Bedeutung von *somatic literacy*<sup>15</sup> [somatische Alphabetisierung] erkunden, die nützlich sein kann, um einige Aspekte des traumasensiblen Ansatzes zu verstehen. Somatic Literacy ist wesentliche Methodik der Somatik, ein Begriff, den ich von der\*dem Wissenschaftler\*in und Aktivist\*in Rae Johnson kennen gelernt habe. Diese\*

beschreibt ein Forschungsfeld, das sich mit der Komplexität unserer Körper befasst und eine Reihe von Werkzeugen und Praktiken für das Eintauchen in die sensorische Erfahrung des Selbst, anderer Menschen und der Umwelt umfasst. Die Auswirkungen von Unterdrückungssystemen sind eindringlich, weil sie sich unmittelbar in unseren Körpern und Beziehungen zeigen und dennoch schwer zu erkennen sind. Indem wir unsere Aufmerksamkeit auf Körperbereiche, den Atem, die Vokalisierung, die Interaktion, den Kontakt, die Bewegung oder die Stille lenken, zielt die somatische Alphabetisierung darauf ab, das auf der gefühlsmäßigen Ebene des Körpers begründete Wissen zu untersuchen, zu benennen und zu kontextualisieren (vgl. Johnson 2018: 94). Wir entwickeln die Fähigkeit, den Körper zu spüren und die verfügbare Information zu lesen. Die iterativen Praktiken des Verlangsamens und Vergewärtigens unterstützen diesen Prozess. Wir wollen unsere Körpersprache und Emotionen hinterfragen und dennoch präsent bleiben, ohne die Tendenz, sie zu steuern oder zu fixieren. Wie fühlt sich diese oder jene Bewegung und Geste an? Wie vermitteln sie mir meine Grenzen? Welche Geschichte verbinde ich normalerweise mit dieser Körperhaltung? Wo ist diese oder jene Emotion im Körper? Mit welchen Empfindungen ist sie verbunden? Wie ist die Größe, Temperatur oder Farbe? Möchte ich mich von ihr entfernen und warum? Wie offenbart sie Macht, Privilegien oder besondere Erfahrungen von Unterdrückung? Was ich aus dieser Form der somatischen Selbstbefragung und Körperforschung gelernt habe, ist, dass sie sich beängstigend anfühlen kann, weil man sich in einen Raum der Verletzlichkeit begibt. Es kann beängstigend sein, sich damit zu konfrontieren *was ist* – dem zu begegnen, was schmerzhaft ist, oder was Unbehagen auslöst. Aber ich habe auch gelernt, dass die Praktiken der Körperzentrierung und der Präsenz auch eine innere Weite und Erdung schaffen, die helfen, beunruhigende Erfahrungen zu ertragen und die Ungewissheit, die mit dem Unbehagen aufkommt, anzunehmen. Und wenn Raum vorhanden ist, wachsen mehr Optionen und Wahlmöglichkeiten in der Art und Weise, wie wir wahrnehmen, fühlen, uns verhalten oder reagieren. Es kann mehr Raum entstehen, um die Komplexität und die Freundlichkeit gegenüber den eigenen Fehlern und denen der anderen auszuhalten. Während der somatischen Arbeit entsteht auch ein Gefühl der Demut, das mit mehr Akzeptanz für das, was wir nicht wissen, verbunden ist und somit der Kultur der Dringlichkeit und des Tempos entgegenwirkt, die dazu auffordert, schnell zu reagieren und am >business as usual< festzuhalten. Und ich denke, dass die Integration der Prinzipien und Methoden der Somatik in die diskriminierungskritische Bildungsarbeit ein großes Potenzial birgt – im Lernraum, in der Teamarbeit, in der Art und Weise, wie

wir unsere Projekte planen und strukturieren oder wie wir unsere Beziehungen gestalten, indem wir unsere Aufmerksamkeit auf eine stärker verkörperte Selbstreflexion und Sinnggebung lenken.

**Nello:** Zum Abschluss dieses reichhaltigen Gesprächs möchte ich eine Übung zum Stressabbau vorstellen, die Mitja Lück-Nnakee mit mir geteilt hat.

Im Liegen oder Stehen faltest du die Finger jeder Hand ineinander, die Handflächen zeigen zum Bauch. Dann legst du die Hände, die immer noch verschränkt sind, hinter den Kopf, so als ob du mit den Händen den Hinterkopf umschließen würdest. Der Kopf wird gerade gehalten, der Blick geht direkt nach vorne. Bewege den Blick mit geschlossenen oder geöffneten Augen zunächst langsam nach rechts – der Kopf ist gerade – und warte auf ein Seufzen, ein Gähnen, ein Gefühl der Entspannung im Nacken oder Rücken. Bewege dann die Augen langsam nach links und warte wieder auf die Entspannung, die sich einstellt. Du kannst das jeden Morgen und Abend wiederholen. Die Bewegung der Augen in dieser Position ist mit der Entspannung der Muskeln und Nerven im Nacken verbunden. Diese Verspannungen treten auf, wenn wir in eine Stressreaktion, nämlich die Fluchtreaktion, verfallen, und können völlig unbewusst sein. Um diese Verspannungen zu lösen, sollten wir sie umwandeln und uns auf die Vorderseite des Körpers konzentrieren, was uns ermutigt, uns zu entspannen und uns mit anderen zu verbinden.

## LITERATUR

Antmann, Debora (2021): Das Jesus-Problem. taz-Talk vom 08. 04. 2021.  
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0H9Sea8oqrg> [01.02.2022].

Bildungswerkstatt Migration & Gesellschaft: Vorfälle von Diskriminierung im Seminar – wie kann ich als Anleiter\*in intervenieren und begleiten?  
URL: [http://www.bildungswerkstatt-migration.de/diskriminierung-im-seminar\\_2019.html](http://www.bildungswerkstatt-migration.de/diskriminierung-im-seminar_2019.html) [08.02.2022].

Haines, Staci K. (2019): The politics of trauma. Somatics, Heilung und soziale Gerechtigkeit. Berkeley.

Hemphill, Prentis (2021): On choosing Belonging. Ein Interview vom 28.07.2021.  
URL: <https://forthewild.world/podcast-transcripts/prentis-hemphill-on-choosing-belonging-244> [15.01.2022].

Johnson, Rae (2018): Embodied social justice. New York.

KontextSchule. URL: [www.kontextschule.org](http://www.kontextschule.org). [16.11.2022].

Menakem, Resmaa (2017): My grandmother's hands. Rassistisches Trauma und der Weg zur Heilung unserer Herzen und Körper. Las Vegas.

Menakem, Resmaa (2020): Episode 200 des Podcast *Talk Easy* with Sam Fragoso.  
URL: <https://talkeasypod.com/resmaa-menakem/> [08.02.2022].

O.A.(2020): EU-Spitze dankt Griechenland: »Europäisches Schild«. In: Süddeutsche Zeitung vom 03.03.2020. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/eu-eu-spitze-dankt-griechenland-europaeischer-schild-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200303-99-163084> [05.02.2022].

Okun,Tema (2022): White Supremacy Culture. URL: <https://www.whitesupremacy-culture.info> [06.02.2022].

Unwiderstehlicher Podcast. URL: <https://irresistible.org/podcast> [20.01.2022].

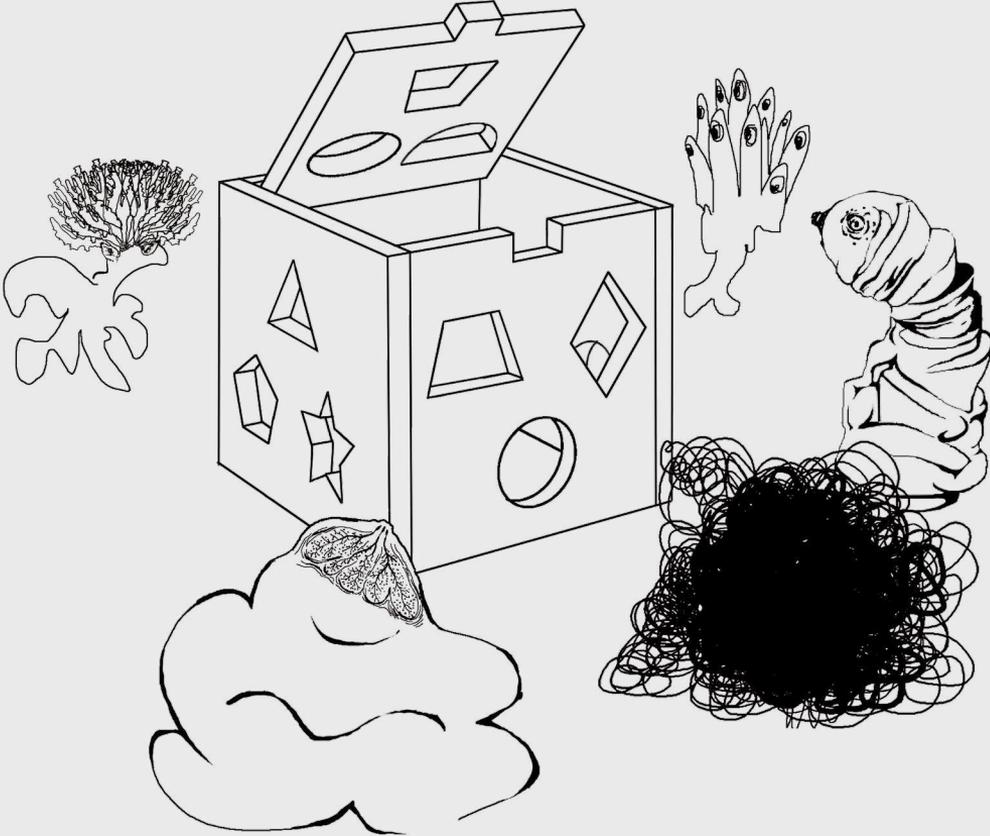
Ukrainer. URL: <https://ukrainer.net/thread-en/holodomor-en/> [08.02.2022].

Van Dernoot Lipsky, Laura/Burke, Connie (2009): Trauma Stewardship. Ein alltäglicher Leitfaden zur Selbstfürsorge bei gleichzeitiger Fürsorge für andere. San Francisco.

Website *Platz für Diversität?! Festival für diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung* (Glossar). URL: <http://platzfuerdiversitaet.org> [08.02.2022].

Williams, Rev. angel Kyodo. URL: <https://angelkyodowilliams.com> [7.02.2022].

Aus der Serie *spielend lernen*, 2014





# QUEERING GESCHMACK, EINE ÜBUNG

NANNA LÜTH

In dieser Übung geht es darum, einem nicht nur im pädagogischen Kontext häufig vergessenen Sinn, dem Geschmack, mehr Aufmerksamkeit einzuräumen und sich also auf körperliche Empfindungen und die dadurch hervorgerufenen Gedanken, Emotionen und inneren Bilder zu konzentrieren. Die Koppelung der geschmacklichen mit taktilen Eindrücken, die die Übung außerdem anstößt, dient der Verlangsamung, Sensibilisierung und Veruneindeutigung – verstanden als queering – von sonst separiert behandelten Sinneswahrnehmungen. Über die Reflexion der während der Übung gemachten Erlebnisse hinaus können weiterführend auch Fragen nach dem Zusammenhang von Wahrnehmung und Werturteilen, wie er in der Forderung nach dem »guten Geschmack« (Bourdieu 1982 [1979]) eingebettet ist, bearbeitet werden.



Die folgende Übung beruht auf dem bewussten Kosten von Geschmacksprouben durch Teilnehmer\*innen mit verbundenen Augen und der Aufforderung, die so gewonnenen Eindrücke in ein Knetobjekt oder eine Zeichnung zu übersetzen. Danach folgt ein Austausch über die Ergebnisse und eigene Wahrnehmung des Geschmacksexperiments. (Genauerer zur praktischen Durchführung ist unten unter Vorbereitung und Ablauf zu finden.) Damit geht es um eine queerende Geschmackübung auf zwei Ebenen. Einmal wird die Konzentration auf den Geschmackssinn verschoben. Außerdem können Fragen nach dem Zusammenhang von Wahrnehmung und Werturteilen, wie er in der Forderung nach dem »guten Geschmack« (Bourdieu 1982 [1979]) eingebettet ist, bearbeitet werden.

### DIDAKTISCHE BEGRÜNDUNG

Mit dieser Übung lässt sich mit Möglichkeiten experimentieren, um Geschmackserfahrungen zu thematisieren und die damit verbundenen Konventionen und Urteile zu queeren. Queeren ist hier die deutsche Übersetzung von queering. Queering bezieht sich auf queer, das übersetzbar ist mit schräg, schwul, LGBTQIA+, nicht-heterosexuell oder nicht-cisgender. Queering hinterfragt und durchkreuzt Heteronormativität und die Zwei-Geschlechter-Ordnung,<sup>1</sup> wobei Vorstellungen von Weiblichkeit, Männlichkeit und Heterosexualität verschränkt sind mit Normen des weißseins, des Westens, der Mittelschicht, der Rundum-Befähigung.<sup>2</sup> Die weiter

1 Vgl. Fragner in diesem Band, Seite 232.

2 In der Folge unterschiedlicher Kritiken an der *Whiteness* und strukturellen Privilegiertheit von (Akteur\*innen der) Queer Theory entstanden alternative Begriffe, die sich an queer anlehnen und sich zugleich davon absetzen, z. B. >quare< als Entscheidung, »die Weisen, auf die lesbische, bisexuelle, schwule und transgender Menschen of Colour sexuelles und rassifiziertes Wissen erwerben, [in den Vordergrund zu stellen]. Darüber hinaus erkennen quare studies die unterschiedlichen Standpunkte unter [diesen Menschen] an.« (Johnson 2001: 3, Übers N.L.). Oder >cur< Im Sinne der Bezugnahme auf Theorieproduktionen des globalen Südens bzw. lateinamerikanischer Communities, die einer dekolonisierenden Agenda folgen und zugleich für die Vervielfältigung theoretischer wie praktischer Zugänge zu nonkonformen Lebensweisen eintreten (vgl. Pierce et al. 2021).

unten beschriebene situierte Übung war in diesem Sinne umgeben von queerenden Impulsen: einer Intro über Radical Drag sowie einer performativen Übung zu vergeschlechtlichter Körpersprache: Mit dem Stichwort Radical Drag geht es um Infragestellungen nicht nur von als weiblich oder männlich vereindeutigten Geschlechterperformances, sondern um kreative Interventionen, auch kunstpädagogische Übersetzungen, die die Wiedererkennbarkeit von Körperperformen erschweren oder Körper unüblich einsetzen (vgl. Lorenz 2012: 53ff., Lüth 2016). Die Übung zur Körpersprache nutzte eine Fotoserie von Marianne Wex über »Weibliche« und »männliche« *Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse* (1979) als Ausgangspunkt und forderte die Teilnehmer\*innen auf, zunächst vergeschlechtlichte Körperposen nachzuahmen und in der Folge Körpersprache auch geschlechtlich zu veruneindeutigen (vgl. Lüth 2017). Beide Impulse wurden diskutiert. Solche Übungen? können Beteiligte mit wenig Vorerfahrungen mit und Wissen über queering darin unterstützen, sich nicht nur auf – in formalen Bildungssettings ungewohnte – körperliche Erfahrungen einzulassen, sondern diese zudem zu queeren, d.h. dabei Affekte, Begehren, Verletzlichkeit, Uneindeutigkeit und Widersprüche [...] zentral zu setzen« (Lüth/Mörsch 2015: 188).

## BEVORZUGUNG DES SEHSINNS UNTERBRECHEN, KÖRPERNORMEN RELATIVIEREN

Die Übung *queering Geschmack* steuert auf zwei Verschiebungen zu: Einmal sollen Sinne wie Geschmack und Tastsinn, die seit der Aufklärung, die eine Hierarchie der Sinne mit dem Sehsinn an der Spitze etablierte, abgewertet werden (vgl. Utz 1990: 25ff.), bewusst hervorgehoben und miteinander in Verbindung gebracht werden. Dadurch wird die Vorherrschaft des Sehsinns, der seit Platons Höhlengleichnis als bevorzugtes Mittel zur Erkenntnis und Wahrheitsfindung zählt, in Frage gestellt. Das Andauern dieser Präferenz drückt sich zum Beispiel in aktuellen (deutschen) Rahmenlehrplänen für das Fach Kunst durch die Gleichsetzung ästhetischer Bildung mit visueller bzw. Bildkompetenz aus. Die Konzentration der Übung auf einen eher »stillgelegt[en]« Sinn wie Geschmack, der »sich nur noch bei speziellen Gelegenheiten betätigen [darf]« (Utz 1990: 7), adressiert damit Fähigkeiten und ein Register, die im Vergleich mit dem Sehsinn weniger stark geschlechtlich kodiert sind (vgl. De Lauretis 1984). Etwas Vergleichbares mit der Rollenverteilung zwischen dem männlichen Betrachter und dem weiblichen Blickobjekt ist in Bezug auf den Geschmackssinn nicht zu finden. Doch auch im Kontext von Nahrungsmitteln, ihrer Zubereitung und ihrer Aufnahme existieren kulturelle Muster, die Menschen vergeschlechtlichte Positionen zuweisen, solche nämlich, die eng mit Körper- und Schönheitsnormen verkoppelt sind.<sup>3</sup> Die Hinwendung zu Experimenten mit dem Geschmacks- und

Tast- wie Berührungssinn<sup>4</sup> hingegen ermöglicht es, bestimmte Besetzungen und fixierte Wahrnehmungsweisen des menschlichen Körpers zu reflektieren und zu relativieren.

### MULTISENSORISCHE WAHRNEHMUNG FÖRDERN

Der eigentlich multimodale Wahrnehmungsprozess, der dem Geschmackssinn zugrunde liegt, dient der Identifikation von Dingen und Stoffen, die für die wahrnehmende Person lebenserhaltend oder gefährlich sein können, also der Entscheidung, ob etwas essbar ist oder nicht (vgl. Prescott 2015). Zugleich ist dieser Sinn jedoch stark auf Genuss und Lustgewinn gerichtet (vgl. Kringelbach 2015). Auch in pädagogischen Materialien zur Ernährungs- und Geschmacksbildung wird inzwischen bewusste Ernährung und Genuss angestrebt (vgl. Brüggemann unter Mitarbeit von Braukmann 2019, Engel 2019). Die zugleich differenzierende und körper- wie lebensbejahende Bedeutung, die einem komplexen Vorgang wie dem Schmecken physiologisch, kulturell und sozial zukommt, kann im zweiten Teil der Übung als Ausgangspunkt für die Diskussion eigener Erfahrungen und Eindrücke dienen.

Die Aufgabenstellung, die Geschmackseindrücke, die mit verbundenen Augen aufgenommen wurden, weiterhin ohne zu sehen, in ein Stück Knete oder auf einen Zeichenuntergrund übertragen zu lassen, benötigt den Tastsinn. Somit werden zwei Nahsinne (das

3 Auch diese (Zu-)Ordnungen sollten in der Diskussion berücksichtigt und hinterfragt werden.

4 »Der Begriff Haptik beschreibt alle Wahrnehmungen, die über den Tastsinn bei aktiver Bewegung des Körpers entstehen [...] Taktile Wahrnehmung [der Berührungssinn, Erg. N.L.] bezeichnet hingegen die passive Aufnahme von Umweltreizen, die auf einem ruhenden Körper eintreffen. Taktil ist berührt werden, haptisch etwas aktiv berühren« (Seng 2017).

Schmecken und das Tasten) unter Ausschluss des Fernsinns des Sehens parallel aktiviert und aufeinander bezogen. Für die entstehende Produktion bedeutet das, dass die visuelle Ansicht und damit auch Kontrolle der entstehenden Form oder Flächengestaltung verunmöglicht werden. Gerade in Bezug auf das Zeichnen entsteht hier eine veränderte Praxis, da die Hände und Finger durch Tasten, Druck, Bewegung und Berührung mit den Zeichenmaterialien umgehen. Auch die Bewertung einer gekonnten Zeichnung, die fast alleine auf visuellen Parametern beruht, wird für den Moment der Produktion ausgesetzt. Der Disability-Forscher Siegfried Saerberg hat für den Kontext Museum darauf verwiesen, dass das »kognitiv-visuelle Regime«, das die Präsentation von Objekten dort prägt, erstens »sinnliche Qualitäten [der ausgestellten Dinge] vernachlässigt«, zweitens eine »Wahrnehmungsberaubung« des »breiten Publikums« mit sich bringt »und drittens ein spezielles Publikum benachteiligt« (Saerberg 2012: 171). Ein ähnliches Regime, d.h. die Bevorzugung des Visuellen und Textuellen im Rahmen von Wissensvermittlung lässt sich auch an Schulen und Hochschulen beobachten. Die Wirkung einer multisensorischen Intervention wie der vorgeschlagenen Übung konterkariert damit sehr wirkmächtige Prinzipien der Distanznahme (vgl. ebd.: 171 ff). Dadurch können im Gruppenkontext noch nicht bekannte Affekte, Eigenschaften und Vorlieben erkennbar werden. Diese Verschiebung und Erweiterung des Wahrnehmungsrepertoires können Verunsicherungen erzeugen, bedürfen also einer achtsamen pädagogischen Begleitung. Sie hat jedoch zugleich das Potenzial, »Begegnungen, die [...] vom

Schmecken als Kontakt, als Berühren, berührt Werden und berührt Sein [ausgehen]«<sup>5</sup> zu ermöglichen. Deren Ziel ist es, damit für die einzelnen an dieser Übung Beteiligten »soziale [...] Abgrenzung, Getrenntsein oder Distanz« (Alhaag/Guggenbichler 2015) zu überwinden sowie perspektivisch gedacht, »soziohistorische und kulturelle Körper- und Kulturtechniken« (Saerberg 2012: 177) wie »Machtasymmetrien [zu] modifizier[en]« (ebd.: 176).

## VORBEREITUNG

Bei der Vorbereitung der Übung spielt die Zusammenstellung bzw. der Einkauf der Geschmacksproben eine entscheidende Rolle. Als Geschmacksproben sind zum Beispiel nutzbar: Kräuter, Nüsse, Hülsenfrüchte, Früchte, Gemüse. Je nach Zielsetzung der Übung, Geschmacksinteressen und Alter der Teilnehmenden sind außerdem diverse andere Lebensmittel verwendbar: Karamell, Schokolade, Chips, Oliven, Brot u. a.m. Bisher habe ich die Auswahl auf kalte Geschmacksstoffe begrenzt. Auch die Beschaffungskosten der Geschmacksproben beeinflussen die Auswahl. Auch dieser Faktor war für mich, neben veränderten Ernährungsgewohnheiten, ein Grund dafür, bisher auf Fleisch- oder Fischgeschmacksproben zu verzichten.

Wenn möglich, können im Vorfeld der Übung Allergien und Wünsche abgefragt werden; ich habe bisher jedoch, um die

<sup>5</sup> Amal Alhaag und Maria Guggenbichler (2015) im Konzept der Veranstaltungsreihe *French Kisses – On Tips of Tongues, and Feeling as Taste*. Dieses Vorhaben entstand als Reaktion auf eine Ausschreibung des Kunstvereins district e. V. Berlin zu *queering Taste*.

Überraschung zu erhalten, erst zu Beginn der Übung danach gefragt. In einem solchen Fall müssen genug Alternativen vorhanden sein, sodass auch Personen mit Allergien oder Unverträglichkeiten mehrere Proben bekommen können.

## ABLAUF

Dauer: 30 bis 60 Minuten, je nach Experimentier- und Diskussionsfreude der Teilnehmenden.

Teilnehmer\*innen: 5 bis 12 Personen ab 16 Jahren.<sup>6</sup>

Im Anschluss an eine Aufwärmrunde, die so aussehen kann, dass jede Person ihren Namen nennt und mit einer charakteristischen Geste verknüpft,<sup>7</sup> wird die Geschmacksübung durchgeführt. Die Aufwärmphase soll es allen Teilnehmenden ermöglichen, sich auf ihr Gegenüber, ihren Körper und ihre Wahrnehmung einzulassen. Anschließend erhält jede Person eine Augenbinde und einen Sitzplatz, an dem ein Glas Wasser steht.

Der\*die Übungsleiter\*in bewegt sich von einer Person zur nächsten und bietet jeweils einen Löffel oder eine Gabel mit einer Geschmacksprobe an. Dazu steht Material zum Zeichnen oder Kneten bereit. Die Aufgabe jedes\*jeder Teilnehmenden besteht darin,

<sup>6</sup> Die Übung wurde bisher mit Erwachsenen erprobt, die meines Wissens über keine Behinderungen verfügten. Dabei war es für die praktische Umsetzung und Diskussion vorteilhaft, wenn die Teilnehmer\*innen ein Vertrauensverhältnis hatten oder entwickeln konnten. Falls eine zweite Person bei der Verteilung der Materialien unterstützen kann, sind auch größere Gruppen denkbar. Zum ersten Mal wurde sie realisiert im Rahmen der Werkstatt *ver\_körpern: formen von drag*, die ich als Gast mitgestaltet habe (vgl. Website KontextSchule 2017), (siehe Literatur). Im Hinblick auf potenzielle Ausschlüsse für gesellschaftlich behinderte Menschen wäre zukünftig mit diesen gemeinsam zu prüfen, was an der Übung modifiziert werden müsste. Durch eine stärkere Berücksichtigung des Geruchssinns sowie der sogenannten Irritation, d.h. taktiler und haptischer Empfindungen im Mund, ließe sich die Schmeckübung variieren.

sich auf den Geschmack zu konzentrieren und ohne zu sehen eine Übersetzung in Form einer Zeichnung oder eines Knetobjekts herzustellen. Die Teilnehmer\*innen entscheiden, wie lange sie mit der jeweiligen Geschmacksprobe verbringen und wann sie sich neues Material bringen lassen. Auch das Zeichen- oder Knetmaterial kann gewechselt werden. Es ist auch möglich, eine bestimmte Dramaturgie der Geschmacksstoffe zu verfolgen (von schwächeren zu stärkeren Geschmackseindrücken zum Beispiel) oder nach einer gewissen Zeit mehrere Geschmacksproben zu kombinieren.

Nach etwa 20 bis 30 Minuten nehmen alle Teilnehmer\*innen die Augenbinde ab. Die Produktionen werden auf einem Tisch oder an der Wand präsentiert. Es folgt ein »Galerierundgang« und ein Austausch über die gezeichneten und gekneteten Produktionen, der in Kleingruppen stattfinden oder von der anleitenden Person moderiert werden kann. Für diesen Austausch ist es vorteilhaft, wenn alle Anwesenden sich erst einmal Zeit nehmen, die ausgestellten Objekte anzusehen und eventuell zu berühren. Von dieser Beschäftigung mit den Knetobjekten und Zeichnungen aus kann nach den Erfahrungen und Entscheidungen während der Übung gefragt werden. Vertiefend können besondere geschmackliche Eindrücke thematisiert werden. Diese können, ebenso wie die Beschreibung von haptischen Eindrücken, mit den Knetobjekten oder Zeichnungen in Verbindung gebracht werden. Im Anschluss daran können sowohl Nachfragen nach den Produktionen der anderen

7 Vgl. das Spiel Aktive Namenskette, in dem jede Person zusätzlich ein eigenes Geräusch macht (Tat/Inang/Youth Exchange Club Ankara o.J.).

Teilnehmer\*innen gestellt als auch die eigenen Eindrücke, Assoziationen und Entscheidungen betreffend die eigenen Geschmacksproben und Produktionen beschrieben werden. Bei Bedarf kann der\*die Moderator\*in Fragen oder Beobachtungen beitragen. Die Diskussion sollte ergebnisoffen geführt werden. Es ist wichtig, auf eine Atmosphäre des Zuhörens zu achten und darauf, dass auch zurückhaltende Teilnehmer\*innen Gelegenheit erhalten, sich zu äußern. Das kann auch durch freundliche, direkte Ansprache geschehen. Gleichzeitig sind stille Momente in einer solchen Besprechung erwünscht und als Reflexionszeit sogar notwendig.

Bei der Diskussion der hergestellten Bilder und Knetobjekte geht es einerseits um Geschmackserlebnisse. Andererseits sind die ästhetischen Entscheidungen bei der Übersetzung mit den Händen wichtig und wie in dem Gesamtprozess Bedeutungen oder Irritationen entstehen. Momente des Nichterkennens, also der Verunsicherung der herkömmlichen Geschmacksklassifikation bzw. -zuordnung, sind von besonderem Interesse. Auch Momente von Ekel können den Effekt haben, dass »etwas neu sortiert werden [muss]« (Sturm 2011: 68). Dabei geht es darum, diese nicht als Unfähigkeit oder Fehler zu markieren, sondern als außergewöhnliche Ereignisse, in denen Kategorisierungen sinnlich aufgehoben werden und deren Wirkmacht befragt und alternative Wege des Beschreibens und Verstehens gesucht werden. Die Diskussion kann sich auch auf die Metapher des »guten Geschmacks« und ihre Bedingtheit richten (s. u.).

## EXEMPLARISCHE ZWISCHENERGEBNISSE

Auf der folgenden Abbildung ist zu sehen, wie der bei längerem Kauen stechende Geschmack von Pfefferminze dargestellt wurde (Abb. 1). Die zweite Abbildung zeigt eine Zeichnung aus Mangofasern, in der sich das Schmecken und das Zerdrücken des Fruchtfleischs mit Bleistiftstrichen auf der Papieroberfläche verbunden haben (Abb. 2). In beiden Fällen weisen die entstanden Objekte Spuren des händischen Gestaltens auf. Auf der ersten Abbildung ist zu sehen, dass Fingernägel und wahrscheinlich Holzstifte eingesetzt wurden, um die Schärfe der Minze nach längerem Kauen (so der Kommentar eine\*r Teilnehmer\*in) darzustellen. Für die Produktion auf Abbildung 2 gilt, dass das Umfunktionieren eines Mangostücks in eine pastose Farbe die Zuordnung der Übung, was als Zeichenmaterial und was als Geschmacksprobe gedacht ist, unterläuft. Beide Produktionen können also auch als queering und Transformation<sup>8</sup> des Übungsaufbaus gelesen werden.

### ERWEITERTE DISKUSSION: GESCHMACK UND URTEILE, (QUEERING) DEN »GUTEN GESCHMACK«

Von der unter >Ablauf< skizzierten Reflexion der Geschmacks- und Übersetzungserfahrungen lässt sich überleiten zu einer Diskussion über Geschmack in seiner ästhetisch-kulturellen Bedeutung: Gibt es Gründe, warum mir eine der verwendeten Geschmacksproben

<sup>8</sup> Kevin West hat über die Bearbeitung und Thematisierung von Lebensmitteln als »Medium für transformative Erfahrung« (West 2017, Übers. N.L.) in aktueller Kunst geschrieben und beides in einen kunsthistorischen Kontext gestellt.

gut geschmeckt hat oder schlecht? Wie hängen ästhetische Vorlieben, die mir zum Beispiel beim Galerierundgang aufgefallen sind, mit meiner Herkunft, meinem Bildungsweg oder Selbstverständnis zusammen? Gibt es Parallelen zu den Vorstellungen dessen, was jemand der Teilnehmenden als >gute Kunst< ansieht, was von ihr\*ihm als >schön< oder als >hässlich< beurteilt wird? (vgl. Erni 2015). Was haben diese ästhetischen Urteile mit den Biografien, Erfahrungen und Einstellungen der Beteiligten zu tun? Und wie lassen sich die in der Diskussion verhandelten Kulturen des Geschmacks dekolonisieren, queeren, durchkreuzen, auseinandernehmen und eigenwillig neu zusammensetzen? (vgl. Gikandi 2011).

## Situierte Übungen



Abb. 1: N.N.: Pfefferminz-Geschmack in Knete, 2017.



Abb. 2: N.N.: Mango-Geschmack als Zeichnung, 2018.

**LITERATUR:**

Alhaag, Amal/ Guggenbichler, Maria (2015): *French Kisses – On Tips of Tongues, and Feeling as Taste* (Konzept). URL: <http://www.district-berlin.com/de/curatorial-practices-fields-and-techniques-act-iv-queering-taste-2/> [14.09.2022].

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (i.O. erschienen in Paris 1979). Frankfurt am Main.

Brüggemann, Ingrid, unter Mitarbeit von Melanie Braukmann (2019): Die Methode SinnExperimente. Sehen. Riechen. Hören. Fühlen. Schmecken. Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (Hg.). URL: <https://www.ble-medienservice.de/0050/Die-Methode-SinnExperimente-Sehen.-Riechen.-Hören.-Fühlen.-Schmecken> [14.09.2022].

De Lauretis, Teresa (1984): *Alice doesn't. Feminism, Semiotics, Cinema*. London/ Basinstoke.

Engel, Inka (2019): Schmecken mit allen Sinnen: Das methodisch-didaktische Konzept. In: *Ernährung im Fokus* 4(19). URL: [https://www.bzfe.de/fileadmin/resources/Bildung/eif\\_leseprobe\\_5984\\_2019.pdf](https://www.bzfe.de/fileadmin/resources/Bildung/eif_leseprobe_5984_2019.pdf) [14.09.2022].

Erni, Danja (2015): Geschmacks(um)bildungen im (Schul)Alltag. In: *Art Education Research* 10 (15). URL: [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Danja-Erni-Text\\_n%C2%B010.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Danja-Erni-Text_n%C2%B010.pdf) [14.09.2022].

Gikandi, Simon (2014): *Slavery and the Culture of Taste*. Princeton.

Johnson, E. Patrick (2001): »Quare« Studies, or (Almost) Everything I Know About Queer Studies I Learned from My Grandmother. In: *Text and Performance Quarterly* 21 (1), January 2001: 1–25.

KontextSchule (2017): Werkstatt ver\_körpern: formen von drag. URL: [http://kontextschule.org/ks\\_treffen/KS6/werkstatt6.html](http://kontextschule.org/ks_treffen/KS6/werkstatt6.html) [14.09.2022].

Kringelbach, Morten (2015): The pleasure of food: underlying brain mechanisms of eating and other pleasures. In: *Flavour* 4 (20). URL: <https://doi.org/10.1186/s13411-014-0029-2> [14.09.2022].

Lorenz, Renate (2012): *Queer Art. A Freak Theory*. Bielefeld.

Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2015): Queering (next) Art Education. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hg.): *Whats Next? Art Education*. München: 238–239.

Lüth, Nanna (2016): Radical Drag! Varianten einer nicht-binären Kunstpädagogik. In: Hentschel, Linda/Söll, Änne (Hg.): *kritische berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften*: 64–74.

Lüth, Nanna (2017): Investigations into Body Language. How to Advance Queer Intersectional Learning within Art Education. In: Kraus, Anja (Hg.): *Education is Relation not Output? Scenes of Knowledge and Knowledge Acquisition at Universities in Change*. Münster: 87–108.

Pierce, Joseph M./Viteri, María Amelia/Falconí Trávez, Diego/Vidal-Ortiz, Salvador/Martínez-Echazábal, Lourdes (2021): Introduction: *Cuir/Queer Américas*: Translation, Decoloniality, and the Incommensurable. In: *GLQ* 27 (3): 321–327. URL: <https://doi.org/10.1215/10642684-8994028> [04.10.22]

Prescott, John (2015): Flavours: the pleasure principle. In: *Flavour* 4 (15). URL: <https://doi.org/10.1186/2044-7248-4-15> [14.09.2022].

Saerberg, Siegfried (2012): Sensorische Räume und museale Regimes. Von visueller Dominanz zu sensorischer Diversität. In: Anja Tervooren, Jürgen Weber: *Wege zur Kultur: Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Köln: 171–180.

Seng, Leonie (2017): Die Welt begreifen. URL: <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/fuehlen/die-welt-begreifen> [16.11.2022].

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus spucken. Vermittlung und (von) Medien/Kunst (aus). In: Lüth, Nanna/Himmelsbach, Sabine/ERHfM (Hg.): *medien kunst vermitteln*. Berlin: 62–69.

Tat, Deniz/ Inanç, Ayşe/ Youth Exchange Club Ankara (o.J.): Aktive Namenskette.  
URL: <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/aktive-namenskette> [14.09.2022].

Utz, Peter (1990): Das Auge und das Ohr im Text. Literarische Sinneswahrnehmung in der Goethezeit. München.

West, Kevin (2017): Will Work With Food. As long as art has been made, artists have found in food an endlessly elastic metaphor. There are really good reasons why. In: Surface Mag vom 08. 12. 2017. URL: <https://www.surfacemag.com/articles/artists-using-food-in-art/> [14.09.2022].

Wex, Marianne (1979): »Weibliche« und »männliche« Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. Wiesbaden.

*Vor mir sehe ich zwei Türen und zwischen ihnen eine Wand.*

*Ich muss mich für eine Tür entscheiden, denn ich muss dringend pinkeln.*

*Manche Leute sehen in meinem Gesicht und meinem Körper einen Jungen, und manche sehen eine junge Frau. Auf beiden Toiletten werde ich regelmäßig darauf hingewiesen, dass ich falsch bin. Wie wird es diesmal laufen?*

Das zweigeteilte (binäre) Geschlechtersystem sagt aus, dass es Männer und Frauen gibt, mit typisch männlichen und typisch weiblichen Fähigkeiten und Eigenschaften. Dieses System ist aber nicht einfach da, sondern wird in vielen kleinen Handlungen Tag für Tag »gemacht«. Wenn ich meinen Gesprächspartner als Mann oder als Frau wahrnehme, leitet sich daraus eine Menge ab: welche Interessen ich bei dieser Person vermute, ob mir ihr Nagellack komisch vorkommt, ob ich die Stimme zu hell oder zu tief finde. Kleidung, Formulare, Dating-Apps – Zweigeschlechtlichkeit begegnet uns überall.

Wir alle werden bereits vor unserer Geburt als männlich oder weiblich eingeordnet – per Ultraschall und nach einem kurzen Blick zwischen unsere Baby-Beine. Doch Geschlecht als Paket, das von der Natur geliefert wird, gibt es nicht. Im Lauf der Geschichte wurde Geschlecht immer wieder neu erklärt. Im Moment wird Geschlecht über die Chromosomen bestimmt, doch gerade diese zeigen, dass es viel mehr Geschlechter gibt als Frauen und Männer. Auch Ärzt\*innen sind sich nicht einig, was genau Geschlecht eigentlich ist, aber es wirkt sich auf unser ganzes Leben aus.

Passen Menschen nicht in das Zweigeschlechtersystem, erfahren sie Verwirrung, Ablehnung und Gewalt. Manchmal dürfen sie gar nicht erst geboren werden, oder werden bereits als Babys durch Operationen und Hormone an das System angepasst. Wenn Menschen außerhalb der

Zweigeschlechtlichkeit leben, zeigen sie damit auf, dass dieses System nichts Natürliches ist: Wir interessieren uns nicht für Autos oder können gut kochen, weil uns das angeboren ist, sondern weil wir jeden Tag hören, dass es so sein sollte.

## LITERATUR

Website von *transinterqueer*. URL: <http://www.transinterqueer.org/unsere-publikationen/> [11.12.2022].

Website von deutschlandfunk. URL: [http://www.deutschlandfunk.de/geschlechter-grenzen-zwischen-mars-und-venus-ist-noch-platz.740.de.html?dram%3Aarticle\\_id=370482](http://www.deutschlandfunk.de/geschlechter-grenzen-zwischen-mars-und-venus-ist-noch-platz.740.de.html?dram%3Aarticle_id=370482) [11.12.2022].

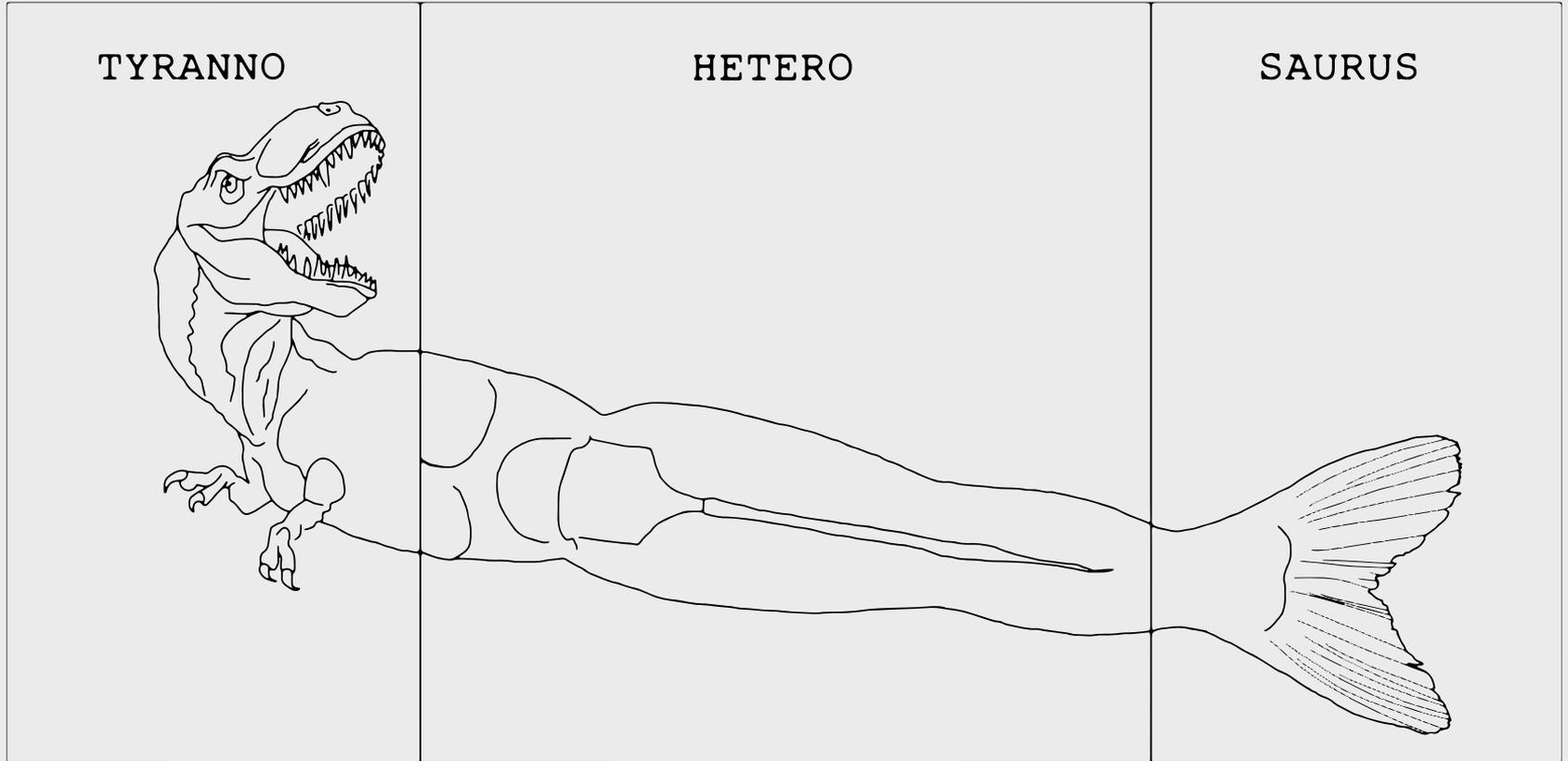
Website Queer Lexikon. URL: <https://queer-lexikon.net/wp/> [11.12.2022].

Facebookgruppe Geschlechterpädagogik. URL: [https://www.facebook.com/groups/geschlechterpaedagogik/?hc\\_ref=NEWSFEED](https://www.facebook.com/groups/geschlechterpaedagogik/?hc_ref=NEWSFEED) [11.12.2022].

Website *Ach so ist das*. URL: <http://www.achsoistdas.com/> [11.12.2022].

Website *Pink stinks*. URL: <https://pinkstinks.de/schule-ohne-sexismus/> [11.12.2022].

Gabel, Lyo (2015): Intergeschlechtlichkeit und andere Identitäten aus queer-feministischer Perspektive. Wie das Konzept von Heteronormativität ein Verständnis des gesellschaftlichen Umgangs mit Intergeschlechtlichkeit (und anderen Identitäten) ermöglicht und Perspektiven für die Soziale Arbeit eröffnet. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Alice Salomon-Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Berlin.





Postkolonial

in den brüchen der geschichte

sitzen wir

atmen widersprüche

ein und aus

ein und aus

verweben momente des widerstands mit

den kosmologien unserer ururururgroßmütter

wir wissen: zeit

lässt sich auf kein ziffernblatt pressen

und geschichte wird nie auf leeren blättern geschrieben

wenn wir postkolonial sagen

denken wir neokolonial rekolonial dekolonial mit

und wir lassen raum frei

für all das was davor kam & danach kommt  
was sich hineinwebt mitschwingt nachwirkt vorausblickt

jeden tag trägt kolonialismus ein neues gewand  
unsere komplimente machen ticktickboom  
ticktickboom ticktickboom boom boom

237

wir kleiden uns derweil  
in der blöße ungeschriebener geschichte  
jeden morgen flüstern wir sie uns  
selbst auf unsere haut

00:02:04



# SICHT DER DINGE

## Situierte Übungen im Kunstunterricht zu kolonialen Kontinuitäten

ALIZA YANES VIACAVA  
UND SANTIAGO CALDERÓN GARCÍA

Der Beitrag Sicht der Dinge schildert den Ablauf, die Beobachtungen und Reflexionen sowie die Ergebnisse eines Projektes mit Schüler\*innen des Kunst-Leistungskurses der Jahrgangstufe 12 der Fritz-Karsen-Schule. Ziel war die kritische Auseinandersetzung mit der kolonialen Geschichte Europas, um ihre heutigen Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung von Alltagsdingen zu reflektieren und aus diesen Überlegungen eine Reihe von Bild-Interventionen bzw. Animationen in der Stop-Motion-Technik zu entwickeln.

◇



00:20:05

Wie können wir im schulischen Kunstunterricht eurozentristische Sichtweisen auf Kunst thematisieren und hinterfragen? Wie lässt sich der Diskurs über Kunst in Europa kontextualisieren, situieren und in Beziehung zum Kolonialismus setzen? Wie können wir in unserer Rolle als Pädagog\*innen und Vermittler\*innen eine (selbst) reflexive Haltung gegenüber unserem Platz in den eurozentrischen Strukturen einnehmen? Solche und ähnliche Fragen stellten wir uns bei der Konzeption und Durchführung des Projekts *Sicht der Dinge*, einem kunst- und medienpädagogischen Projekt zum Thema Auswirkungen des Kolonialismus auf die Gegenwart, das in Kooperation mit der Fritz-Karsen-Schule (FKS) durchgeführt wurde.<sup>1</sup>

Zwischen August und Dezember 2021 erarbeiteten wir zusammen mit den Schüler\*innen des Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 12 der FKS Stop-Motion-Videos.<sup>2</sup> Ziel dabei war, die kritische Auseinandersetzung mit der kolonialen Geschichte Europas und ihre heutigen Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung von Alltagsdingen zu reflektieren. Wir wählten die Stop-Motion-Technik, weil sie sich dazu eignet, in Standbilder durch Entfernen, Einfügen oder Verändern von Bildelementen einzugreifen. Im Kontext des Workshops bestand eine der Hauptaufgaben eben darin, in die vom Kolonialismus geprägten Bilder zu intervenieren, um ihre Bedeutung zu verändern.

**1** Das Projekt *Sicht der Dinge. Dekolonialer Perspektivenwechsel in der Schule* wurde in Berlin konzipiert und umgesetzt. Wir halten es für wichtig, dies zu erwähnen, da wir der Meinung sind, dass die Annäherung an das Thema Auswirkungen des Kolonialismus auch kontextabhängig ist. Obwohl viele der im Projekt involvierten Personen mit dem, was als >globaler Süden< bezeichnet wird, verbunden sind, sprechen wir aus dem >Norden<, von Europa aus. Ziel war es, das Thema Kolonialismus nicht auf einer abstrakten Ebene zu belassen oder auf die Vergangenheit zu beschränken. In diesem Sinne wurde sowohl bei der Planung der Sitzungen als auch bei der Begleitung der Schüler\*innen eine reflektierende Haltung gegenüber der Beziehung zwischen der Lebensrealität der Schüler\*innen und den kolonialen Kontinuitäten gefördert.

**2** Beispiele siehe QR-Code auf dieser Seite.

Um uns dem Thema gemeinsam mit den Schüler\*innen anzunähern und Videoanimationen daraus zu erstellen, standen wir, das Projektteam,<sup>3</sup> in einem laufenden Austausch von Ideen. Während des Projektzeitraumes begleiteten Santiago Calderón García und Aliza Yanes Viacava Veronika Albrandts Kunstunterricht ein- bis zweimal pro Woche.

Veronika, als Lehrerin, aber auch als ausgebildete Künstlerin, sah die Notwendigkeit, sich mit dem Kolonialismus und seinen Folgen in der Gegenwart im Rahmen des Kunstunterrichts auseinanderzusetzen. Das liegt daran, dass die kolonialen Kontinuitäten selten in der Schule und noch seltener im Kunstunterricht aufgearbeitet werden. Die Tatsache, dass wir, Aliza und Santiago, den Kunstunterricht ein ganzes Semester lang begleiten konnten, war eine Art Intervention in den Kunstunterricht selbst. Die Zusammenarbeit im Rahmen des Unterrichts erlaubte es uns, die Ziele des Projektes mit den Inhalten des Leistungskurses zu verbinden. Was wird als Kunst angesehen und was nicht? Welche visuellen Kriterien ergeben sich daraus? Was wird als Kunst, Handwerk oder Popkultur gelesen? Wie hat die westliche Kolonialgeschichte unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von Kunst beeinflusst? Diese Fragen dienten als Ausgangspunkt, um uns an die Hierarchien innerhalb der westlichen Kunstgeschichte anzunähern. Später wurden konkrete Beispiele dafür angeführt, wie diese eurozentristischen Sichtweisen auch heute noch präsent sind, und zwar nicht nur in der Kunstbetrachtung, sondern auch im Alltagsleben. Dadurch wollten wir eine

**3** Das Projektteam bestand aus drei Personen. Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García waren die Partner\*innen aus dem Bereich Kunst. Veronika Albrandt, Kunst- (und Mathematik-) Lehrerin, war Ansprechperson des Kooperationspartners aus dem Bildungsbereich. Weitere künstlerische Beiträge leisteten die Künstler\*innen Elkin Calderón Guevara und Klara Mohammadi. *Sicht der Dinge* wurde in Kooperation mit der Klasse 12 der Fritz-Karsen-Schule in Neukölln und der Schillerwerkstatt e.V. organisiert. Gefördert wurde das Projekt durch den Berliner Projektfonds für Kulturelle Bildung.

Fortführung der Auseinandersetzung mit dem Thema Auswirkungen des Kolonialismus auch über das Projekt hinaus ermöglichen.

Zu diesem Zweck haben wir drei Methoden formuliert und umgesetzt: >Gegensätzliche Dualismen<, >Bildinterventionen (animieren)< und >Rollentausch<. Bei der Methode >Gegensätzliche Dualismen< stand im Mittelpunkt die Kritik an den binären Formen der Repräsentation als eines der Merkmale des Eurozentrismus (Quijano/Ennis 2000: 533). Unter >gegensätzlichen Dualismen< verstehen wir entgegengesetzte Begriffe, die sich im europäischen Diskurs seit der »Entdeckung Amerikas«<sup>4</sup> entwickelten und bis heute fortsetzen. Bei >Bildinterventionen (animieren)< war animieren) das Ziel, in historische und kolonial geprägte Bilder durch die Techniken der Collage und Stop-Motion und ihre erzählerischen Möglichkeiten kritisch zu intervenieren; bei der dritten Methode >Rollentausch< ging es darum, mittels Fotografie und Bildbearbeitung Hierarchien umzukehren, zu verändern, zu hinterfragen und dann im Hinblick auf Intersektionalität zu reflektieren. >Gegensätzliche Dualismen< und >Bildinterventionen (animiert)< bildeten den Ausgangspunkt für die anschließende Realisierung von Videoprojekten. Dabei handelte es sich um Erklärvideos, in denen die Schüler\*innen ihre eigenen Interessenschwerpunkte wählten und sich mit kolonialen Kontinuitäten auseinandergesetzt haben.

<sup>4</sup> Mit Amerika ist der ganze Kontinent gemeint, der von den Europäern erobert wurde, und nicht das Land USA. In der Sprache der Guna in Panama ist >Abya Yala< der Name für den Kontinent Amerika und bedeutet >Land in voller Reife<. Er wird heute als Gegenentwurf zum kolonialen Begriff >Amerika< von indigenen Gesellschaften und ihren Unterstützer\*innen benutzt (Porto-Gongalves, Carlos Walter 2006). Zu >Abya Yala< vgl. Enciclopedia Latinoamericana (siehe Literatur).



Abb. 1: Elkin Calderón Guevara: Videoanimationsprozess, 2021.

## GEGENSÄTZLICHE DUALISMEN

Die binäre Konstruktion der Geschichte ist ein inhärentes Merkmal des europäischen Denkens. Dies laut verschiedener Autor\*innen, unter anderem von Stuart Hall,<sup>5</sup> und in Lateinamerika von dem peruanischen Soziologen Aníbal Quijano, mit seiner Theorie der »Kolonialität der Macht«.<sup>6</sup> Damit bezieht er sich auf ein für das modern-kapitalistische System charakteristisches Muster globaler Herrschaft, das seinen Ursprung im europäischen Kolonialismus im heutigen Amerika in der Mitte des 15. Jahrhunderts hat (Quijano/Ennis 2000: 534). Er verweist darauf, dass die *weiße* europäische Identität auf der Grundlage des radikalen Unterschieds zwischen Europäer\*innen und Indigenen konstruiert wurde. So wurden die, wie Quijano es nennt, intersubjektiven Beziehungen zwischen Europa und dem »Rest der Welt« in gegensätzlichen Kategorien konzipiert, wie z. B.: zivilisiert/wild; modern/primitiv; wissenschaftlich/magisch-mythisch; rational/irrational usw. (vgl. ebd.: 540–542). Diese dualistische Sichtweise des Wissens zieht sich durch alle Aspekte des Lebens, einschließlich der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Vorstellungen, die wir davon haben, was Kunst ist und was nicht. Aus diesem Grund war es für uns sehr wichtig, diesen Aspekt zu zeigen und zu entwickeln.

Diese erste Übung bestand darin, darüber nachzudenken, inwieweit die Assoziationen, die wir machen, von eurozentrischen Sichtweisen geprägt sind. Es ging darum zu verstehen, dass

**5** In dem Text *The West and the rest: discourse and power* verweist Stuart Hall auf dieselbe Strategie der Konstruktion dessen, was wir als Westen kennen, ausgehend von der »Entdeckung« durch Christoph Kolumbus, und wie sich diese Konstruktion des Westens dann im Laufe der vorigen Jahrhunderte über die ganze Welt verbreitete. Ein Hauptaugenmerk liegt auf der Art und Weise, wie der Westen die »Anderen« repräsentierte, indem er eine Unterscheidung zwischen »uns«, »Europa«, und »den Anderen«, »dem Rest der Welt«, traf (vgl. Hall 1994).

**6** Die Theorie der Kolonialität der Macht wurde ursprünglich von Anibal Quijano in den 1990er Jahren vorgeschlagen (Quijano/Ennis 2000: 532).

koloniale Denkmuster und die daraus entstehenden gewaltvollen Machtbeziehungen in der Sprache wahrgenommen werden können. Die von uns verwendeten Materialien waren ein Kartensatz mit Begriffen und die Videoreihe *Das (de)koloniale Glossar*.<sup>7</sup> Diese vierteilige Videoreihe basiert auf der vorhin genannten Theorie der >Kolonialität der Macht<.

Im ersten Teil der Übung wurden Arbeitsgruppen gebildet und jede Gruppe erhielt einen Kartensatz, auf dem Begriffe standen. Die Karten waren farblich gekennzeichnet, sodass die von uns vorgeschlagenen Begriffspaare alle in Grün waren. Die Schüler\*innen mussten Paare nach ihren eigenen Kriterien finden und ordnen. Die Tafel wurde dann in zwei Hälften geteilt: eine für >Europa<, in Rot, und die andere für >Außereuropa<, in Blau. Die Schüler\*innen bekamen rote und blaue Karten, auf die sie schreiben konnten, was sie mit Europa bzw. Außereuropa verbinden. Begriffe wie »Menschenrechte«, »Medizin«, »Industrie«, »Stabilität«... wurden in Europa verortet und »Warmes Wetter«, »Kriege«, »Mücken«... in Außereuropa.

<sup>7</sup> *Das (de)koloniale Glossar* ist ein Projekt von Aliza Yanes Vaccava und Santiago Calderón García. Es wurde im Rahmen des Projektes *Intervention M 21: Am Humboldtstrom – Sammeln im 19. Jahrhundert* realisiert. M 21 war ein experimentelles Studienprojekt und eine Kooperation der Staatlichen Museen zu Berlin – Stiftung Preußischer Kulturbesitz und der Universität der Künste Berlin, Institut für Kunst im Kontext, gefördert durch den Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien. Das Projekt widmete sich den Inhalten und der Kontextualisierung des Moduls 21 des Humboldt Forums. *Das (de)koloniale Glossar* ist eine Reihe von vier Video-Collage-Animationen von kolonialen Begriffen und Darstellungen, die in gegensätzlichen Dualismen organisiert sind: Ziel ist es, Eurozentrismus einer Kritik zu unterziehen und die koloniale Vorstellung von der Realität durch die Wörter sichtbar zu machen. Gegenbegriffe des indigenen amerikanischen Denkens werden als Gegensatz präsentiert.

Das Hauptziel dieser ersten Übung bestand nicht in erster Linie darin, gegensätzliche Dualismen aufzubrechen, sondern sie sichtbar zu machen. Binäres Denken hat einen langen und weiten Weg hinter sich, den man erst einmal erkennen muss, um ihn durchbrechen zu können. Dieser erste Teil der Übung stellte die binären Kategorisierungen und deren Reproduktion infrage, ist aber innerhalb der Logik der Binaritäten geblieben. Damit sollte gezeigt werden, dass diese binäre Form in sich widersprüchlich und willkürlich ist. Das wiederum birgt die Gefahr, dass bei der Assoziierung mit dem Dualismus >Europa – Außer-europa< Assoziationen verfestigt (oder geschaffen) werden könnten, die eine Hierarchie zwischen diesen beiden Begriffen herstellen.

Der nächste Schritt der Übung bestand darin, uns das erste Video des *(de)kolonialen Glossars* >Europa – Außereuropa< anzusehen. Wie der Titel andeutet, verdeutlicht das Video die Begriffe >Europa< und >Außereuropa< anhand der Eroberung >Amerikas<. Auch Begriffe wie >Eurozentrismus< und >Kolonialismus< werden im ersten Teil des Video-Glossars erklärt. (Gegen-)Begriffe sind zum Beispiel >Abya Yala<, der ursprüngliche Guna-Name für den Kontinent Amerika, und >Pachakuti<, der Quechua-Begriff für die Umwandlung von Zeit und Raum, der sich auf die großen Veränderungen bezieht, die die spanische Invasion in der Andenwelt mit sich brachte.

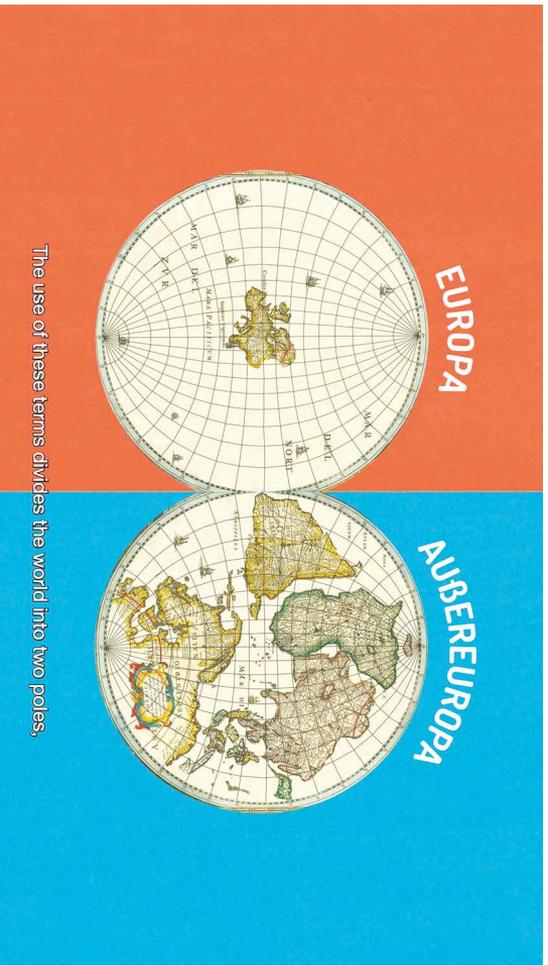


Abb. 2: Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García:  
Das (de)koloniale Glossar Europa – Auberuropa, 2020 (siehe auch QR-Code).



00:04:48



Abb. 3: Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García: Übung zu eurozentrischer Prägung von Begriffen und Sichtweisen, 2021.

Nachdem die Eindrücke des Videos in der Klasse besprochen wurden, erklärten alle Schüler\*innen, warum sie ihre Wörter oder Assoziationen auf die beiden Hälften der Tafel gesetzt hatten. Die Aufgabe bestand dann in der Überlegung, ob eines dieser Wörter auch auf der anderen Hälfte stehen könnte und warum. Unter Beteiligung der Schüler\*innen und Einbeziehung ihrer Argumente konnten wir gemeinsam erkennen, dass die Kategorien >Europa< und >Außer-Europa< sowie die Wörter, Elemente und Assoziationen, die üblicherweise jeder Kategorie zugeordnet werden, relativ sind und Gegenstand von Kritik und Diskussion sein können. Ziel der Übung war es, sich der eigenen (Vor-)Urteile bewusst zu werden und sie gleichzeitig zu dekonstruieren und Gegenbeispiele zu finden. Am Ende entstand ein Bild, das nicht mehr in zwei Farben unterteilt war: Die Wörter auf roten und blauen Zetteln befanden sich auf beiden Seiten der Tafel.

## BILDINTERVENTIONEN (ANIMIEREN)

In diesem Teil des Projekts begannen die Schüler\*innen, sich mit den Interventionen in die in der Kolonialzeit entstandenen Bilder und mit der Stop-Motion-Animationstechnik auseinanderzusetzen und damit zu experimentieren. Das Hauptziel dieser Übungen bestand darin, herauszufinden, wie die Bedeutung von Bildern und Figuren aus der Kolonialzeit durch Interventionen (inhaltlich, aber auch formal) verändert werden kann. Die Bilder, die für diesen Teil des Prozesses verwendet wurden, sind die aus dem ersten Teil der Videoreihe des *dekolonialen Glossars* >Europa< und >Außer-Europa<. Die ausgewählten Bilder dienten als Ausgangspunkt für die Analyse der visuellen Darstellungen >der Anderen<, die von einer binären kolonialen Betrachtungsweise geprägt sind.

In einem ersten Schritt haben wir die Schüler\*innen gebeten, eine Animation zu formulieren bzw. zu realisieren, die als Antwort auf die vorhandenen Bilder dienen sollte. In dieser Sitzung stellten wir fest, dass die Schüler\*innen konkrete Beispiele und mögliche künstlerische Strategien brauchten, die es ihnen ermöglichten, ihre Gedanken visuell auszudrücken. In einem zweiten Schritt formulierten wir gemeinsam mit der Lehrerin Veronika Albrandt einen Plan, wie wir im Rahmen des Projekts auf dieses Bedürfnis in der Gruppe reagieren können. Künstlerische Strategien wie Neukombinieren, Übermalen, Überzeichnen, Übertreiben, Verfremden

oder Die-Figuren-in-einen-neuen-Kontext-Stellen, sollten dazu dienen, die eurozentrische Sichtweise von Bildern zu dekonstruieren und ihnen eine neue Bedeutung zu geben. Das Ausprobieren stand bei diesen Übungen im Vordergrund.

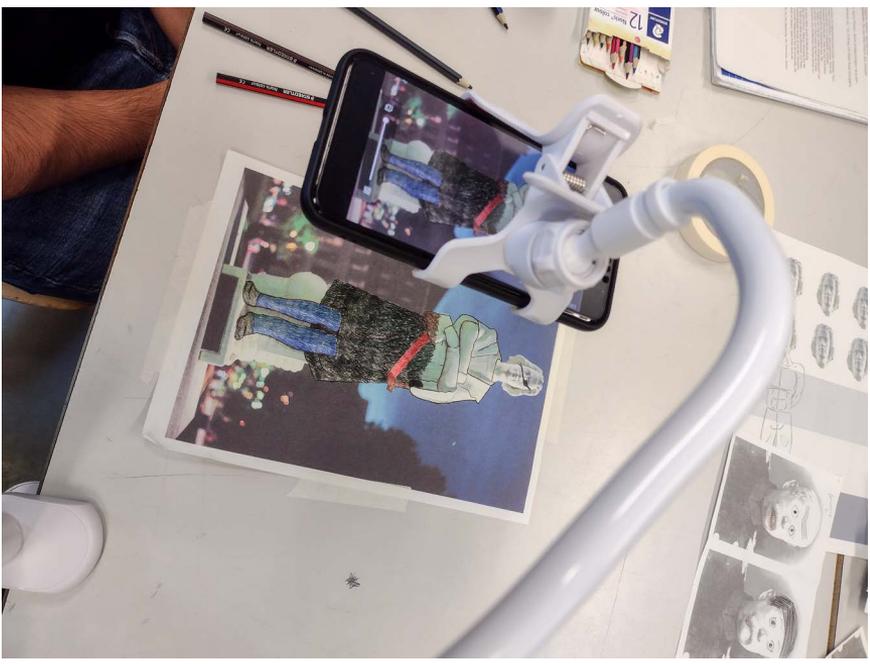


Abb. 4: Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García:  
Bildintervention – Animation einer Statue von Christoph Kolumbus,  
2021.

In einer zweiten Sitzung der Bildintervention (Animation) arbeiteten wir mit Bildern von zwei historischen Figuren: einer Statue von Christoph Kolumbus und einem Graustufenfoto von Otto von Bismarck. Im ersten Teil bestanden die Aufgaben darin, die Wirkung der Übertreibung oder Neukombination von Augen, Mund und Ohren (Sinne schärfen), die Möglichkeiten des Ausdrucks verschiedener Gefühle (Gefühle sichtbar machen) und die Wirkung übermalter Kleidung (Kleidung und ihre Wirkung) zu untersuchen. Die Ergebnisse waren spannend: Kolumbus wurde zum Piraten, zum Hipster und seine Statue wurde ins Wasser geworfen und von Piranhas verschluckt. Bismarck wurde in bössartige Figuren der heutigen Mainstream-Kultur verwandelt. Bei dieser Annäherung an die Intervention und Animation von Bildern haben wir festgestellt, dass es notwendig ist, zu klären, wer in diesem Fall Bismarck und Kolumbus sind und inwieweit sie mit dem Kolonialismus in Verbindung stehen. Ebenso haben wir festgestellt, dass bei der Erstellung der Animation der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Technik und nicht unbedingt auf dem Inhalt lag. Wir reagierten auf diese Situation, indem wir eine Eins-zu-eins-Betreuung durchgeführt haben, um das Reflektieren über die Bedeutung der entstandenen Bilder zu ermutigen.

Der zweite Teil umfasste die Animation der eingeblendeten Bilder und die Einbindung eines Voice-Overs. Ziel war es, die ursprüngliche, scheinbar statische und repräsentative Bedeutung zu verändern und zu untersuchen, wie das Voice-Over die Bedeutung

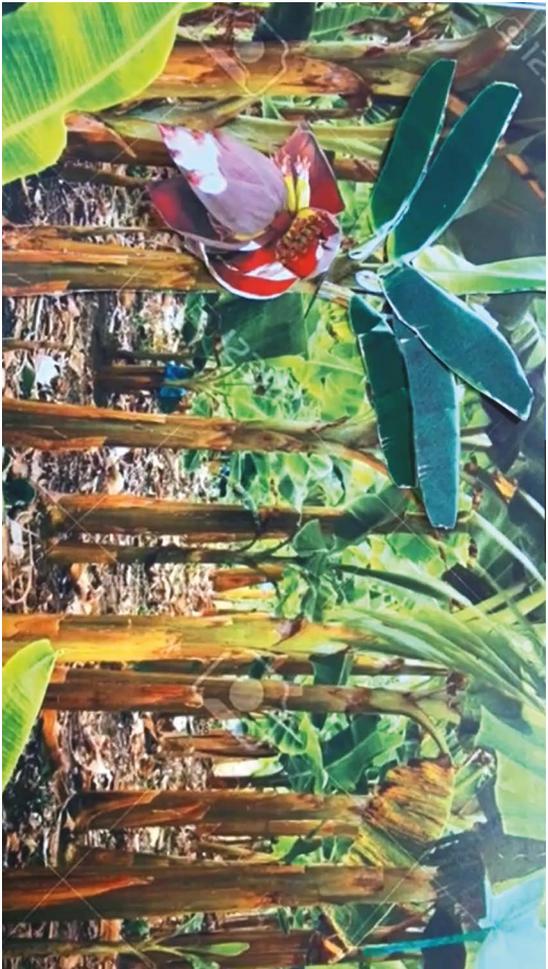


Abb. 5: No Name & The Real Nicki:  
Videoanimation zum Bananenhandel, 2021  
(siehe auch QR-Code, Seite 239).

des Bildes ergänzen, unterstreichen, konkretisieren, konterkarieren, übertreiben oder kommentieren kann. Bei der Erstellung der Videos wurde wie folgt vorgegangen: zunächst die Animation planen – was wollen die Schüler\*innen mit der Intervention des Bildes vermitteln? Danach sollte der Text des Voice-Overs entsprechend der ungefähren Länge des Videos geschrieben werden. Anschließend wurde die Stimme mit dem Mobiltelefon aufgenommen und dabei auf die Stimme und den Klang der Worte und deren Wirkung geachtet. Und schließlich das Bild animiert. Zu den gestalterischen Mitteln, auf die Schüler\*innen achten mussten, gehörten unter anderem Bewegung, Farbe, Komposition und Bildausschnitt.



Abb. 6: No Name & The Real Nicki: Videoanimation zum Bananenhandel, 2021 (siehe auch QR-Code, Seite 239).

## ROLLENTAUSCH-WORKSHOP

Nach einer Analyse und dem Nachstellen von Fotografien von Yonka Shonibare aus der Serie *Diary of a Victorian Dandy* mit dem Fokus auf Komposition und Inszenierung (Körperhaltung, Mimik und Gestik) haben die Schüler\*innen eigene Fotografien entwickelt. Die Frage >Warum ist Repräsentation wichtig?< begleitete durchgehend. Dieser Workshop fand gegen Ende des Projekts statt. Ziel war es, Bilder zu schaffen, die Stereotypen durch die Inszenierung von Situationen aufbrechen. Wer wollte, konnte sich verkleiden und eine Rolle spielen. Diejenigen, die sich nicht verkleiden wollten, halfen bei der Bildkomposition. Zwei weitere Künstler\*innen, Klara Mohammadi und Elkin Calderón Guevara, waren bei diesem Workshop dabei. Klara Mohammadi, Kostüm- und Setdesignerin, nahm die Impulse und Ideen der Schüler\*innen auf und wählte die Kostüme aus und der visuelle Künstler Elkin Calderón begleitete die Fotosessions. Der restliche Teil des Teams hatte die Aufgabe, jede Gruppe einzeln zu begleiten. Hier war es für das fünf-köpfige Betreuer\*innenteam wichtig, auf den Verlauf des Workshops zu achten und eine kritische Haltung zu den Entscheidungen über die Kostüme zu fördern, da diese Methode die Gefahr birgt, gewaltvolle Stereotypen ungewollt zu reproduzieren. Eine Sensibilisierung im Vorfeld war und ist daher immer notwendig, damit sich die Schüler\*innen nicht als eine diskriminierte Gruppe verkleiden, der sie nicht angehören. Die verwendeten Materialien waren: Licht, (eine Vorauswahl von) Kostümen und ein grüner Hintergrund. Für

die Bearbeitung der Bilder haben wir hauptsächlich die kostenlose Bildbearbeitungssoftware Gimp verwendet. Der Workshop fand in drei Sitzungen zu je zwei Unterrichtsstunden statt.

Es ging darum, zu spielen und mit verschiedenen Arten von Kostümen und Kompositionen zu experimentieren. Dabei stellten die Schüler\*innen fest, welche Rolle sie spielen wollten. Die Hauptfrage war, wie die Wahl der Kostüme wahrgenommen werden könnte. Hierfür haben wir Arbeitsgruppen gebildet. Jede Gruppe wählte ein Thema, und auf der Grundlage der Ergebnisse des ersten Tages machten wir ein Fotoshooting mit einem grünen Hintergrund. Nachdem die Fotos gemacht wurden, wählten die Schüler\*innen die Bilder aus, mit denen sie arbeiten wollten. Anschließend bearbeiteten sie den Hintergrund mit freier und Open-Source-Bildbearbeitungssoftware. Die Aufgabe bestand darin, aktiv darüber nachzudenken, wie die Rollen der gewählten und inszenierten Charaktere dekonstruiert werden können. Zum Beispiel durch die Frage, welche Machtverhältnisse in den Kompositionen zu sehen sind und/oder wie die Rollen umgedreht werden könnten. Einige der Fragen lauteten: Wer oder was wird dargestellt? Welche Hierarchien wurden verändert? Welche Wirkung haben diese Bilder? Irritieren und verwirren sie? Wer oder was wird (un)sichtbar gemacht? Was wird im Bild infrage gestellt, aber auch reproduziert? Was diese letzte Frage betrifft, so ist der >Rollentausch< nicht aus der binären Logik ausgebrochen. Allerdings wurde sie als Strategie eingesetzt, um die Hierarchien in den Darstellungsformen



Abb. 7: Elkin Calderón Guevara: Fotoshooting mit grünem Hintergrund, 2021.

zwischen den Gegensätzen zu hinterfragen, zu irritieren oder sichtbar zu machen. Mensch-Tier-Beziehungen, Bilder von Autorität und Darstellungen von Frauen\* beschäftigten die Studierenden in den Fotosessions. Auffallend war, dass zwar ausdrücklich auf bestimmte Formen der Repräsentation hingewiesen wurde, während andere auf den Fotos sichtbare Aspekte unerwähnt geblieben sind. Zum Beispiel Klassenhierarchien und Klassismus.

## SCHLUSSBEMERKUNGEN

Sowohl bei der Konzeption als auch bei der Durchführung dieses Projekts wurde uns bewusst, wie komplex die Beantwortung der zu Beginn dieses Textes gestellten Fragen ist. Dabei wurde deutlich, dass die Demontage verinnerlichter kolonialistischer Denkstrukturen keine leichte Aufgabe ist und dass jede (Lehr- und Lern-) Situation einzigartig ist.

Vor diesem Hintergrund betrachten wir die hier beschriebenen Übungen nicht als abgeschlossenes Werk oder eine fertige Anleitung, der man Schritt für Schritt folgen kann. Es handelt sich vielmehr um ein kollektives Projekt, das geändert, infrage gestellt, ergänzt und weiterentwickelt werden kann und soll.

In erster Linie halten wir es für notwendig, dass die Bearbeitung von >Kolonialismus< im Rahmen des Kunstunterrichts in der Schule in einer unterstützenden Arbeitssituation zusammen mit anderen Fächern, wie z. B. Geschichte, erfolgen muss. Es geht nicht nur um Zahlen, Namen und Fakten zu den Opfern, sondern auch um den (verbalen und visuellen) Diskurs, der das koloniale Handeln begründete, um zu verstehen, wie dieser bis heute anhält. Dies sollte ein Aspekt sein, an dem alle verschiedenen Akteur\*innen beteiligt sind: von den Gastkünstlern\*inne, Lehrer\*innen bis hin zur Schulleitung. Von der Unterrichtsplanung bis hin zur Ausarbeitung interner Lehrpläne.

Die Auseinandersetzung mit kolonialen Kontinuitäten im Kontext der kulturellen Bildung kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Es gibt keine einheitliche, reproduzierbare Vorgehensweise dafür – und es sollte auch nicht die Erwartung an eine solche geben. In diesem Fall haben wir uns dafür entschieden, vom binären Denken in Bezug auf den Eurozentrismus auszugehen. Dieses binäre Denken ist so tief in unserer Gesellschaft verwurzelt, dass eine Analyse notwendig ist, um diese unsichtbare Konstruktion zu erkennen, die die Welt in zwei nicht neutrale und harmlose Hälften wie >Europa< und >Außer-europa< teilt. Dabei hatten wir nicht genügend Zeit oder Strategien, um Beispiele für andere Denkweisen vorzuschlagen, die sich von diesen Binarismen entfernen und sie aufbrechen. Es bleibt eine offene Aufgabe, eine Methode zu finden, die es ermöglicht, Binarismen zu erkennen und dann zu überwinden. Nicht nur im Bereich der Kunst und Kultur ist es wichtig, andere Denkansätze zu finden, die nicht

in Vereinfachungen und schädliche Binarismen verfallen. Zugleich ist klar, dass 530 Jahre kolonialer Diskurs nicht in einem Workshop gelöst werden kann. Wir müssen unsere Anstrengungen bündeln und konzentrieren, damit die Bildung der neuen Generationen von kritischem Wissen über Geschichte und Gegenwart geprägt ist.

Darüber hinaus bestand einer der wichtigsten Aspekte dieses Projekts darin, dass die Schüler\*innen für ihre Videos selbst Themen wählen konnten, die sie im Zusammenhang mit kolonialen Kontinuitäten interessierten. So ergaben sich verschiedene Ansätze zum Thema wie: Kolonialismus in Videospiele, Rassismus im Fußball, der Widerstand der afroamerikanischen Kultur durch Hip-Hop, die Ausbeutung der Natur in Deutschland, die Umbenennung von Straßen nach Kolonisator\*innen in Berlin, der koloniale Ursprung der Geschlechterklassifizierung und die koloniale Beziehung Deutschlands zum Bananenhandel mit Kamerun.

Wir hoffen, dass diese situiereten Übungen zur Reflexion darüber beitragen können, in Kunst und kultureller Bildung kritisch mit kolonialen Kontinuitäten und Machtstrukturen gearbeitet werden kann. Für uns war es zunächst wichtig, eine kritische Selbstreflexion über die Position durchzuführen, die jede\*r der Projektakteur\*innen innerhalb des kolonialen Systems einnimmt, und strategische Allianzen mit verschiedenen Kolleg\*innen und Expert\*innen zu bilden, um ein engagiertes, unterstützendes und (selbst)kritisches Arbeitsteam zu haben.

## LITERATUR

Arndt, Susan/Ofuathey-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): *Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus.* In: Mörsch, Carmen: *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.* Zürich/Berlin.

Hall, Stuart: »Der West und der Rest«. (1994). In: Mehlem, Ulrich et al. (Hg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.* Hamburg.

Quijano, Anibal/Ennis, Michael (2000): *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America.* In: *Nepantla: Views from South* 1(3): 532–580.

Quijano, Aníbal (2019): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika.* Wien-Berlin.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2006): *Abya Yala.* In: *Enciclopedia Latinoamericana.* URL: <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala> [08.08.2022].



# EIN DEKOLONISIERENDES ZUHÖREN?<sup>1</sup>

SHANTI SUKI OSMAN

Der Drang, unsere Methoden der Wissensproduktion in Kunst, Wissenschaft und Bildung zu dekolonisieren, ist extrem populär und notwendig geworden. Wer über eine Methodik des dekolonisierten Zuhörens nachdenkt, ist gezwungen, die Fragen zu stellen: Wer wird gehört? Wer hört zu? Was hilft oder hindert uns beim Zuhören und was können wir tun, um etwas zu ändern? Mit Beispielen aus der Kunstpädagogik, der Sound Studies und der feministischen Ethnomusikologie möchte ich drei Arten des Zuhörens vorschlagen, die ein dekolonisierendes Zuhören charakterisieren könnten.

◇

<sup>1</sup> Leider ist mir das Buch *Hungry Listening* von Dylan Thompson (2020) zu spät über den Weg gelaufen, als dass ich seinen wichtigen Inhalt zum Thema dekolonisierendes Zuhören noch aufnehmen und diskutieren konnte. Ich empfehle allen, die sich für dieses Thema interessieren, einen Blick in das Buch zu werfen.

Dieser Text basiert auf der Key Note *Decolonised Listening*, die während des Workshops *Decolonizing Research Methodologies in Music and Gender Studies: Strategies for Practical Application and Action* im November 2019 in Göttingen gehalten wurde. Kurz darauf wurde die Welt von einer Pandemie und den damit verknüpften Einschränkungen und der teils erzwungenen sozialen Isolation heimgesucht, die die Art und Weise, wie wir als Künstler\*innen, Forscher\*innen und Pädagog\*innen über kulturelle Bildung, Hören und Zugänglichkeit nachdenken, verändert hat – und weiter verändern wird. Dennoch entschied ich mich, den Großteil des Inhalts beizubehalten, aus der Überzeugung heraus, dass die Pandemie die aufgeworfenen Fragen sogar noch verschärft hat und somit auch die kollektive Dringlichkeit, sich mit ihnen zu befassen. Der Text ist keine eingehende und theoretische Untersuchung zu Themen der Dekolonisierung und des Zuhörens, sondern vielmehr ein Vorschlag dazu, was die Dekolonisierung unseres Zuhörens innerhalb der kulturellen Bildung bedeuten könnte.

Ich bin eine in Großbritannien sozialisierte britisch-deutsche Frau of Colour, die jedoch ihr gesamtes Arbeitsleben in Berlin verbracht hat. Ich arbeite aktiv als intersektionale feministische Forscherin, Pädagogin und Klangkünstlerin und die Ideen in diesem Text repräsentieren meine eigenen Standpunkte und die Art und Weise, wie ich in meinem Kunst- und Bildungskontext arbeiten möchte. Die verwendeten Referenzen, Beispiele und die Literatur stammen aus

meinem seit 2019 geführten kritischen und wissenschaftlichen Austausch über Feminismen, Klangkunst und Bildung.

2019 wurde ich von der Klangkünstlerin und Wissenschaftlerin Marie Thompson gebeten, an einem Gespräch für ein Kapitel in einem Buch über die *im/possibilities of a decolonised listening* teilzunehmen (Kyoungwon Lee et al. 2022). Was für eine großartige Gelegenheit, mit anderen feministischen und kritischen Klangkünstler\*innen und Wissenschaftler\*innen über das Potenzial der Dekolonisierung von Denken, Macht, Sprache und Raum anhand des Themas, das ich liebe – das Zuhören –, zu sprechen. So dachte ich zumindest, denn schon bald überkam mich die Angst vor den kritischen Fragen: Was bedeutet *dekolonisiert* überhaupt, warum verwende ich diesen Begriff und was glaube ich zu tun, wenn ich sage, ich dekolonisiere etwas?

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Begriff der Dekolonisierung ambivalent und kritisch verstanden und angewendet wird. Zum Beispiel in ihrem Artikel *Decolonization is not a Metaphor* [Dekolonisierung ist keine Metapher] aus dem Jahr 2012 kritisieren Eve Tuck und K. Wayne Yang die unangemessene Verwendung des D-Wortes zur Beschreibung von Projekten innerhalb der Social Justice Movements,<sup>2</sup> die sich nicht direkt auf die Rückgabe von indigenem Land beziehen.<sup>3</sup>

**2** Referiert wird hier auf die Social Justice Movements [Bewegungen für Soziale Gerechtigkeit] im US-amerikanischen Kontext. Dies begann mit der Bürgerrechtsbewegung in den USA Ende der 1950er Jahre, die für die Gleichberechtigung der Afroamerikaner\*innen kämpfte, und umfasst unter anderem auch die aktuelle Bewegung zur Abschaffung der Gefängnisse.

**3** Eve Tuck und K. Wayne Yang sind Wissenschaftlerinnen im Bereich der indigenen Studien in Kanada bzw. den USA. Die nordamerikanischen Kontexte des Kolonialismus und die kritische Arbeit zur Dekolonisierung konzentrieren sich zum einen auf den anti-Schwarzen Rassismus als Kontinuität der Sklaverei und zum anderen auf die Diskriminierung und Ungerechtigkeiten, denen das indigene amerikanische Volk infolge der Besiedlung, Invasion und Kolonisierung des Landes bereits seit dem 15. Jahrhundert ausgesetzt war. Der genannte Artikel bezieht sich weitestgehend auf den zweiten Schwerpunkt, weshalb der Begriff >Siedler< absichtlich und kontinuierlich verwendet wird. Leider würde eine differenziertere Diskussion darüber den Rahmen dieses Textes sprengen.

Unter Bezugnahme auf Janet Malwhinneys Magisterarbeit zum Thema *weißes Privileg* in der antirassistischen Pädagogik (1998) kritisieren Tuck und Yang (2012) die Siedler\*innen und ihre *moves to innocence*. Dies bezieht sich auf ihre Versuche, sich von Schuld und Verantwortung zu entlasten, ohne sich tatsächlich mit ihrem Privileg auseinandersetzen oder ihre Macht abgeben zu müssen. Dazu gehören:

- die Begeisterung der Siedler\*innen für die Kultur der Indigenen und ihr Eintauchen in diese; was ihre Fähigkeit betont, diese ebenso schnell wieder zu verlassen
- die Einbindung indigener Gemeinschaften in Lehr- und Semesterpläne, um sie zwar miteinzubeziehen, sie aber dennoch in der Position des *Anderen* zu halten
- die plötzliche Erkenntnis, dass Siedler\*innen zum Teil selbst Indigene sind – und sich so mit dem Leiden identifizieren, ohne es tatsächlich zu erfahren. Elizabeth Warren, die ehemalige demokratische Präsidentschaftsanwärterin in den Vereinigten Staaten, ist ein Beispiel dafür
- die übermäßige Verwendung des Begriffs *kolonisiert* zur Beschreibung jeder unterdrückten, nicht dominanten Gruppe und damit die Ignoranz gegenüber der Tatsache, dass auch

People of Colour, andere Minderheiten und Migrant\*innen zu Siedler\*innen werden können!

Dann habe ich den Satz »Dekolonisierung ist kein austauschbarer Begriff für andere Dinge, die wir tun wollen, um unsere Gesellschaften und Schulen zu verbessern. Dekolonisierung hat kein Synonym« (Tuck/Yang 2012: 3) gelesen. Als ich diesen Satz zusammen mit den weiteren Kritiken an *moves to innocence* las, setzte mein Unbehagen mit noch größerer Verwirrung und Stärke erneut ein: Was ist es, das ich tun sollte, oder sollte ich das, was ich tue, einfach anders benennen?

Auf der Suche nach Antworten griff ich auf die Ideen und Forschungen meiner vergangenen Seminare *Zuhören als Praxis* und *Das Verlernen des Zuhörens* zurück. Wenn Dekolonisierung im eigentlichen Sinne bedeutet, ein Land oder ein Volk politisch unabhängig zu machen, dann kann *Zuhören* hier als ein Mittel betrachtet werden, um Autonomie zu erreichen, Raum für marginalisierte Perspektiven zu schaffen und die Akzeptanz neuer Realitäten zu erzwingen (vgl. dazu das Konzept der »kontrapunktischen Pädagogik« (Castro Varela 2018; 2021) im Beitrag von Silke Ballath in diesem Band, Seite 110ff.). Ich verwende das D-Wort hier in dessen Präsensform: ein *Zuhören* bezeichnend, das *dekolonisieren* (könnte). Die zusätzliche Nutzung eines Fragezeichens soll uns an die Notwendigkeit des kontinuierlichen Hinterfragens von Prozessen erinnern.

Im Folgenden möchte ich drei Arten des Zuhörens vorschlagen, die ein *dekolonisierendes Zuhören* charakterisieren könnten. Ich werde mich dabei auf Literatur aus den Bereichen Kunstpädagogik, Klangkunststudien und Aktivismus sowie auf die kritische Ethnomusikologie beziehen.

### ZUHÖREN MIT SCHWIERIGKEITEN UND VERUNSICHERUNGEN

Der erste Versuch, ein mögliches dekolonisierendes Zuhören zu charakterisieren, ist das unsichere Zuhören, ein Zuhören *mit Schwierigkeiten*, das ich anhand von Nora Sternfelds *Verlernen Vermitteln* aus dem Jahr 2014 betrachten möchte. Es handelt sich dabei um einen Artikel, der auf einem Vortrag basiert und im Rahmen der Reihe *Kunstpädagogische Positionen* veröffentlicht wurde. Die Reihe beleuchtet verschiedene Ansätze und Standpunkte in der Aus- und Weiterbildung von Kunstpädagogik und Kunstunterricht.

Angelehnt an Spivaks (1993) Plädoyer aus den postkolonialen Theorien, unser Lernen und unser Privileg zu verlernen, entwickelt Sternfeld eine Idee des *Verlernens* in kunstpädagogischen Kontexten. Sternfeld plädiert dafür, dass wir lernen müssen, das zu verlernen, was wir als relevant erlernt haben, und das, was wir als irrelevant erlernt haben. Durch das Hinterfragen von Machtverhältnissen, einschließlich des Machtverhältnisses, das durch

den Akt des Lernens selbst ausgeübt wird, können die vorherrschenden Methoden des Lernens und der Aneignung dessen, was als Wissen bezeichnet wird, in Frage gestellt und unterbrochen werden. Es müssen demnach die Art und Weise, wie etwas gelehrt oder vermittelt wird, der Gegenstand, der gelehrt oder vermittelt wird, und die Person, die diesen Unterricht erteilt, hinterfragt werden: »So scheint das Wort >Vermittlung< zu implizieren, dass es da um etwas Konkretes, vorher Existierendes, klar Umreißbares geht, das vermittelt werden könnte [...] dass es da jemanden gibt, der das zu Vermittelnde vorher kennt« (Sternfeld 2014:9).

Ich schlage vor, dass die Vorstellung, dass etwas Vorhandenes und Feststehendes derart Gewicht und Bedeutung hat, durch *Zuhören* in Frage gestellt werden kann. Die Person, die für die Vermittlung von Wissen verantwortlich ist, kann damit beginnen, ihre bereits bestehenden und festen Vorstellungen davon, was und wie Wissen zu vermitteln ist, zu verlernen. Möglich wird dies durch die Akzeptanz von Schwierigkeiten und Unsicherheiten mit Blick auf das Verständnis von Werten und Bedeutungen, wenn wir ihnen im Kanon, in Klassenzimmern, im Organisieren von Veranstaltungen und darüber hinaus begegnen.

Als ich dies meinen Studierenden an der Humboldt-Universität zu Beginn des Wintersemesters 2019 zum ersten Mal vorschlug, waren einige von ihnen ziemlich beunruhigt: »Müssen denn alle die Art und Weise verlernen, wie sie zuhören?« – Stille im Raum,

angehaltener Atem. Ich verziehe das Gesicht und sage: »*Ja, eigentlich schon.*« Jede\*r muss sich damit abfinden, dass ihre\*seine feste Vorstellung von Wissen, Relevanz, Irrelevanz, Macht und Inkompetenz irgendwie verunsichert wird. Es geht nicht darum, zu vergessen und zu löschen, sondern vielmehr darum, Platz für andere, sonst marginalisierte Kenntnisse und Perspektiven zu schaffen.

Die in Mumbai lebende Klangkünstlerin Farah Mullah zeigt dies in ihrem Kunststück namens *Concerts of Power* sehr gut. Das Stück nimmt Geräusche von einer Straße in Mumbai sowie Zugdurchsagen auf und spielt sie in einem Galerieraum ab, den die Künstlerin als »Instrument der Macht« (Mullah 2014) beschreibt. Die Galeriebesucher\*innen, die Zuhörer\*innen werden durch ein Megaphon, das traditionell für Durchsagen und Anweisungen verwendet wird, zu aktivem erzwungenem Zuhören aufgefordert. Sie werden gezwungen, auf Geräusche und Stimmen zu hören, die man in diesem Galerieraum normalerweise nicht erwartet. Die durch das Megaphon kommenden, externen Geräusche existieren gleichzeitig mit den Geräuschen und Stimmen der Galerie. Letztere werden durch den importierten Lärm beeinflusst und daher verändert oder verschleiert und Erstere in einen Raum gestreut, in dem sie normalerweise nicht vorkommen würden. In Mullahs Stück stehen die Verwendung traditioneller Harmonien, in Form von Filmmusik, die auf der Straße zu hören ist und jetzt als Teil des Straßenlärms in die Galerie dröhnt, repräsentativ für Nostalgie und Erinnerung, welche wichtige Komponenten in dem Konzept

des (Ver-)Lernens sind. Ganz im Gegenteil zur Idee des Vergessens geht es hier darum, mehrere Schichten von Wissen und Erinnerung nebeneinander bestehen zu lassen, wenn auch mit den dazugehörigen Schwierigkeiten.

Indem wir akzeptieren, dass »Unerwartetes geschieht« (Sternfeld 2014: 2), und indem wir dem Unerwarteten zuhören und feste Vorstellungen davon verlernen, was denn nun unsere Aufmerksamkeit verdient und was nicht, könnten wir einen Schritt in Richtung einer vorsichtigen Dekolonisierung des Zuhörens wagen.

Aber können wir dem Unerwarteten und Unbekannten noch zuhören, wenn es nicht durch ein Megaphon, sei es metaphorisch oder anderweitig, verstärkt wird? Woher wissen wir, worauf wir hören, wenn es uns nicht aktiv aufgezwungen wird, oder wenn es still ist?

## DER RESONANZ ZUHÖREN: RELATIONALES HÖREN

In meiner informellen Forschung über die Art und Weise, wie weibliche\* Musikerinnen\* of Colour in der elektronischen Berliner Musikszene ihr Umfeld verhandeln,<sup>4</sup> stieß ich auf drei Verhaltensweisen, die regelmäßig angewandt wurden, um mit verschiedenen Formen von Diskriminierung, wirtschaftlichen Schwierigkeiten und persönlichen sowie gesundheitlichen Problemen umzugehen:

*Ausdehnung* – von Ressourcen, Zeit und Fähigkeiten und die Möglichkeit, die eigene Fähigkeit zu erweitern, um mehr zu erreichen, sowie die Frage, wie sich dies auf ihre künstlerische Arbeit auswirkt

*Ablehnung* – der Machtstrukturen und Normen, von denen sie letztlich abgelehnt wurden, und die Entscheidung für alternative, selbst geschaffene Räume

*Ausdauer & Aushalten* – fleißig und geduldig für minimale Fortschritte arbeiten, während sie angesichts eines endlosen Kampfes erschöpft weiterarbeiten

Die Lektüre von *The Force of Listening* (2017) von Lucia Farinati und Claudia Firth erinnerte mich an die Idee der *Ausdehnung*. Hier geht es nicht nur um die oben beschriebene Möglichkeit, die eigene Fähigkeit zu erweitern, sondern um eine *Ausdehnung* im Sinne

<sup>4</sup> Diese informelle Arbeit wurde erst 2017 im Rahmen des Symposiums *Sonic Cyberfeminisms* der Lincoln Universität präsentiert. Die Arbeit bildet die Grundlage für meine Promotion in Musikpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in der ich die Art und Weise untersuche, wie weibliche\* Musikstudierende of Colour an deutschen Musikhochschulen in populären Musikkontexten ihr Umfeld verhandeln.

von Reaktionen und Entgegenkommen, um eine Annäherung an das Verständnis des anderen. Ein weiteres Merkmal eines zaghaften *dekolonisierenden Zuhörens* ist deswegen relational und reaktionsfähig.

Für *The Force of Listening* führten Farinati und Firth eine Reihe von Interviews mit Künstler\*innen, Aktivist\*innen und Sozialarbeiter\*innen. Das Buch enthält konstruierte Gespräche aus den Interviews, die sich mit den folgenden aufkommenden Themenfeldern beschäftigen: Praktiken des Zuhörens, Feminismus und Bewusstseinsbildung, kollektives Zuhören, Zuhören und Kollektivität sowie Resonanz und Anerkennung.

Zuhören ist ein relationaler Prozess – ein Prozess mit zwei (oder mehr) Wegen. Zuhören ist eine Reaktion auf jemanden oder etwas, das spricht, um einen Raum zu schaffen. Zuhören ist ein Austausch zwischen Hören und Gehört-Werden, und mit jedem Austausch erweitert sich der gemeinsam geschaffene Raum. In dem Maße, in dem sich die Fähigkeit des Zuhörens ausweitet, werden mehr Stimmen, mehr Schweigen und mehr Anwesenheit zugelassen und aufgenommen.

Eine schöne Beschreibung hierzu findet sich in Claudia Firths Kommentar:

»Ich denke, dass Solidarität auf ihrer grundlegendsten Ebene als eine Form der Gegenseitigkeit, des *Zuhörens mit* und des *jemandem/etwas Zuhörens*, verstanden werden kann. Wenn wir darüber nachdenken, wie feministische Consciousness-Raising-Groups funktionierten, dann haben die Dinge, die Frauen über ihre eigenen Erfahrungen sagten, bei anderen Resonanz gefunden. Man erkannte in dem, was jemand anderes sagte, etwas Gemeinsames, etwas, das über die individuelle Ebene hinausging. Diese Resonanz schien mit der Anerkennung der Einzelnen als Teil der Gruppe und der Gesellschaft einherzugehen, indem sie ihnen half, die gemeinsamen Bedingungen zu erkennen und dies sie befähigte, die Dinge zu ändern, entweder einzeln, in ihrem eigenen Leben oder gemeinsam in politischen Kampagnen und Aktionen. Es ist vielleicht ein Klischee, aber Solidarität kann ein Gefühl der Stärke erzeugen, das einen mehr als anderes zum Handeln führt« (Farinati/Firth 2017: 155).

Obiges Zitat beschreibt aus meiner Sicht die Ausdehnung der eigenen Person, um Bedürfnissen anderer entgegen zu kommen; anhand unserer eigenen Ermächtigung – unserer eigenen Kraft – gehört zu werden. Daraus kann Solidarität und eventuell eine Umverteilung der Macht resultieren. Die Klangkunst- und Aktivist\*innen-Gruppe Ultra Red, die in die Interviews für das Buch einbezogen wurde, sieht dies als ein Schlüsselmotiv für ihre Arbeiten.

Ultra Red bestand ursprünglich aus einer Gruppe von Klangkünstler\*innen und Aktivist\*innen, die »einen fragilen, aber dynamischen Austausch zwischen Kunst und politischer Organisation« (Ultra Red 2000) anstreben. Sie versuchen, soziale Räume mit Hilfe von Klängen zu kartieren. In verschiedenen Versionen führt die Gruppe Bildungsprojekte durch, darunter *RE:ASSEMBLY*, eine Zusammenarbeit zwischen Ultra Red und Schüler\*innen und Lehrer\*innen der St Marylebone Church of England School in London, die im Rahmen des Edgware Road Projekts der Serpentine Gallery präsentiert wurde. Das Endergebnis war eine Oper, die sich mit der erweiterten Gemeinschaft und Umgebung der Schule in der Edgware Road befasste.

Die Schüler\*innen gingen von folgender Frage aus: *Was ist der Klang einer Staatsbürgerschaft?* Sie hörten der Schule, der Umgebung, der Stadt und sich selbst gegenseitig zu, um über den Begriff der Staatsbürgerschaft, sowohl staatlich als auch gesellschaftlich nachzudenken sowie darüber, wie sie durch Regeln, Vorschriften und soziale Normen beeinflusst werden. Janna Graham, eine im Vereinigten Königreich ansässige Forscherin und Praktikerin mit Schwerpunkt auf dem *Educational turn* im Kuratieren, war federführend an dem Projekt beteiligt und nahm auch an den Gesprächen in *The Force of Listening* teil.

Die Schüler\*innen gestalteten hieraus die *Songs for Edgware Road*. Gemeinsam reagierten sie auf und reflektierten sie die Stimmen

und Ideen der Gemeinschaft und der Umgebung, der sie zugehört hatten. Diese Art der Ausdehnung eigener Fähigkeiten und des relationalen Zuhörens schufen Raum für ein erweitertes Zuhören und Solidarität.

Firth stellt die Frage »Wie wird ein Beziehungsraum geschaffen?« (Farinati/Firth 2017: 161f). Farinati bezieht sich auf Jean-Luc Nancy, um die von Firth gestellte Frage zu beantworten:

»In Bezug auf die Klangerfahrung wird ein Beziehungsraum nicht einfach durch Klang geschaffen, sondern durch Affekt und Resonanz. Und wenn akustische Resonanz durch die menschliche Stimme erzeugt wird, könnte man weiter argumentieren, dass Resonanz die verkörperte Qualität des Zuhörens ist. Das schwingende, >resonante Subjekt ist niemals rein selbstreferentiell, ist weder ich noch der andere, sondern immer das Ergebnis der Resonanz selbst« (Nancy, Jean-Luc. Listening zit. nach Farinati/Firth 2017: 161f.).

Ein >resonierendes Subjekt<, ein aufmerksames, zuhörendes Subjekt, kann durch gegenseitiges Zuhören einen Beziehungsraum schaffen, der wiederum Raum für eine Vielzahl von Stimmen bietet. Wie können wir also sicherstellen, dass wir aufmerksam genug zuhören?

## DEN NUANCEN ZUHÖREN

Angesichts der Schwierigkeiten und Unsicherheiten und der Anforderung, auf das Gehörte zu antworten und zu reagieren, um Raum für den Austausch zu schaffen, müssen wir uns auch davor hüten, auf das zu hören, was wir automatisch zu hören glauben und stattdessen auf Nuancen achten.

In dem 2015 erschienenen Buch *Modernity's Ear: Listening to race and gender in world music* nutzt Kheshti ihre Erfahrungen als Praktikantin bei einer globalen Musikfirma, um eine Diskussion über elektronische Weltmusik als ein konstruiertes Genre mit einem sehr spezifischen Publikum zu führen: *weißen* Frauen mittleren Alters. Kheshti erörtert den Begriff der *Aural Fantasies*, und ich schlage vor, dass der Versuch einer *Dekolonisierung des Zuhörens* die Anerkennung derselben und anschließende Subversion erfordert.

»Das Begehren des Hörers oder der Hörerin wird das hören, was sie begehren« (Kheshti 2018: 51).

Kheshti bezieht sich auf Lacans Theorie des *object petit a*, des Teils des Ichs, der sich im Begehren in Bewegung setzt. Nach Lacan können sich die Ohren im Bereich des Unbewussten niemals schließen. »Während Sich-Sehen-Lassen durch einen Pfeil angezeigt wird, der eigentlich zum Subjekt zurückkehrt, geht das

Sich-Hören-Lassen zum Anderen« (Kheshti 2018: 51). Kheshti verwendet dieses Beispiel, um zu argumentieren, dass das Ohr der Weltmusik Konsument\*innen verdinglicht (oder trainiert) wurde, um zu funktionieren. Das heißt, das Ohr, die\*der Hörer\*in, die\*der Konsument\*in ist darauf konditioniert, eine bestimmte Sache zu hören. Kheshti zeigt ein Transkript des männlichen Leiters der Plattenfirma, Jon Cohen, der von einer Radiomoderatorin, Nancy Dayne, interviewt wird:

»Cohen hat soeben einen dreißigsekündigen Ausschnitt aus einer aktuellen Veröffentlichung von Zyzzy, der in Amsterdam ansässigen Band um die brasilianische Sängerin Raquelle Aveiro, vorgespielt.

**Nancy Dayne:** Korrigieren Sie mich, wenn ich falsch liege, denn Sie wissen, dass ich nichts über diese Dinge weiß. Aber Sie sagten Hip-Hop. Ich spüre das. Natürlich höre ich hier den brasilianischen Rhythmus, aber ich fühle auch afrikanische Rhythmen durchkommen.

**Jon Cohen:** Ja, absolut. Der Rhythmus in diesem Lied, das *Peregrino* heißt, was Portugiesisch für *Pilger* ist, stammt von einem Musikstil namens Afro-Beat, der durch den großen nigerianischen Künstler Fela Kuti bekannt wurde. Der Song ist eine Art Hommage an ihn. Der Rhythmus, den du hörst, ist definitiv afrikanisch. Du weißt also nicht gar nichts, [Nancy], du lernst« (Kheshti 2018: 52).

Kheshti argumentiert, dass »African Rhythm« (Kheshti 2018: 52) Nancys Wunsch ist. Wenn sie mit anderen Musiken konfrontiert wird, hört sie immer noch nur diese eine. Außerdem verschluckt der Begriff »afrikanischer Rhythmus« die Vielfalt, die Heterogenität und die Nuancen der verschiedenen Arten von Musik.

In einem zweiten Ausschnitt aus einem anderen Radiointerview spielt der Inhaber der Plattenfirma Kora-Musik aus der malischen Bluestradition. Und auch hier lässt die Radiomoderatorin ihre akustische Fantasie nicht los:

**Jon Cohen:** Auf der Kora hört man die harfenähnliche Textur des Instruments, aber es hat natürlich auch eine sehr afrikanische Note.

**Nancy Dayne:** Ja, aber ich denke immer, dass afrikanische Musik sehr beat- und perkussionslastig ist. Das hier fühlt sich eher an wie eine blues-artige, jazzige Melodie, die sie antreibt.

**Jon Cohen:** »Auf jeden Fall. Ich glaube, falls du dich daran erinnerst, dass dies eines der Dinge waren, über die wir sprachen, als wir *Desert Blues* gemacht haben. Die Leute denken bei afrikanischer Musik an diese treibende Musik, bei der man aufsteht und tanzt, aber in Wirklichkeit hat sie auch eine sehr introspektive Seite, und es gibt eine Verbindung zum Blues, und der Blues ist eng mit dem Jazz verbunden, und das ist sozusagen der Weg, der diese Zusammenarbeit so sinnvoll macht« (Kheshti 2018: 53).

Kheshti argumentiert, dass selbst unter Beweis, dass es eigentlich anders ist, die Nuancen ignoriert werden und die akustische Fantasie die Oberhand gewinnt. Wenn Nuancen ignoriert werden, entstehen mehr Stereotypen. Wenn mehr Stereotypen entstehen, wird nicht aufmerksam zugehört und somit werden Bedürfnisse ignoriert, Wünsche außer Acht gelassen und Wissen unterdrückt, weil die Menschen nicht gehört werden.

Um dies zu verdeutlichen, möchte ich mich von der Bequemlichkeit von Galerien, Schulen und Kunsterziehung entfernen und mich mit den immer häufiger auftretenden Problemen der Voreingenommenheit in der Medizin befassen.

In einem Radiobeitrag mit dem Titel *Wann & warum Frauen und People Of Colour mit einer schlechteren Gesundheitsversorgung und schlechteren Gesundheitsergebnissen konfrontiert sind*, bezieht sich Dr. Colene Arnold auf eine Studie, aus der hervorgeht, dass »bei Frauen, die sich mit Beckenschmerzen vorstellen, bei *weißen* Frauen eher die korrekte Diagnose Endometriose gestellt wird, während bei Schwarzen Frauen eher eine entzündliche Beckenerkrankung (PID) diagnostiziert wird, die [...] oft sexuell übertragen wird« (The Exchange 2019). Hier behindert die Fantasie – das Stereotyp der hypersexualisierten, starken *Schwarzen Frau* – auf gefährliche Weise die Fähigkeit der Ärzt\*innen, sich die Schmerzen der Frauen anzuhören. Stereotype nicht zu reproduzieren und auf Heterogenität zu achten, kann also tatsächlich Leben retten.

Den Nuancen zuhören und so einen Schritt in Richtung eines *dekolonisierenden Zuhörens* wagen, wie es hier diskutiert wird, kann sicherstellen, dass festgelegte Vorstellungen von Wahrheit nicht die tatsächlich vorhandenen Realitäten und Bedürfnisse behindern.

### **EIN DEKOLONISIERENDES ZUHÖREN: ZUHÖREN ALS RISIKO**

»Zuhören ist riskant, denn das, was wir hören, könnte von uns Veränderungen verlangen, und Veränderungen können schmerzhaft sein« (Farinati/Firth 2017: 160).

So klingt der Versuch eines *dekolonisierenden Zuhörens*:

- Schwierigkeiten und Verunsicherungen
- Resonanz, Reaktion und Ausdehnung
- Hörfantasien durchbrechen und den Nuancen zuhören

Es ist keine leichte Aufgabe, aber als Pädagog\*innen, Künstler\*innen, Forscher\*innen, Kulturschaffende und Lernende haben wir die Verantwortung, es zu versuchen. Und ich werde das D - Wort in Bezug auf das Zuhören weiterhin mit Vorsicht verwenden, da ich es als ein Mittel betrachte, um Autonomie zu erlangen, Raum für marginalisierte Perspektiven zu schaffen und die Akzeptanz neuer Realitäten zu erzwingen.

## LITERATUR

Farinati, Lucia/Firth, Claudia (2017): *The Force of Listening*. Berlin.

Kheshti, Roshanak (2015): *Modernity's Ear*. New York.

Kyoungwon Lee, Peggy/Oliveira, Pedro/Osman, Shanti Suki/Thompson, Marie (2022): *A Conversation on Race, Sound, and the Im/possibility of Decolonised Listening*. In: Salim Ismaiel-Wendt, Johannes/Schoon, Andi (Hg.): *Postcolonial Re-percussions*. Bielefeld: 45–58.

Mawhinney, Janet Lee (1998): »Giving up the ghost«: *Disrupting the (re)production of white privilege in anti-racist pedagogy and organizational change*. Masters Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Robinson Dylan. (2020): *Hungry Listening: Resonant Theory for Indigenous Sound Studies*. University of Minnesota Press. Spivak, Gayatri (1993): *Outside in the Teaching Machine*. New York/London.

Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen Vermitteln*. *Kunstpädagogische Positionen* 30. Köln.

Tuck, Eve/Yang, K.Wayne (2012): *Decolonization is not a Metaphor*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1 (1): 1–40.

Website der Farah Mullah (2014). URL: <https://farahmulla.wixsite.com/farah-mulla-/copy-of-question> [02.10.2022].

Website von The Exchange (2019). URL <https://www.nhpr.org/the-exchange/2019-09-16/when-why-women-people-of-colour-face-lower-quality-healthcare-worse-health-outcomes#stream/0> [02.10.2022].

Website von Ultra Red, (2000). URL: <http://www.ultrared.org/mission.html> [02.10.2022].





Empowerment ist

sprechen schreien still sein

ausspucken

nicht mehr runterrunterschlucken

mal keine Antworten haben geben aus dem eigenen Fleisch

schneiden

eigene Klarheiten zelebrieren

sich zelebrieren dich zelebrieren uns

sehen bestärken

Verletzlichkeit

sich ausstrecken fühlen (erlauben)

nein sagen

ich sagen

wir leben

sich aus den eigenen Widersprüchen einen Quilt nähen

Traumaarbeit

Trauerarbeit

Transformation

freudvoll hoffnungsschwer tränenreich surreal echt ongoing

sich nähren dich nähren uns

Visionen

Heilung gemeinsam allein

im Werden schon sein

sprechen schreien still sein

ausspucken

nicht mehr runterrunterrunter

Visionen



# IMAGINATION RADIKALER ORTE

## Reflexionen zum Online- Empowerment-Workshop für BI\_PoC in der Kunst- und Kulturlandschaft

YEMISI BABATOLA, MELLI ERZUAH UND MARIAMA SOW

In diesem Text reflektieren die Autor\*innen im Gespräch einen Online-Empowerment-Workshop, den sie 2021 entwickelt und realisiert haben. Unter dem Titel *Imagination radikaler Orte. Kunst und Lehr-Lernräume jenseits des weißen Blickes*<sup>1</sup> bot der Workshop Raum für Fragen wie »Was würden wir in Kunst-, Lehr-/Lernräumen tun, wenn koloniale Strukturen und ein *weißer* rassistischer Blick nicht existieren würden? Was passiert jenseits der Reaktion, wenn wir UNS zentrieren?« Dabei fokussierten die drei körperlich-kreative Methoden im Hinblick auf utopische, radikale und kreative Versionen von Zukunft. Im gemeinsamen Rückblick auf ihre Erfahrungen geht es u. a. darum, was sie voneinander und gemeinsam lernen konnten.



Vor über einem Jahr wurden wir eingeladen, einen Online-Empowerment-Workshop für BI\_PoC im Rahmen des Festivals *Platz für Diversität!?* zu konzipieren und umzusetzen. Die Idee war, einen *safer space* für Menschen mit Rassismuserfahrungen an Hochschulen zu schaffen, um sich über diese geteilte Erfahrung austauschen zu können. Wir selbst sind und waren Teil von unterschiedlichen Hochschulstrukturen als Studierende/Mitarbeitende/Lehrende und wissen aus Erfahrung, wie gewaltvoll und traumatisierend diese Räume für nicht *weiße* Menschen in Deutschland sein können. Die Menge an Baustellen und Lücken, die sich im Kontext von Antidiskriminierungsarbeit an Hochschulen ergeben, sind erdrückend und frustrierend.

Also, wo sollen wir anfangen? Vielleicht ganz woanders? Erstmal bei uns und dem, was wir brauchen, was uns bestärkt und Halt gibt. Wir wollen die Zukunft und andere Orte für uns selbst imaginieren.

Im Gespräch reflektieren wir gemeinsam über den BI\_PoC Empowerment Workshop *Imagination radikaler Orte* und teilen unsere Gedanken, Ideen und Perspektiven der Erarbeitung, sowie Nachbereitung des Workshops. Wie ist es zu diesem Workshop gekommen? Welche Ideen und Ausgangspunkte hatten wir? Welche Methoden haben wir angewendet und was konnten wir selbst voneinander und gemeinsam lernen?

**Melli:** Ein geschlossener Raum für BI\_PoC. BI\_PoC steht für Black – Schwarz, Indigenous, und People of Colour. PoC ist z. B. ein Bündnisbegriff. BI\_PoC benennt einige von vielen politischen und aktivistischen Selbstbezeichnungen von und für Menschen, die selbst unterschiedliche Formen von Rassismus erfahren und ihre Realität darin benennen möchten. Der Unterstrich zeigt, dass es Platz gibt für die Komplexität unserer Biografien und Geschichten im Dazwischen.

**Yemisi:** In einem Raum, der Kunstschaaffende, Bildungsarbeiter\*innen und Angehörige von Kunsthochschulen einlud, legten wir in unserem Workshop den Fokus auf unsere Unterschiedlichkeit. Manche Teilnehmende positionieren sich studierend, manche referierend, manche queer, manche cis, manche trans\*, Schwarz, PoC und viel mehr und gleichzeitig eint die Teilnehmenden die kollektive Erfahrung rassistischer Diskriminierung in der Gesellschaft generell und im Kunst- und Kulturbereich spezifisch. Wir haben als Workshopleiter\*innen früh gemerkt, dass es eine Herausforderung darstellt, Menschen einzuladen, Lösungswege jenseits von Diskriminierungserfahrungen zu imaginieren. Wir erkannten eine Chance in diesem Dilemma und legten den Fokus auf kreative und traumasensible Methoden.

**Melli:** Viele von uns im Raum erzählten vom Druck, viel und schnell zu produzieren, durch eine eurozentrische Linse bewertet zu werden oder sich auf dem Markt zu positionieren, um Geld zu

verdienen. Was bleibt also von der Leidenschaft zur Kreativität? Denn der Fokus liegt außen und nicht auf dem, was sich in uns bewegt und ausgedrückt werden will. Also war es unsere Intention, einen Raum zu erträumen und sinnlich spürbar zu machen, der uns frei fühlen lässt. Wir wollten herausfinden, was passiert, wenn wir uns nach innen fokussieren, eben indem wir radikal imaginieren!

**Mariama:** Aus der Anti-Diskrimierungsarbeit in Hochschulkontexten kennen wir das Problem, dass Prozesse oft immer wieder an denselben Fragen und Auseinandersetzungen stagnieren und nicht weiterkommen. BI\_PoC werden dabei an der Arbeit, Bildung, künstlerischen Auseinandersetzungen und Schaffungsprozessen gehindert, indem *weiße* Menschen Diskurse blockieren. Es werden immer wieder dieselben Fragen gestellt, Fakten wollen nicht verstanden werden oder es werden immer weitere Erklärungen und Rechtfertigungen von BI\_PoC eingefordert. Das alles kostet viel Zeit und Energie. Eigene Themen kommen zu kurz oder werden gar nicht erst entwickelt, weil alle Kapazitäten in *weiße* Diskurse und in den Versuch, diese zu verändern, fließen. Aus dieser Lücke, dem fehlenden Raum und der fehlenden Zeit für Auseinandersetzungen mit und für uns selbst, kam die Idee dieses Workshops mit dem Titel *Imagination radikaler Orte* zusammen.

**Yemisi:** Radikale Orte imaginieren ergab für uns die Möglichkeit, diesem oben geschilderten Dilemma mit einer Methode zu begegnen – mit der Konzeption und Anleitung einer Traumreise. Der

Wunsch nach intersektionaler Bildungs- und Empowerment Arbeit, die auch traumasensibel ist und den Fokus auf *healing while doing* setzt, war es uns allen wichtig, diese radikalen Bilder zu entwickeln, möglichst ohne in den eigenen oder den Leidenserfahrungen anderer verharren zu müssen. Mit der Methode Traumreise konnten wir gemeinsam in der Stille üben, gleichzeitig bei sich zu sein und Verbundenheit mit den anderen zu spüren und Bilder der gesellschaftlichen Befreiung heraufbeschwören.

»It would have been only a matter of time before we could no longer remember a way into our futures. Our memory was only a matter of time. To save memory, it was time to stop living only within the time we'd been given. Where the notes of memory and time make a chord, do we hear the answers to the whys of this world, or do we hear the tones that tell us the world we see is not the only one – that the escapes we yearned for might exist in this one line of time, in this single, part-seen world?

Beyond time and memory – where the computer cannot reach – is dreaming« (Monaé 2022).

**Melli:** Wir imaginieren, weil wir damit an die Tradition Schwarzer Kreativer, die vor uns kamen und für politische Befreiung kämpften, anknüpfen. Sie imaginierten mit ihrer Kunst neue Orte, folgten einer Vision, die sie dann in die Welt brachten. Zum Beispiel sagt Ingrid LaFleur (Kurator\*in und Afrofuturist\*in) dazu: »I generally

define Afrofuturism as a way of imagining possible futures through a black cultural lens« (LaFleur 2011: 9).

**Yemisi:** Die Traumreise wurde online durchgeführt, alle waren an ihren Bildschirmen und konnten den Komfort ihres privaten Raumes genießen. Die Reise enthielt verschiedene Teile. Alle Teile waren von einer audiovisuellen Installation begleitet, die Mariama konzipiert hat, und auf dem Bildschirm spielte, während die Reise angeleitet wurde. Die audiovisuelle Installation ist ein methodisches Hilfsmittel, das ein traumasensibles Eintauchen, ohne den Druck, die Augen verschließen zu müssen, ermöglicht. Zum gemeinsamen Ankommen machten wir eine Körperwahrnehmungsübung...

»Stell Dir vor, du hast eine schöne Lampe über Deinem Kopf, eine kleine Nachttischlampe, die ein wärmendes Licht auf Dich scheint.«...die dann in einen kreierte, radikalen Ort in Form einer Waldlichtung überging. Das war unser gemeinsamer Raum, ein schöner warmer Wald, in dem wir uns mit unserem Baum, den Wurzeln und unseren Mitreisenden verbinden konnten.



wollen. Der Stamm ist die Kommunikation zwischen Wurzeln und Krone, all das, was durch uns fließt, uns begeistert, inspiriert und Freude gibt. So wie der kreative Flow, der auch durch uns fließt. Die Rinde ist natürlich, was unseren Ort schützt, sodass wir uns frei und sicher fühlen können, während wir uns in die Weite der Imagination begeben. Während des Workshops haben wir uns immer wieder auf diese Metapher besonnen und diese neu erkundet.

**Mariama:** Ein Video begleitete die Traumreise mit Visualisierungen der Orte und den verschiedenen Ebenen dieser Methode. Bilder und Sounds von Bäumen und Wäldern leiten die Meditation und Traumreise ein. Ein Portal in Form einer Farbe öffnet sich und lädt ein, eine andere Welt zu erleben. Verbindungen schaffen Brücken zwischen dem Wald und dem *outer space* und signalisieren uns, dass wir jeder Zeit zurückkehren können und miteinander verbunden bleiben. Wir reisen in Sun Ras Spaceship auf andere Planeten und erkunden dort neue Orte und ihre Bildungseinrichtungen.

»Wir sind in der Zukunft.... Die weiße, patriarchale, rassistische, koloniale und heteronormative Dominanzgesellschaft ist abgelöst«.

Was passiert an diesem Ort? Was siehst du? Was wollen wir tun und wie wollen wir es möglich machen?



## Situierte Übungen

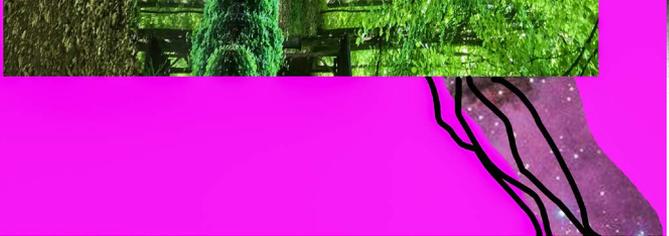


Abb. 2-4: Mariama Sow: Connections, 2021.

In unseren vorbereitenden Gesprächen haben wir auch einen kritischen Blick auf Bildungseinrichtungen gelegt, die sich mit Diversity und Anti-Rassismus-Kampagnen (zum Beispiel *Schule ohne Rassismus*) nach außen hin präsentieren, nach innen hinein aber noch lange nicht dort angekommen sind. Dieses Phänomen, dass *weiße*/deutsche Institutionen behaupten, bereits in einer Zeit ohne Rassismus angekommen zu sein, erlaubt es, die eigentlichen Prozesse, die dafür nötig sind, zu blockieren.

Deshalb ist es so wichtig, über die Zukunft zu sprechen und Räume zu imaginieren, die nicht von einem *white gaze* dominiert und blockiert werden. Der Empowerment-Workshop sollte also auch ein Versuch sein sich eine Utopie der *Schule ohne Rassismus* aus BI\_PoC-Perspektive vorzustellen, als Parallelort in einer anderen Galaxie und Zeit, die außerhalb der unterdrückenden Machtdynamiken existiert.

**Yemisi:** Es sind schöne Welten entstanden, in denen Kunst, Räume, Orte und Wesen jenseits hegemonialer Strukturen greifbar werden konnten. Vor allem aber waren alle sehr entspannt und konnten, wenn sie sich nicht so sehr auf die Fantasiewelt einlassen konnten, einfach den entspannenden Audios lauschen und sich ausruhen – ein absolut wünschenswertes Ergebnis für einen Empowerment-Workshop.

**Melli:** Genau! Wie eine Idee im Afrofuturismus sagt: In der Entspannung und im Ausruhen kann sich die Imagination weiten. Wenn es immer wieder Zeitdruck gibt – sei es für Abgaben oder zur Produktion – wird die Fähigkeit zu träumen und sich kreativ frei zu fühlen, eingedämmt. Durch das Imaginieren verschieben wir unser Erleben von Zeitlichkeit. Wir erleben bereits im Hier und Jetzt diese Orte: Dadurch, dass wir sie uns vorstellen und mit den Sinnen spüren können. Und damit werden auch neue Potentiale für die Zukunft freigesetzt.

**Mariama:** Es geht auch um Heilung und darum auf die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Fragestellungen zu hören.

**Melli:** Den Zugang dazu zu schaffen, ist mein Verständnis von Empowerment! Denn erst dann habe ich die Möglichkeit, mich authentisch auszudrücken, mich zu akzeptieren und zu lieben und Kunst zu machen, die mich und andere daran erinnert, wie kraftvoll wir sind und dass unsere Leben wichtig sind. Für mich war es sehr empowernd, diesen Prozess mit euch zu gestalten, zu begleiten und gemeinsam zu durchleben.

**Mariama:** Rückblickend nehme ich den Prozess dieses Workshops, insbesondere auch die Vorbereitungsphase, als empowernd und extrem inspirierend wahr. Die Welten, die wir gemeinsam in einer kollektiven, kreativen Praxis entwickelt haben, die Verbindungen

zwischen Bäumen, Wäldern und Spaceships, Portalen in die Zukunft und Paralleluniversen, sind starke Bilder, die noch immer resonieren.

**Yemisi:** Aus Schwarzer queerer Perspektive einen Empowerment-Workshop kreiert zu haben, in dem ich selbst während des Arbeitens zur Ruhe und ins Träumen kommen konnte und damit eine Arbeitsweise zu pflegen, die Überforderung nicht normalisiert, war eine sehr wichtige Erfahrung und ein radikaler Akt. Es ist mir wichtig, mit queeren, trans, inter und gendernonkonformen BI\_PoC zu arbeiten, uns zu priorisieren und Räume für Gedanken und Gefühle zu halten.<sup>2</sup> Es ist mir wichtig, einen Ort zu schaffen, in dem ich selbst vulnerabel und authentisch bin. Es ist mir wichtig, Raum zu schaffen, um gemeinsam mit anderen Teamer\*innen Methoden auszuprobieren, bedarfsgerecht anzupassen und zu erweitern. Das alles ist aus meiner Perspektive Teil von Empowerment. Ich konnte mit Hilfe der Methoden, die wir priorisiert haben – Achtsamkeits- und Atemübungen, Körperübungen, Sound, Visuals, Malen und Gestalten – eine Wirksamkeit im Raum mitgestalten, die auch in mir selbst spürbar wurde.

**Mariama:** Zukunft zu visionieren und sich selbst zu erlauben, als BI\_PoC zu träumen, ist Empowerment. Denn in dieser Gesellschaft wird uns diese Fähigkeit abgesprochen.

Dabei sind doch gerade nicht-weiße Menschen Expert\*innen und Autodidakt\*innen aus persönlichen, komplexen Erfahrungen heraus

1 Vgl. Website des Festivals (siehe Literatur).

2 Zu (Selbst-)Bezeichnungen vgl. Glossar auf der Website Platz für Diversität? (siehe Literatur).

und deshalb oft schon einige Schritte voraus. Wir kommen aus der Zukunft. Diese afrofuturistische Idee wortwörtlich zu nehmen finde ich persönlich extrem empowernd.

### LITERATUR

LaFleur, Ingrid: Visual Aesthetics of Afrofuturism. TEDx Fort Green Salon, 25.09. 2011, YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=x7bCaSzk9Zc> [17.11.2022].

Monáe, Janelle (2022): The Memory Librarian: And Other Stories of Dirty Computer. New York.

Website *Platz für Diversität?! Festival für diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung*

(Workshop). URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/item/empowermentworkshop-imagination-radikaler-orte-fuer-bipoc> [17.11.2022].

(Glossar). URL: <http://www.platzfuerdiversitaet.org/1/glossar.html> [17.11.2022].

Stell dir vor, wir liegen zusammen auf der Couch. Aus dem Laptop quatscht leise eine Serie, unsere Schultern berühren sich dann und wann. Du beugst dich nach vorne, holst eine Handvoll Chips nach, und als du dich wieder zurücklehnt, bist du ganz bestimmt etwas näher gerutscht.

Deine Haut an meiner fühlt sich warm an, ich mag das Gefühl. Aber. Ich denke weiter.

Mein Herzschlag beschleunigt, ich knete Falten in mein T-Shirt. Ich frage mich, ob du noch näherkommen wirst, wenn die Chips in deiner Hand alle sind. Ich frage mich, ob wir uns küssen werden, ob du mich küssen willst, ob du denkst, wir sollten uns küssen, weil man das eben so macht. Am Schluss dieser Fragekette frage ich mich, ob ich dich küssen will. Ich weiß es nicht.

Die Fragekette liegt jetzt schon ziemlich schwer auf meinen Schultern und ich kriege kein Gefühl mehr zu meinem Körper, doch der müsste da ja auch sein, müsste fühlen, müsste wissen.

Ich glaube, du merkst, dass in meinem Kopf groß und schnaufend die Maschine angefangen hat zu arbeiten. Du legst mir deine Hand auf den Arm, trocken und sanft kommen unsere Oberflächen in Kontakt. Du fragst mich, ist alles okay? Ich schaue dich an, habe Angst, du wirst meine Unsicherheit sofort sehen, habe Leere im Kopf, mein Mund ist trocken.

Was, wenn du nicht wartest? Was, wenn du weißt was du willst, und dann einfach machst?

Wir kennen uns, ich mag dich – daran versuche ich jetzt zu denken.

Willst du mich küssen, frage ich.

Ja, sagst du. Und du? Was willst du?

Ich weiß es nicht, sage ich.

Ich sehe, wie du überlegst, dann lächelst du. Dann schauen wir einfach mal weiter die Serie, sagst du. Was meinst du?

Ja, sage ich. Klingt gut. Und lehne mich wieder neben dich, wo sich unsere Schultern dann und wann berühren.

## LITERATUR

Website Wir lieben Konsens. URL: <https://wirliebenkonsens.wordpress.com/> [12.12.2022].

Website Konsens Lernen. URL: <https://konsenslernen.noblogs.org/files/2017/02/Konsens-lernen.pdf> [12.12.2022].

The famous >Tea consent< Video. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=er-Ex356Uig> [12.12.2022].

Website Mädchenmannschaft. URL: <http://maedchenmannschaft.net/konsens-basis-jeder-form-von-beziehung/> [12.12.2022].

Website Joris Kern. URL: <http://www.kernforschen.de/blog/warum-%E2%80%9Elustvoll%E2%80%9C-nein-sagen> [12.12.2022].

Website Bund deutscher Pfadfinder\*innen. URL: <https://bundesverband.bdp.org/sites/default/files/2021-02/Konsens%20Plakat%20pink-komprimiert.pdf> [12.12.2022].

# EMBODIED MAGIC – EIN\*E SUPERHELD\*IN

## Für trauma-sensible Möglichkeitsräume

SIMON NOA HARDER

Für die Verschiebung struktureller Macht- und Ungleichheitsverhältnisse braucht es nicht zuletzt Optimismus, utopische Vorstellungskraft und trauma-sensible Stress-Regulierungs-Ansätze. Das ist für trauma-erfahrene *bodyminds* notwendig und herausfordernd in Bezug auf innerliche Räumlichkeit (auch) im Kontext >engagierter< Bildungsarbeit. Dem geht dieser Text nach und führt auf eine situierte Übung mit Ansätzen zur Erinnerung an verkörperte Magie und Möglichkeitsräume hin.



Der Körper ist eine bedeutsame Kategorie in der kritischen Bildungsarbeit, die ich hier angelehnt an bell hooks als >engagiert< bezeichne. Er ist in Bildungssituationen immer präsent. Wir sind *bodyminds*. Dieser Begriff betont die unlösbare, organische Abhängigkeit von »mind« und »body« (vgl. Haines 2019: 19f.), die

gerade in Bildungssituationen in diesem spezifischen Verhältnis präsent und durch Nervensysteme verbunden sind.<sup>1</sup> Sie interagieren mit der Umwelt. Die Erfahrung von *Trauma*<sup>2</sup> kann diese unlösbare Verbindung einschneidend beeinflussen z. B. in Bezug auf eine verkörperte Empfindung von (Un-)Sicherheit, das autonome Nervensystem, die Stresstoleranz und -aktivierung (vgl. Carter 2021; Haines 2007; 2019; King/Ndefo/D’Costa 2021; Tan 2021). Die *bodyminds* und Nervensysteme tragen diese Erfahrungen, was in Räumen >engagierter< Bildungsarbeit eine besondere Rolle spielt. Körper- und *pleasure*<sup>3</sup>-basierte Ansätze können die (Wieder)Aneignung und positive Besetzung der *bodymind*-Verbindung unterstützen. Gerade um in Räumen >engagierter< Bildungsarbeit langfristig aufzutauchen, ihre Spiel- und Möglichkeitsräume wahrzunehmen und zu nutzen, sind (selbst-)ermächtigende lustvolle Strategien relevant, da Bildungsräume für Menschen mit Behinderung und queere, trans\*, inter\* und nicht-binäre<sup>4</sup> Menschen nach wie vor oft ausschließende und/oder angstbesetzte Räume sind (vgl. Harder 2020; Garde/Harder 2021; Mühlemann 2021). Die alleinige Fokussierung auf schadenszentrierte Narrative ist, so macht Syrus Marcus Ware mit Eve Tuck in Bezug auf BI\_PoC trans\* Personen deutlich (2017), eine gewaltvolle und gefährliche Reduktion. Die ausschließliche Betonung der Gewaltverhältnisse, der marginalisierte Positionen ausgesetzt sind, und des Schadens, den sie dadurch erleiden, ist ein Narrativ, das diese Positionen im Schaden verhaftet, darüber definiert und Formen von Resilienz, Solidarität, Selbstbestimmung innerhalb und trotz dieser Verhältnisse unsichtbar und

- 1 Zum Begriff *bodymind* siehe auch Harder in diesem Band, v.a. Seite 175, Fußnote 3.
- 2 Ich beziehe mich auf Staci K. Haines somatische Trauma-Definition, wonach *Trauma* eine (Reihe von) Erfahrung(en) und/oder Auswirkungen sozio-kultureller Bedingungen ist, die die Erfahrung inhärenter Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde (zer-)stören (vgl. Haines 2019: 74). Dabei bezieht sich dieser Text auf einen politisch/relationalen Trauma-Begriff nach Angela Carter (vgl. 2021: 14ff.), wonach eine Vielzahl von Traumata als Effekt von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu betrachten und daher nicht individuell zu >heilen< ist, auch wenn die Fokussierung auf individuelle *bodyminds*, die Traumata in ihren Geweben tragen, im Kontext >engagierter< Bildungsarbeit zentral ist. Zum Begriff *Trauma* siehe auch Harder in diesem Band, v.a. Seite 178f.
- 3 *Pleasure* wird hier im Sinne eines verkörperten >Ja< begriffen, als somatischer Hinweis auf Möglichkeitsräume und nicht in einem sexualisierten Sinn. Siehe Harder in diesem Band, Seite 173f.

undenkbar macht. Diese reduktionistischen Narrative verknüpfen sich mit der Wiederholung der hegemonialen Perspektive. Sie sperrt die marginalisierten Positionen in ihre Raster ein und trägt zur Enteignung der *bodyminds* bei. Denn sie drückt sich ihnen (gewaltsam) auf, wird internalisiert und beeinflusst die Bedingungen ihrer (Selbst-)Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit. So können ausschließlich schadenszentrierte Narrative die emotional-körperlichen Kontraktionen verstärken, die mit Trauma-Erfahrungen einhergehen. Darum interessieren hier *lustvolle trans\*formative Strategien*, die Nina Mühlemann und ich in unserem Online-Workshop *Crip Crip Hurrah!*<sup>5</sup> ins Zentrum setzten. Daran knüpft dieser Text an, führt Aspekte kontextualisierend aus und führt auf die situierte Übung hin, die diesem Text den Titel gegeben hat.

Zugänglichkeit ist eine »Form von Intimität, deren Präsenz emotionale sowie körperliche Konsequenzen hat, die eng miteinander verknüpft sind«, so Nina Mühlemann mit Mia Mingus (Mühlemann 2021: 277). Nach dieser Intimität suchten wir in unserem Online-Workshop. Darum orientierten wir ihn an einer Ästhetik der *crip time*<sup>6</sup> (vgl. ebd.: 275ff.). Das bedeutet, dass wir auf Langsamkeit setzten, die Zeit gedehnt haben und ableistische<sup>7</sup> Erwartungen daran zu unterwandern suchten, was innerhalb bestimmter normativer Zeitraster zu leisten ist. Wir kommunizierten im Voraus eine klare zeitliche und inhaltliche Orientierung zum Ablauf mit Angaben zu regelmäßigen kürzeren und längeren Pausen. Das ist entscheidend, damit sich *bodyminds* mit unterschiedlichen

- 4 Zu den Begriffen *trans\**, *inter\** und *nicht-binär* vgl. Akademie der bildenden Künste 2019. Zu *queer* vgl. Fagnier in diesem Band, Seite 232f.
- 5 Zu *crip* siehe Harder in diesem Band, Seite 175, Fußnote 4. Zu *trans\*formativ* siehe ebd., Seite 174, Fußnote 2. Der Workshop *Crip Crip Hurrah!* fand im Rahmen des Festivals *Platz für Diversität!* – *Diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung* im Mai 2021 statt. Siehe dazu Webseite des Festivals (siehe Literatur).
- 6 *Crip time* ist explodierte Zeit, die normative Zeitlichkeiten unterwandert und sich an den Zugänglichkeits-Bedürfnissen von *crip-bodyminds* orientiert (vgl. Kafer 2013: 25ff.; Mühlemann 2021) (siehe Literatur).

Zugänglichkeits-Bedürfnissen darauf einstellen können, wie z. B. in Bezug auf Kraft-Ressourcen und Ermüdung, auf Zeit, die für Barrieren wie z. B. das Zurücklegen von (viel) längeren Wegen gebraucht wird (vgl. Mühlemann 2021: 276). Damit sich verschiedene *bodyminds* mit unterschiedlichen Bedürfnissen willkommen fühlen konnten, luden wir ausdrücklich dazu ein, die Situation selbstbestimmt an diese anzupassen. Das beinhaltete, sie jederzeit verlassen sowie zurückkommen zu können und auch, auf die eigenen Grenzen zu achten, sie ernst zu nehmen und z. B. nur das zu teilen, was sich richtig anfühlt. Damit luden wir dazu ein, die Situation nach dem Prinzip von >Konsens< zu gestalten und nicht nach dem Prinzip von Zwang, Normalisierung und wirkmächtigen kulturellen Erwartungen. Dabei ging es um die Anerkennung und Wahrnehmung von Grenzen durch selbstbestimmtes Wählen als Grundlage für die emotionale und körperliche Zugänglichkeit. Konsens<sup>8</sup> bedeutet, basierend auf somatischen Empfindungen wahrnehmen zu können, was unser *bodymind* auf physischer, emotionaler, körperlicher oder geistiger Ebene möchte und was nicht – also das verkörperte >Ja<, >Vielleicht< und >Nein< wahrzunehmen. Konsens bedeutet, diese Grenzen und Möglichkeiten zu kommunizieren, was ein fortwährender Prozess ist, und darin respektiert zu werden. Dafür braucht es Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung von körperbasierten Signalen als Anzeichen von Grenzen und Bedürfnissen, was gerade dann herausfordernd sein kann, wenn sie (mehrfach) ignoriert und verletzt wurden. Auf der Basis dieser Signale eine Situation selbstbestimmt zu gestalten

**7** »Ableism beschreibt ein Set von sozialen Verhältnissen, Ideen, Praktiken, Prozessen und Institutionen, die gesunde/fähige (abled-bodied) Körper als Standard voraussetzen und wie Fiona Kumari Campbell beschreibt >ein bestimmtes Verhältnis von Selbst und Körper (den körperlichen Standard) hervorbringen, der dann als perfekter und typischer Vertreter der Spezies und damit als Inbegriff des Menschseins gilt. Der Behinderung ist daneben die Rolle der Minderwertigkeit zuge gedacht. < [...] Zentral für das Regime des Ableism ist die normative Vorstellung eines körperlichen, idealen Standard und die grundlegende Unterscheidung von allem davon Abweichenden. Die Norm eines >gesunden< Körpers konstituiert sich in Abgrenzung von Körpern, die als >behindert< oder >dysfunktional< gelten. Die Kritik am >Projekt des Ableismus< (Campbell) als Denksystem, das sich permanent auf Normativität bezieht als auch Normativität hervorbringt, bricht mit dem neoliberalen, normativen Ethos von Wellness, Fähigkeit, Tüchtigkeit, Kompetenz, Perfektion oder Produktivität und Gebrauchswert« (Campbell 2009 zit. nach Egermann 2012: 24 (siehe Literatur)).

**8** Zum Begriff *Konsens* siehe auch Fragner in diesem Band, Seite 298f.

und ein »Ja« anbieten zu können, ist eine empowernde Erfahrung von Selbstbestimmung (vgl. brown 2019: 195ff.; Haines 2007: 104). So macht adrienne maree brown deutlich:

»The culture of access that says someone can exert power over your body for any reason other than you saying yes is a lie. When you want to say yes, when you choose to give consent, you are in your power. [...] Consent that is shored up by the real option of a strong no, by respected boundaries, and by a visceral yes that floods the entire body [...] It lays foundation for thrilling intimate connections that are clear of the shadows of manipulation and abuse« (brown 2019: 199f).

Diese Verbindung mit dem somatischen »Ja« und der Fokus auf lustvollen Strategien, ist für trauma-sensible >engagierte< Bildungskontexte deshalb wichtig, weil der stress-aktivierte Körper sich zusammenzieht, in Kampf-, Flucht- oder Einfrier-Modus geht, was unsere Wahrnehmung beeinflusst (vgl. Ndefo 2021). Nkem Ndefo zeigt, dass dieser Modus für das Erkämpfen von Verschiebungen gesellschaftlicher Unterdrückungsverhältnisse notwendig ist. Diese Arbeit landet auf den Schultern und in den Körpern derjenigen, gegen die sich die Verhältnisse wenden. Das hat tiefgreifende körperliche Konsequenzen: Um einen Beitrag zu ihrer Veränderung zu leisten, um Bildungsräume aneignen zu können, sodass es für *bodyminds* mit Trauma-Erfahrungen in Bezug auf emotional-körperliche Ressourcen nachhaltig(er) ist,

kann daher durch Stress-Regulierungs-Strategien unterstützt werden (vgl. ebd. 2021). Zum Beispiel sind Hyperwachsamkeit und eine generelle Empfindung von Bedrohung verbreitete Effekte bei Überlebenden sexualisierter Gewalt (vgl. Haines 2007: 5; Tan 2021). Trauma-Erfahrungen verletzen das Erleben eines Sinns für innere Sicherheit (»sense of internal safety« Haines 2007: 5). Das Nervensystem reagiert daher beispielsweise schnell mit Angst, was in einer Situation als Überreaktionen erscheinen, jedoch aus verkörperten Trauma-Reaktionen resultieren und viel Energie verbrauchen kann, weil Hirn-Regionen aktiviert werden, die auf Überleben ausgerichtet sind (vgl. Ndefo 2021; Tan 2021; Haines 2007: XVI). Die Stress-Aktivierung, die nicht (nur) auf Echtzeit-Informationen reagiert, sondern gewissermaßen eine unbewusste Zeitreise macht, fordert einen hohen Tribut an Kraft (vgl. Haines 2019, King/Ndefo/D’Costa 2021; Piepznah-Samarasinha 2018). Es erfordert Übung, das trauma-erfahrene Nervensystem ressourcen-schonend innerhalb des Stress-Toleranzfensters zu navigieren,<sup>9</sup> gerade, wenn die Diskriminierungen alltäglich sind. Nkem Ndefo hat ein Stufenmodell sowie Leit-Fragen zur Beobachtung, Einschätzung und nachhaltige(ren) Regulierung der Stress-Aktivierung entwickelt. Das soll trauma-erfahrende *bodyminds* beim Training und der selbstfürsorglichen Stress-Reduktion unterstützen, damit *erstens* die eigenen Ressourcen geschont, *zweitens* die Empfindung eines inneren, somatischen Gefühls für (genügend) Sicherheit aufgebaut wie gestärkt und *drittens* damit Trauma-Reaktionen mitfühlend und in Anerkennung der Sinnhaftigkeit dieser Reaktionen

<sup>9</sup> Siehe hierzu Nello Fagners Erläuterung im Text *Körper und Trauma in der diskriminierungs-kritischen Bildungsarbeit*, Fagnier / Sokolnykova in diesem Band, Seite 199f.

kräfteschonender balanciert werden können. Kontraktionen, Angst, Dissoziation und Empfindungslosigkeit sind verbreitete Reaktionen auf Traumata (vgl. Haines 2019: 24).

Ndefo fragt danach, wie stark eine Stress-Reaktion ist, wie angepasst sie an eine Situation ist, wie hilfreich die Reaktion ist und woran eine\*r das wahrnehmen kann (vgl. Ndefo 2021). Auf das Stufenmodell gehe ich unten weiter ein. Die Fragen können wertvolle Marker für selbstfürsorgliche Stress-Reduktions-Ansätze sein. Sie können dazu beitragen, (innerlichen) Raum dafür zu öffnen, was Nkem Ndefo mit »spacious, settled and connected« beschreibt (2021).

Diese verkörperte Qualität ist im Kontext von >engagierter< Bildungsarbeit auch deshalb relevant, um mit sich in Kontakt zu kommen, was wiederum grundlegend dafür ist, mit den Teilnehmenden Kontakt aufzubauen. Zugleich kann die Unlösbarkeit von body und mind für trauma-erfahrende *bodyminds* unsicher sein – z. B. weil die gesellschaftlich dominanten Verhältnisse die *bodyminds* verneinen, kontinuierlich beschämen oder verletzen, oder weil sie verletzt worden sind. >Engagierte< Bildungsarbeit ist ein kollektiver Raum, den wir nur lernend leiten können.<sup>10</sup> Das erfordert von den Leitenden eine Kombination von Durchlässigkeit – *spaciousness* – und Struktur sowie Vertrauen (in sich selbst und) in Teilnehmende. So schreibt Paolo Freire: »[I]t is necessary to trust in the oppressed and in their ability to reason. Whoever lacks this

trust will fail to initiate (or will abandon) dialogue, reflection, and communication« (Freire 2017: 40). Aus trauma-informierter Perspektive ist dieses Vertrauen hart zu erarbeiten, da die (wiederholte) Erfahrung von Grenz-Verletzungen dieses untergräbt. Das kann – wie erwähnt – zu einer erhöhten Stressaktivierung, zu Hyperwachsamkeit oder zu Angstzuständen führen mit emotional-körperlichen Auswirkungen. Zur Rückgewinnung und zur Ausdehnung von (Selbst-)Vertrauen sowie der Wahrnehmung und Nutzung lustvoller Möglichkeitsräume im Sinne von Resilienz, können daher trauma-sensible Strategien hilfreich sein. Dem gehe ich im Folgenden mit Nkem Ndefo nach.

Ihr Modell baut auf einem vereinfachten, dreistufigen Schema von Trauma-Reaktionen *Fight, Flight, Freeze* auf. Das führe ich kurz aus und beziehe – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Ansätze trauma-informierter Körper-Arbeit nach Staci K. Haines und somatischer Trauma-Therapie nach Deb Dana ein. Demnach sind unsere *body-minds* mit automatisierten Schutzmechanismen ausgestattet, die auf unser Überleben ausgerichtet sind. Sie funktionieren unbewusst, reagieren auf die Umwelt-Umgebungen, werden von Rassifizierung, sozialer Herkunft und Klassenzugehörigkeit, Vergeschlechtlichung und Ableismus geprägt und schreiben sich als intelligente Formen der Überlebens-Sicherung in die Körper ein (vgl. Haines 2019: 96):

»Usually once we have been hurt or endangered, our automatic defenses generalize and assume the harm will come again. When this happens, we can't put down the defense to see trustworthy, good people and situations. It feels more like we are waiting for the next bad thing to happen. When these defenses >generalize<, they become a foundational embodiment from which we are functioning. These survival reactions can then create suffering and breakdowns, mistrust and disconnection. We can mis-assess safety, love, dignity, and other's actions« (ebd.).<sup>11</sup>

*Fight, Flight* und *Freeze* sind drei Optionen, die zur Sicherung des Überlebens beitragen, indem entsprechende Stress-Hormon-Cocktails aktiviert werden, die die *bodyminds* »duschen« (vgl. ebd. sowie dies. 2019: 96ff.). Diese Stress-Aktivierung ist nach Deb Dana eine Funktion des *Sympathikus*, also von dem Teil des vegetativen Nervensystems, der den Körperfunktionen mehr Energie bereitstellt.<sup>12</sup> Demgegenüber beschreibt Dana den *Parasympathikus* – den zweiten Teil des vegetativen Nervensystems – als >Ruhe-Nerv<, den sie in zwei Sub-Systeme unterteilt: den sogenannten *ventralen* und den sogenannten *dorsalen Vagus-Nerv*. Dabei sei der *ventrale Vagus* das System von Verbindung, Verdauung, Wachstum und Restauration. Dieser interessiert mich hinsichtlich >engagierter< Bildung in Bezug auf emotional-körperliche Nachhaltigkeit, die Rückaneignung von innerer Plastizität, das Lösen von Kontraktionen durch die Stress-Aktivierung durch den *Sympathikus*: Die Rückkehr ins Stresstoleranzfenster. Die Verankerung im *ventralen*

<sup>11</sup> Diese automatisierten Verteidigungs-Reaktionen gehören nach Haines zu einem sehr alten Teil unseres Gehirns, das Energie für grundlegende Instinkte wie *Flucht* oder *Kampf* bereitstellt und das emotionale und das Stress-Zentrum ist. Trauma-Erfahrungen aktivieren diesen Teil, wobei jüngere Teile des Gehirns, wie z. B. das Sprachzentrum praktisch ausgeschaltet werden (vgl. Haines 2007: XV f.).

*Vagus* bzw. die kontinuierliche Rückeroberung dieses Zustandes ist notwendig und herausfordernd. Denn nach Dana ist diese Verankerung im *ventralen Vagus* mit der Empfindung von Entspannung, Freude, klaren Grenzen, Möglichkeitsräumen und Überfluss zu verwoben (Dana 2022). Je stärker die Verankerung im *ventralen Vagus* ist, desto größer sei die Toleranzschwelle für Stress und die flexiblen Kapazitäten, mit Stress umzugehen, wie Nkem Ndefo festhält (2022). Diese Verankerung brauchen wir als >lernende Lehrende<, für die dynamische Beziehung mit unseren *bodyminds* sowie mit unseren Gegenübern, dafür, was bell hooks mit »wholly present in mind, body, and spirit« bezeichnet hat (1994: 21). Herausfordernd ist sie für trauma-erfahrene *bodyminds*, weil ihre Stressaktivierung oft erhöht ist.

Ich wende mich Nkem Ndefo's Modell zur Beobachtung und dem emotional-körperlich schonenden Umgang mit Stress-Aktivierungs-Stufen genauer zu:

*Stufe eins* ist eine geringe Stress-Aktivierung mit einem Gefühl von geistiger, emotionaler und verkörperter Räumlichkeit und Beweglichkeit, die ich im Sinne der *ventralen Vagus-Verankerung* verstehe. Es ist ein Erleben von lebendigen Möglichkeiten, Beziehungen und genügend Sicherheit. Dieser Zustand fühlt sich entspannt und verbunden an – gegen innen, außen und Zukünftigem. Es gibt Kapazitäten zu lernen, neue Relationen zu knüpfen, zu träumen, sich zu erholen, zu planen, zu wachsen. Ihn wahrzunehmen hilft, ihn zu

- 12 Deb Dana beschreibt die Überlebens-Energie des Sympathikus in der Embodied Trauma Therapy-Weiterbildung (2022) als überwältigend, chaotisch, desorganisiert, gekoppelt mit Angst und Wut, sowie dem Flucht- und Kampfmodus und setzt diesen in Kontrast zum Parasympathikus als zweitem Teil des vegetativen Nervensystems (Ruhe-Nerv). Dana stützt sich dabei auf die *Polyvagal-Theorie*, die neurobiologische Beziehungen des autonomen Nervensystems zwischen Körper, Gehirn und den psychischen Prozessen beschreibt.

vertiefen. Die *zweite Stufe* der Stress-Aktivierung kennzeichnet Ndefo als Zustand von Druck, Mobilisierung und Reaktivität, die sich im Sprechen, im Denken, im Körper zeigt. Es gibt ein Gefühl von Dringlichkeit, Begrenzung und Notwendigkeit zur Verteidigung. Es muss schnell gehen. Die Wahlmöglichkeiten werden geringer. Die Wahrnehmung von körperlichen Sensationen nimmt ab. Die *dritte Stufe* bedeutet hohe Stressaktivierung. Es ist ein Zustand von Empfindungslosigkeit, sich Abtrennen, Gleichgültigkeit und Dichtmachen, der einsetzt, wenn die zweite Stufe nicht hilfreich ist. Äußerlich kann das sehr ruhig wirken, ist jedoch eine Form hoher Stress-Aktivierung. Sie unterscheidet sich sehr stark von einem Zustand der Ruhe, der zugleich von großer Lebendigkeit geprägt ist. Sie ist eine Form eines innerlichen Zusammenbruchs, wo jegliche Kraft zu weichen scheint. Dieses hier grob skizzierte Stufenmodell lässt sich nicht eins zu eins auf alle Situationen übertragen. Es ist ein Hilfsmittel, die Stress-Aktivierung zu beobachten, und davon ausgehend (self)empowernde Strategien abzuleiten, für eine neuro-physiologische und emotional-körperliche Nachhaltigkeit. Dafür braucht es die Rückkehr ins und die Verankerung im Stress-Toleranzfenster. Die Strategien können sehr individuell sein, wie zum Beispiel die »Body-Lotion«-Übung, bei der imaginäre Body-Lotion über Nacken und Arme verteilt und ggf. auch eingeknetet wird.<sup>13</sup> Um für sich zu entscheiden, ob eine Übung hilfreich ist, empfiehlt Ndefo, genau wahrzunehmen, was sich im Körper und emotional verändert. Wenn das Stress-Level steigen sollte, ist es wichtig, sich abzulenken mit etwas, das eine\*r gut tut. Wenn die verkörperte

**13** In einem Gespräch zwischen Edwin Ramirez und mir, in dem es um lustvolle *crip-queere* Möglichkeiten zur Aneignung von Räumen ging, thematisierten wir einige Handlungsansätze in Bezug auf die Erinnerung an somatische Möglichkeitsräume, wie z. B. das Pfücken und Zerreiben von Lavendel-Blüten, um daran zu riechen (Harder/Ramirez 2022). Das beziehe ich heute auf die Rückgewinnung der Verankerung im *ventralen Vagus* oder als Ansätze zur Rückkehr ins Stress-Toleranzfenster.

Räumlichkeit größer wird, ist es gut, genau wahrzunehmen, was passiert und wie es sich anfühlt (Ndefo 2021).

Das führt mich zurück zu unserem Workshop, in dem Erfahrungswissen über Strategien zur Umdeutung und Rückgewinnung von Räumen geteilt wurde: Wenn sich dein Körper in einer Situation zusammenzieht, kann es hilfreich sein, die Körperposition zu verändern und z. B. das Fenster zu öffnen, anstatt die Situation auszuhalten. Wir tragen »verkörperte Magie« in uns, die wir nutzen können, so hat mich Nina Mühlemann in einer Situation erinnert, als ich es vergessen hatte. Dieser Magie habe ich zu Beginn unseres Online-Workshops eine Übung gewidmet, die ich hier in erweiterter und überarbeiteter Form teile. Sie kann als Ganzes oder auch in Teilen und verschieden langsam geübt werden. Dabei Trink-, Wärme- oder Kälte-Bedürfnisse wahrzunehmen, ist empfehlenswert.

## **SITUIERTE ÜBUNG:**

### **TEIL 1: WILLKOMMEN**

Ich glaube, es kann wirklich ausschlaggebend sein, den Körper an Land zu bringen. Dass wir zum Körper zurückkehren. Das ist nicht in jeder Situation und für alle richtig. Vielleicht können wir hier anfangen. Und eine Pause machen – uns einen Moment Zeit nehmen

und uns mit dem eigenen Körper verbinden, wenn sich das gerade richtig anfühlt. Ich folge Kai Cheng Thom (2022): Etwas zu wählen ist wichtiger, als etwas zu tun. Ein Nein ist genauso willkommen. Die folgende Begrüßung von Samuel Leguizamon-Grant erinnerte mich an die *verkörperte Magie*:

»So, I invite people to wobble, to breeze, in whatever way works for you mentally, emotionally, spiritually, physically, honor yourself, and ground in whatever way pleases you, resonates to the depth of your being.

Ground.

Just take a few seconds and just sort of feel your full presence being invited and welcome to all of you.

Welcome to your body.

Welcome to your emotions, welcome to your relations.

Welcome to your spirit.

Welcome to your soul.

[...]

>Until you have been appropriately welcomed. You can't arrive<  
(Leguizamon-Grant 2022).

## TEIL 2: ZENTRIEREN

Die folgende Zentrierungs-Praxis ist angelehnt an die *Point-Practice*,<sup>14</sup> die Rev. angel Kyodo williams entwickelt hat (2015). Du bist eingeladen, eine aufrechte Haltung einzunehmen. Das kann im Sitzen, Gehen, Liegen oder Stehen sein.

Im Sitzen kannst du deine Schädeldecke mit dem Himmel und deine Füße und Sitzfläche mit dem Boden verbinden. Sodass eine stabile Haltung entsteht, die mit dem Himmel und der Erde zusammenhängt.

»We lengthen our body into our own expression of dignity. [...] While we are in relationship with the world around us, we also establish firmly our own place and recognize the inherent dignity [...] a dignity that each and everyone of us come with and is rightfully ours. It cannot be taken away« (ebd.).

<sup>14</sup> Die *Point-Practice* ist eine verkörperte meditative Zentrierungspraxis, die im Sitzen, Stehen, Liegen oder in Bewegung geübt werden kann. Rev. angel Kyodo williams hat sie aus dem *Fukanzazengi*-Text des Mönchs Dogen aus dem 13. Jahrhundert entwickelt. Bei der *Point-Praxis* kehrt die Achtsamkeit-Aufmerksamkeit zum Punkt zurück, der unterhalb des Bauchnabels im Bauchraum liegt, wann immer die Achtsamkeit-Aufmerksamkeit woanders hingewandert ist. Dieser Punkt wird im Tai Chi als *unteres Dantian* bezeichnet. Rev. angel Kyodo williams bietet vier Anleitungen zur Haltung, die diese Praxis unterstützen: 1. Die aufrechte Haltung, 2. die Ausdehnung ins Kollektiv, 3. das Längen und Ausdrücken der inhärenten Würde und 4. das Ausatmen, als Geste des Gebens, bevor wir nehmen.

Und niemand kann sie uns geben, wie Rev. angel Kyodo williams uns unzählige Male erinnert. Eine Erinnerung, die ich nicht oft genug hören kann.

Die zweite Anleitung, die ich immer wieder aufs Neue schätze, ist: Der Welt verletzlich begegnen, mit einem offenen Herzen und einem weichen Bauch, sich ins Kollektiv ausdehnen. Dafür lasse ich die Schultern zuerst nach vorne und von da nach oben zu den Ohren kreisen und lasse sie dann aktiv nach hinten und unten sinken. Dadurch entsteht eine dynamische Spannung zwischen den Ohren und dem Schultergürtel. Der Kiefer kann sich dabei lösen. Die Zunge kann sich auf den Zungengrund legen und vom Gaumen lösen. Die Nasenspitze verbindet sich mit dem Bauchnabel. Dadurch wird der Nacken lang. Wenn du möchtest, kann sich der Bauch vielleicht ein wenig von der Wirbelsäule lösen.

Du kannst die Aufmerksamkeit im Körper mit jedem Ausatmen weiter nach unten wandern lassen. Bis du circa eine halbe Handbreite unter dem Bauchnabel und hinter der Bauchdecke ankommst. Diesen Ort nennt Rev. angel Kyodo williams »Point«. Es ist ein verkörperter Ort, an den wir sanft, beständig und freundlich zurückzukommen können, wann immer wir unser *mind* woanders wiederfinden. Es kann eine Praxis sein, um ruhig genug zu werden,

um die Verwobenheit von *body* und *mind* zu zentrieren, ventrale Verankerung zu üben und wahrzunehmen, was präsent ist, ohne es zu bewerten. Wir können zum Punkt zurückkehren.

Von hier wende ich mich dem dritten Teil der Übung zu.

### TEIL 3: RE-CONNECTING WITH EMBODIED MAGIC

Es ist eine Übung, sich an *verkörperte Magie* zu erinnern, zum Beispiel, wenn sich ein Zustand von »Empfindungslosigkeit« oder Überwältigung einstellt, wie es Nkem Ndefo mit der dritten Stufe beschreibt. Es ist eine Anregung, die eigenen Zellen an die Möglichkeitsräume zu erinnern. Die Angebote, die dieser Text macht, kannst du jederzeit in den Hintergrund treten lassen, bei einer Stelle verweilen oder sie auch überspringen.

Die Einladung ist: Vergegenwärtige dir alle Dimensionen deines *bodyminds*: deinen emotionalen, deinen intellektuell-geistigen, deinen physischen, deinen Beziehungs-Körper – und welche Dimensionen auch immer für dich dazu gehören. Du kannst bei jeder Dimension einen Moment verweilen und sie mit einem Blick wahrnehmen, wie wenn du eine\*n sehr geschätzte\*n Freund\*in oder ein Kind anblicken würdest.<sup>15</sup> Was immer für dich präsent ist, willkommen heißen – ohne etwas hinzuzufügen, ohne etwas wegzunehmen.

<sup>15</sup> An das Einüben und Verinnerlichen eines freundlichen Blickes hat mich Sará King während des *Embodied Social Justice Certificates* wiederholt erinnert (2022).

Und dich dann zu fragen:

Welche Magie braucht dein *bodymind* gerade jetzt,  
genau in diesem Moment?

Wo im Körper genau?

Wie groß ist diese Magie?

Welche Temperatur(en) hat sie?

Welche Farbe(n) hat sie?

Wie alt ist sie?

Und wie groß?

Welche Oberflächen und Texturen hat die Magie?

Wie fühlt sie sich an?

Wie klingt ihre Stimme?

Wie blickt sie mich an?

Welche Wesen, Figuren, Gegenstände oder Tiere stehen für diese Magie. Es können Komposit-Wesen sein, Comic-Figuren...

Welche Geräusche, welchen Sound hört sie besonders gerne?

...

Wo und wie lebt sie in deinem *bodymind*? Wie fühlt ihr euch an?

Wenn du bereit bist, kannst du die Aufmerksamkeit in deinem Tempo in den Raum um dich herum zurückbringen. Und diesen Teil der Übung mit einem Zeichen beenden, das für dich passend ist. Z. B. den Boden berühren, sich Strecken...

Als Abschluss lade ich dich ein zu einem Liebesbrief-Experiment für deine *verkörperte Magie*.<sup>16</sup>

#### **TEIL 4: EIN SEHR AUSGEFEILTES KOMPLIMENT**

Vielleicht ist es passend, die Position zu ändern, etwas zu trinken oder zu essen, einen bestimmten Sound laufen zu lassen, Mal- oder Zeichenmaterialien oder Nagellack zu holen, kurz zu lüften...

Es geht um die Übersetzung für die verkörperte Magie. Und darum, ihre Lebendigkeit als eine Art Moment-Aufnahme festzuhalten. Sie zu würdigen, ihre Spur reflektieren zu lassen, wie wenn sie dir einen Schimmer der Anerkennung schenken würde.

Als Vorbereitung biete ich dir zwei kurze Übungen an, die nacheinander oder auch alternativ gemacht werden können:

<sup>16</sup> Dieser Übungsteil ist inspiriert von Impulsen von Sophia Sylvester Röpcke aus dem kreativen Online-Schreibworkshop *Fantastische Gründe* (Bremen 2020/2021), den wir zusammen konzipiert und gegeben haben. Damals ging es um das Entwickeln von und das Spielen mit der eigenen kreativen Schreibstimme. Weitere Impulse waren die Erinnerung an das Setzen einer willkürlichen Zeit-Einheit, das automatische Schreiben und Spielen mit Adjektiven und die gemeinsam entwickelte Idee, ein sehr ausgefeiltes Kompliment an diese Stimme zu schreiben.

*Erstens* kannst du für circa drei Minuten automatisch zeichnen oder schreiben, also ohne den Stift abzusetzen, in Gedanken an deine\*n verkörperte\*n Kompliz\*in. Du kannst auch eine Sprachnachricht aufzeichnen.

*Zweitens* oder alternativ kannst du für circa zwei Minuten ganz viele Adjektive aufschreiben, die dir zu deiner verkörperten Magie einfallen. Das Ziel ist sie zu sammeln und eine Art Buffet mit verschiedenen Zutaten zu haben, aus denen ein Liebesbrief entstehen kann.

Nun bist du eingeladen, während ungefähr fünf Minuten ein wirklich sehr ausgefeiltes Kompliment oder eben einen Liebesbrief an deine *verkörperte Magie* aufzuzeichnen, zu schreiben oder zu malen. Als Anregung biete ich dir diese Frage an: Wenn du deine *verkörperte Magie* erreichen könntest, was würdest du ihr sagen?<sup>17</sup> Und wie würdest du mit ihr sprechen? Was würde sie nähren und freuen?

Vielleicht ist es spannend, diese Nachricht aufzubewahren oder auch mit Menschen, Kollektiven und Communities deines Vertrauens zu teilen. Als eine mögliche kollektive Form der Erinnerung unserer *minds* an ihre Verwobenheit mit unseren *bodies*. Als Erinnerung an die *Magie* oder daran, dass wir sie suchen können, um lustvolle, selbstbestimmte Verbindungen zu unseren *bodyminds* wieder zu finden und anzueignen.

<sup>17</sup> Dieser Satz ist inspiriert vom *Activist Love Letter*-Projekt von Syrus Marcus Ware: »If you could reach out to one person who moves you by what they do, who would it be? What would you say« (2022).

## LITERATUR

- Akademie der bildenden Künste Wien (2019): trans. inter\*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten. Wien, Akademie der bildenden Künste Wien. URL: <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities/non-binary-uni-accessible-300ppi.pdf> [24.06.2022].
- brown, adrienne maree (2019): From #Me Too to #WeConsent. In: Dies. (Hg.): Pleasure Activism. The Politics of Feeling Good. Chico/Edinburgh: 195-200.
- Carter, Angela (2021): When Silence Said Everything: Reconceptualizing Trauma through Critical Disability Studies. In: Lateral. Journal of the Cultural Studies Association. 10 (1): 1-25. URL: <https://csalateral.org/section/cripistemologies-of-crisis/when-silence-said-everything-reconceptualizing-trauma-through-critical-disability-studies-carter/> [07.09.2022].
- Campbell, Fiona Kumari (2009): Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness. London.
- Dana, Deb (2022): Polyvagal Theory and Pathways to Connection Part 1&2. Vortrag beim Integrative Somatic Trauma Therapy Certificate Program 2022. The Embody Lab.
- Egermann, Eva (2012): Ableism. In: Dies. (Hg.): Crip Magazine 1: 24. URL: <http://crip-magazine.evaegermann.com/article/ausgaben/crip-magazine-1/> [03.10.2022].
- Fragner, Nello (2021): Queer. Glossar-Beitrag beim Festival *Platz für Diversität!?* URL: <http://platzfuervediversitaet.org/1/glossar.html> [12.10.2022].
- Freire, Paulo (2017 [1970]): Pedagogy of the Oppressed. London.
- Garde, Jonah/Harder, Simon Noa (2021): Trans\*formative Pädagogik(en). In: Dankwa, Serena o./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.): Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: 211-224.
- Haines, Staci K. (2007 [1999]): Healing Sex. A Mind-Body Approach to Healing Sexual Trauma. San Francisco.

Haines, Staci K. (2019): *The Politics of Trauma*. Berkeley.

Harder, Simon Noa (2020): Es braucht Trans\*formationen! In: Kompetenzverbund Kulturelle Integration und Wissenstransfer. Haus der Kulturen der Welt Berlin.  
URL: [https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position\\_16576.html](https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_16576.html) [16.09.2022].

Harder, Simon Noa/Ramirez, Edwin (2022): Schwitzbad – Um:Geordnet #3.  
URL: <https://baederkultur.ch/de/veranstaltungen/schwitzbaeder/schwitzbad-umgeordnet-3/> [28.10.2022].

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, Routledge.

Kafer, Alison (2013): *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

King, Sará/Ndefo, Nkem/D’Costa, Niralli (2021): Resilience. Panel.  
URL: <https://vimeo.com/523533608> [08.09.2022].

Leguizamon-Grant, Samuel/Leguizamon Zea (2022): *Embodied Conflict Resolution*. Vortrag im Rahmen des *Embodied Social Justice Certificate 2022* von Rev. angel Kyodo williams, Rae Johnson, Sará King.

Mühlemann, Nina (2021): Crip Spacetime im Theaterraum. Zugang als Ästhetik und Prozess. In: Dankwa, Serena o./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: 275-284.

Ndefo, Nkem (2021): *Embodied Resilience for Sustainable Activism*. Vortrag.  
URL: <https://vimeo.com/522969879> (08.09.2022).

Ndefo, Nkem (2022): *Towards an Alchemical Resilience*. Vortrag beim Integrative Somatic Trauma Therapy Certificate Program, the Embody Lab.

Piepzah-Samarasinha, Leah Lakshmi (2018): *Care Work. Dreaming Disability Justice*. Vancouver.

Tan, Atira (2021): Healing Sexual Abuse with Somatic Wisdom. Vortrag.  
URL: <https://vimeo.com/522263326> [08.09.2022].

Thom, Kai Cheng (2022): Sensuality&Body Image. Vortrag im Rahmen des *Embodied Social Justice Certificate 2022* von Rev. angel Kyodo williams, Rae Johnson, Sará King.

Ware, Syrus Marcus (2017): All Power to All People? Black LBTTI2QQ Activism, Remembrance, and Archiving in Toronto. In: Ellison, Treva/Green, Kai M./Richardson, Matt/Snorton, Riley C. (2017) (Hg.): The Issue of Blackness. *Transgender Studies Quarterly* 4 (2):170-180.

Ware, Syrus Marcus (2022): Activist(s)! Love! Letters! URL: <https://www.syrusmarcusware.com/art/activist-love-letters> [30.09.2022].

williams, Rev. angel Kyodo (2015): Mindful Modays with Rev. angel Kyodo williams.  
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jk9SHiDcH1o> [30.09.2022].

Website *Platz für Diversität?!*. Workshop *Crip Crip Hurrah! Lustvolle trans\*formative Strategien*. URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/item/crip-crip-hurrah-lustvolle-trans-formative-strategien> [12.11.2022].



# DEN KÖRPER UND DIE EMOTIONEN MITNEHMEN – drei Methoden / Übungen aus dem Workshop *Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung*

ANDRÉ VOLLRATH

Der Text behandelt die Frage, warum Trainings, in denen *weiße* Menschen sich kritisch mit der Rolle von *weißsein* in der Geschichte und Gegenwart rassistischen Denkens auseinandersetzen, so herausfordernd sind. Er stellt drei Methoden und Übungen vor, die Bildungsarbeiter\*innen helfen können, dieser Herausforderung zu begegnen. Und er beschreibt die Erfahrung mit diesen Methoden in dem von Pasquale Virginie Rotter und mir entwickelten Workshop *Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung*.



Im Mai 2021 haben Pasquale Virginie Rotter und ich den Workshop *Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung* für das Festival *Platz für Diversität!?<sup>1</sup> – Diskriminierungskritische Allianzen zwischen Kunst und Bildung* gemeinsam entwickelt und umgesetzt. Teilgenommen haben ca. sechzehn Teilnehmer\*innen, die sich bereits mit kritischem *weißsein* beschäftigt hatten. Der Workshop fand online statt, alle Teilnehmenden verständigten sich in Lautsprache.

In diesem Workshop hatten wir uns vorgenommen »gemeinsam zu landen«. D.h. wir haben mit vielen Methoden gearbeitet, die Teilnehmer\*innen von kritischen *weißseinsworkshops* darin zu unterstützen, emotional stabiler in die Auseinandersetzung mit dem eigenen *weißsein* zu gehen und seine Funktion in der Geschichte und Gegenwart rassistischen Denkens kritisch zu hinterfragen. Dadurch machen diese Methoden es weniger wahrscheinlich, dass die typischen Abwehr- und Ausweichreaktionen, welche Diskussionen um Rassismus häufig begleiten, das Geschehen bestimmen. Und sie tragen dazu bei, die Kommunikation im Workshop liebevoller und effektiver zu gestalten. Drei dieser Methoden werde ich in diesem Text vorstellen, doch zunächst: Was ist kritisches *weißsein* und warum sind Trainings dazu so herausfordernd?

<sup>1</sup> vgl. Website Festival *Platz für Diversität!? (Programm)*, (siehe Literatur).

## WAS IST KRITISCHES WEIßSEIN?

Die Kategorie *weiß* als Bezeichnung einer >Hautfarbe< hat in der Geschichte des europäischen Kolonialismus und Rassismus eine zentrale Rolle gespielt. Denker<sup>2</sup> der europäischen Aufklärung benutzten sie, um die Existenz und Überlegenheit einer >weißen Rasse< zu behaupten. So ließen sich bereits bestehende koloniale Ausbeutungsprozesse begründen und rechtfertigen.<sup>3</sup> kritisches *weißsein* ist ein Oberbegriff für interdisziplinäre Forschungen, die sich kritisch mit dieser kolonial-rassistischen Geschichte und ihrem Fortwirken in der Gegenwart beschäftigen. kritisches *weißsein* ist ursprünglich kein akademisches Wissen. Es ist, so habe ich es zum ersten Mal von der interdisziplinären Künstlerin, Autorin und Psychologin Grada Kilomba gelernt, Schwarzes Erfahrungswissen und Teil der Geschichte Schwarzer Kultur- und Wissensproduktion. Denn Schwarze Menschen waren im Zuge des europäischen Kolonialismus darauf angewiesen, das Verhalten *weißer* Menschen zu analysieren, zu deuten und vorherzusagen. Sie entwickelten ein Wissensarchiv über *weißsein*. Nur so konnten sie in einem System *weißer* Dominanz überleben.

2 »Denker« hier bewusst in der männlichen Form.

3 Bücher, die mir geholfen haben, mein Verständnis dieser Geschichte zu vertiefen sind z. B. *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*, herausgegeben von May Ayim, Katharina Oguntoye und Dagmar Schulz, sowie *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, herausgegeben von Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Plesche und Susan Amdt.

## WAS MACHT TRAININGS ZU KRITISCHEM *WEIß*SEIN SO HERAUSFORDERND?

Trainings zu kritischem *weiß*sein sind für *weiße* Menschen häufig sehr aufwühlend, irritierend und unangenehm. Das hat zum einen mit dem Thema, seiner gewaltvollen Geschichte und Gegenwart zu tun. Die Beschäftigung mit dem eigenen Täter\*in-Sein in dieser Geschichte löst viele Emotionen wie z. B. Schuld, Scham, Wut, Hilflosigkeit und Angst aus.<sup>4</sup> Zum anderen hat es mit der Art und Weise zu tun, wie in Schule und (Bildungs-)Institutionen Lernen und politische Bildung gelebt werden. Weite Teile des deutschen Bildungssystems bereiten nicht darauf vor, den eigenen Körper und die eigenen Emotionen wahr und ernst zu nehmen und sie als wichtigen Teil von Lernprozessen zu begreifen.<sup>5</sup> So wissen viele häufig nicht, was sie tun können, wenn Emotionen, die sie als >schwierig< erleben, beim Lernen auftauchen. Das, sowie mangelnde Übung im Sprechen über die unsichtbare Norm des *weiß*seins führt in Workshops zu kritischem *weiß*sein häufig dazu, dass *weiße* Menschen den emotionalen Stress, den das Thema auslöst, nicht halten können. Sie verlassen innerlich die Situation und >helfen< sich mit verschiedenen Abwehr- und Ausweichstrategien.<sup>6</sup>

Meine eigene Auseinandersetzung mit kritischem *weiß*sein als *weiße* Person ist stark geprägt von dieser Erfahrung. Sie begann

- 4 Der afroamerikanische Psychologe Resmaa Menakem (2017) spricht diesbezüglich in seinem Buch *My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies* u. a. von einem über Generationen weitergegebenen, unaufgearbeiteten Tätertrauma.
- 5 Die Ignoranz unserer emotionalen Welt hat in einer Gesellschaft, welche die afroamerikanische Kulturkriterin bell hooks wiederholt als »white supremacist capitalist patriarchy« bezeichnet hat, System. Bereichert hat mich in diesem Zusammenhang auch das Buch *Sinnliches Wissen. Eine schwarze feministische Perspektive für alle*, in dem die Autorin Minna Salami (2021) den Begriff »europärrchales Wissen« prägt. Sie beschreibt damit das in unserer Kultur dominante Modell von Wissen und Lernen.
- 6 Die *weiße* amerikanische Soziologin und kritische *weiß*seins-Trainerin Robin DiAngelo beschreibt dieses Phänomen mit dem Begriff »White Fragility«.

um das Jahr 2007 herum an der Universität. Ich studierte damals Literaturwissenschaft und Philosophie – *weiß*sein, Rassismus und Postkolonialität wurden dort noch kaum bearbeitet. Das Thema bewegte mich sehr. Es stellte so vieles in Frage, was ich bis dahin über deutsche und europäische Geschichte gelernt hatte. Und mir wurde bewusst, wie sehr ich selber als *weiße* Person in rassistisches Wahrnehmen, Denken und Handeln verstrickt war. So hatte ich das große Bedürfnis, mein neues Wissen mit anderen *weißen* Menschen zu teilen. Ich dachte damals, es käme vor allem darauf an, anderen *weißen* Menschen gute Argumente dafür zu präsentieren, wie sehr Rassismus unser Leben prägt. Das, was dann meistens folgte, haben viele afro-deutsche Autor\*innen bereits seit Jahrzehnten so oder anders beschrieben – zum Beispiel May Ayim 1986, Noah Sow 2008 und Tupoka Ogette 2017: Die Stimmung ist angespannt. Der Raum ist voller unverdauter, direkter oder mühevoll versteckter Emotionen. Die Erfahrungen von BI\_PoC werden klein geredet, relativiert oder geleugnet. Und auch in Workshops zu kritischem *weiß*sein, die ich in dieser Zeit besuchte und in denen es bereits Konsens war, dass es strukturellen Rassismus gibt, eskalierte die Situation nahezu immer.

Was war da los? Warum war es so schwer, über *weiß*sein zu sprechen? Warum führten Emotionen wie Angst, Scham und Wut nur zu unproduktiven Auseinandersetzungen oder erstarrtem Schweigen? Wie ließen sich diese Gefühle stattdessen in Kraft und Handlungsfähigkeit für eine rassismusfreie(re) Welt verwandeln? Erste Impulse,

Lernprozesse nicht getrennt vom körperlich-emotionalen Erleben zu denken, erhielt ich schon damals von Grada Kilomba, von der ich bereits weiter oben sprach. In ihrem Workshop *In Your Soul* näherte sie sich postkolonialer Theorie und kritischem *weißsein* über »psychoanalytische Elemente, Bewegung und Performance« (Kilomba 2010). Ich erlebte, wie wichtig spielerisch-kreative Körperübungen sein können, um ein Klima der Verbundenheit, des Vertrauens und der Freude in einer Lerngruppe zu schaffen. Andere Übungen verdeutlichten, wie Körper im Raum – je nach Stellung zueinander – Machtwirkungen entfalten. Die Übungen machten erfahrbar, welche Rolle der Körper in rassistischen Herrschaftsdynamiken spielt und wie sich diese performativ durchbrechen lassen. Eine weitere wichtige Begegnung war später – als ich selber begann Workshops zu kritischem *weißsein* zu geben – Autor\*in und Empowerment-trainer\*in Pasquale Virginie Rotter. Pasquale arbeitete schon länger im Rahmen von Empowermenttrainings für Schwarze Menschen und People of Colour mit dem Körper. Der Austausch mit Pasquale – professionell und freundschaftlich – wurde für mich zur wichtigsten Inspirationsquelle der folgenden Jahre. Er bestärkte mich immer wieder bei dem Versuch, mehr Körperbewusstsein in Lernorte zu tragen, die traditionell den Körper in Lernprozessen ignorieren.

Die drei Methoden, die ich im Folgenden beschreibe, haben Pasquale und ich im Workshop *Gemeinsam landen: kritisches weißsein in Bewegung* neben vielen anderen angewandt. Ich schildere die Erfahrung mit diesen Methoden aus meiner Perspektive

als *weißer* Workshopleiter. Auch beschränke ich mich auf Methoden, die ich in die gemeinsame Arbeit eingebracht habe. Denn ich kann über diese und ihre Hintergründe am besten sprechen.

### **DIE BASIS: WERTSCHÄTZENDE BEZIEHUNGEN UND STÄRKENDE GEFÜHLE**

Viele *weiße* Menschen, die sich entschließen, zu einem kritischen *weißseinsworkshop* zu kommen, bringen Angst mit in die erste Sitzung. Diese wird z. B. genährt von Fragen wie: Wie werde ich angenommen? Was, wenn ich unbewusst Rassismus reproduziere? Was, wenn jemand anderes etwas Rassistisches sagt? Auch in unserem Workshop schien mir die Stimmung zu Beginn angespannt, abwartend, misstrauisch. Angst ist kein guter Beginn für eine ehrliche und tiefe Auseinandersetzung mit Rassismus. In dieser Auseinandersetzung hinterfrage ich mich kritisch und zeige mich verletzlich. Das funktioniert besser, wenn ich mich sicher fühle und Vertrauen in den Rahmen habe. Deshalb sind unterstützende, wertschätzende Beziehungen zu den anderen Teilnehmer\*innen und der Leitung unverzichtbar. Und ich brauche Kraft. Wenn ich bereits angeschlagen von einer fordernden Lebenssituation in den Workshop komme, wird es sehr schwer, die emotionale Spannung zu halten und zuzulassen, die mit den Themen *weißsein* und Rassismus verbunden ist. Es macht also sehr viel Sinn, zu Beginn eines Workshops mit Methoden zu arbeiten,

welche die Anwesenden emotional »landen« lassen, sie stabilisieren und stärken. Den Ursprung der folgenden Methode kann ich leider nicht mehr nachvollziehen. Sie ist mir in ähnlicher Form in unterschiedlichsten Workshops begegnet. Gerade in Workshops zu kritischem *weißsein* habe ich sie immer wieder als sehr wertvoll und fruchtbar erfahren.

### **DIE METHODE UND ERFAHRUNG IM WORKSHOP**

In der Einstiegsphase des Seminars werden die Teilnehmenden eingeladen, ein vierminütiges Gespräch mit einer Person zu führen, die sie nicht kennen. Das Thema des Gesprächs: ein guter Moment von letzter Woche. Das muss kein herausragender Moment sein, gerade auch kleine, ganz alltägliche Momente, deren Wert wir im Alltag häufig übersehen, sind willkommen. Die jeweils sprechende Person teilt ihren Moment, die andere Person hört zu, dann wechseln sie. Diese Übung lässt sich ausdehnen auf ein bis zwei weitere kleine Gespräche mit wechselnden Partner\*innen. Ein weiteres Thema könnte zum Beispiel sein: Das mache ich richtig, richtig gerne. Es sollten Themen sein, die noch nicht direkt mit *weißsein* und Rassismus zu tun haben, Teilnehmende in Kontakt bringen und positive Gefühle nähren. In dem Moment, wo die Teilnehmenden in der Großgruppe wieder zusammenkommen, gibt es die Möglichkeit, die Übung weiter zu vertiefen – eine Variante, wie ich sie von der Rhetorik- und Empowerment-Trainerin Julia Lemmle

kennengelernt habe. Die Teilnehmenden werden eingeladen, ein paar tiefe, bewusste Atemzüge zu nehmen und den Kontakt ihres Körpers zum Boden oder Stuhl wahrzunehmen. Sie lassen dann das soeben geführte Gespräch innerlich Revue passieren – sehenden Teilnehmer\*innen hilft es häufig, wenn sie dabei die Augen schließen. In diesem Prozess des Erinnerns lenkt die Leitung die Aufmerksamkeit bewusst auf das körperliche Erleben. Die Einladung lautet: Nehmt bewusst wahr, wie es sich angefühlt hat, eine positive Erfahrung zu teilen. Wie reagierte euer Körper darauf? Wo im Körper habt ihr vielleicht Energie gespürt? Was spürt ihr noch? Und dann nehmt wahr, wie es euer körperliches Erleben beeinflusst hat, einer Person zuzuhören, die positive Erfahrungen teilt. Was genau habt ihr gespürt? Wo im Körper habt ihr das gespürt?

Im Anschluss an diese Methode ist häufig eine gewisse Erleichterung im Raum zu spüren, so auch in unserem Workshop. Die anfängliche von Angst und Misstrauen beherrschte Stimmung war einer freieren und offeneren Atmosphäre gewichen.

### **DIE KUNST (KURZ) INNEZUHALTEN BEVOR WIR HANDELN**

Die Emotionen, welche viele *weiße* Menschen in der Auseinandersetzung mit dem eigenen *weißsein* als >schwierig< erleben, lösen, wie zu Beginn dieses Textes beschrieben, Stress aus.

Typische Stressreaktionen sind: Angriff, Flucht, Erstarrung. Diese Reaktionen laufen automatisiert und sehr schnell ab. Sie erklären viele unfruchtbare Auseinandersetzungen über Rassismus in *weißen* Gruppen. Im Stress erleben wir uns als Getriebene mit wenig Handlungsspielraum und erst im Nachhinein – mit etwas Zeit und Abstand – setzt dann häufig die Reflexion ein und wir denken uns vielleicht: »Musste ich da so reagieren? Das passt eigentlich nicht zu der Person, die ich sein will«. Eine wertvolle Übung besteht deshalb darin, schon in der Stresssituation selbst zu entschleunigen. Das hilft uns dabei, nicht einfach nur zu reagieren, sondern unsere Antwort bewusst zu wählen. Wir kultivieren unsere »response-ability«. Das folgende Zitat, das dem österreichisch-jüdischen Psychologen Victor E. Frankl zugeschrieben wird, bringt das auf den Punkt:

»Zwischen Reiz und Reaktion liegt ein Raum. In diesem Raum liegt unsere Macht zur Wahl unserer Reaktion. In unserer Reaktion liegen unsere Entwicklung und unsere Freiheit.«<sup>7</sup>

Es gibt viele Möglichkeiten, den Raum zwischen Reiz und Reaktion zu vergrößern und zu uns zu kommen, bevor wir im Außen handeln. Wertvolle Übungen beschreibt z. B. der afroamerikanische Psychologe Resmaa Menakem (2017) in seinem Buch *My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. Die folgende Achtsamkeitsübung könnte aus diesem Buch stammen. Inspiriert dazu hat mich allerdings – einige Jahre bevor ich auf dieses Buch stieß – der vietnamesische

<sup>7</sup> Der Ort dieses Zitates in Victor E. Frankls Werk lässt sich leider nicht genau bestimmen. Wer mehr über die Hintergründe dieses Zitates erfahren will, wird u. a. auf der Website Viktor Frankl fündig (siehe Literatur).

Zen-Mönch und Friedensaktivist Thich Nhat Hanh. Er prägte vor dem Hintergrund des Vietnamkriegs den Begriff des »Engagierten Buddhismus«, um buddhistische Grundhaltungen und Achtsamkeitspraktiken mit sozialem und politischem Engagement zu verbinden. Diese Übung in Seminarkontexten anzuwenden und hier zu teilen scheint mir stimmig, weil Thich Nhat Hanh Zeit seines Lebens ein großes Interesse daran hatte, möglichst vielen Menschen Achtsamkeitspraktiken zugänglich zu machen. Er hat zu diesem Zweck viele einfache Übungen entwickelt, die sich ohne viel Aufwand in den (politischen) Alltag integrieren lassen.

### **DIE ÜBUNG UND ERFAHRUNG IM WORKSHOP**

Auf ein vereinbartes Zeichen hin halten alle Teilnehmer\*innen im Workshop inne. Sie nehmen ein bis drei langsame, tiefe Atemzüge. Mit dem Einatmen richten sie ihre Aufmerksamkeit auf Körperbereiche, in denen sie Anspannung spüren. Bereiche, in denen wir uns in Stresssituationen zusammenziehen sind z. B. die Stirn, der Kiefer, die Schultern, der Bauch. Mit dem langsamen Ausatmen lassen sie etwas von dieser Spannung los, werden weicher in den entsprechenden Körperbereichen. Die Anleitung könnte also heißen: Einatmend werde ich mir bewusst, wo im Körper ich angespannt bin, wo ich etwas festhalte, ausatmend lasse ich die Spannung los, werde ich weicher. Übungen wie diese entfalten ihr ganzes Potenzial mit der Häufigkeit der Anwendung. Wir üben

uns im Innehalten, Wahrnehmen des Körpers und Loslassen von Spannung. Sie kann im Laufe eines Seminars wiederholt werden.

Ein Vorteil in diesem Seminar war, dass die Teilnehmenden in ihrer Auseinandersetzung mit Rassismus nicht mehr am Anfang standen. Sie hatten bewusst einen Workshop gewählt, der die Beschäftigung mit dem Körper ins Zentrum stellte. Sie wussten um den Wert dieser Beschäftigung. Deshalb war die Offenheit für körperorientierte Übungen sehr groß. Die Übung entschleunigte die Abläufe. Die Teilnehmenden wirkten danach auf mich ruhiger, geklärt und konzentrierter und die Gruppe als Ganze mehr >in tune< – aufeinander eingestimmt.

### **BELASTENDE GEFÜHLE ERLAUBEN, ARTIKULIEREN UND ENTLADEN**

Gefühle wie Angst, Wut und Scham, die in der Auseinandersetzung mit *weißsein* hochkommen können, sind unangenehm. Deshalb versuchen viele *weiße* Menschen sie loszuwerden. Nicht selten geschieht das bei Menschen, die selber von Rassismus betroffen sind. Diese bekommen dann eine doppelte Aufgabe: Sie müssen tagtäglich mit strukturellem Rassismus umgehen und sich um unsere unverdauten Gefühle kümmern. Das kann nicht der Weg sein.

Aber daraus folgt auch nicht, diese Gefühle zu verurteilen und zu verdrängen, denn davon gehen sie nicht weg. Im Gegenteil, wenn wir das tun, befinden wir uns in einem permanenten Kampf gegen unser inneres Erleben. Wir bauen so noch mehr inneren Druck und Stress auf. Emotionale Transformation beginnt mit dem Erlauben der Gefühle, die da sind, auch wenn sie uns nicht gefallen. Und es ist meiner Meinung nach die Aufgabe von *weißen* Communities Orte und Praktiken bereit zu stellen, um sich beim Entlernen von Rassismus auch emotional gegenseitig zu unterstützen. Die folgende Methode könnte eine neben anderen Praktiken einer solchen emotionalen Arbeit sein.<sup>8</sup> Sie stellt eine Möglichkeit dar, herausfordernde Gefühle zu erlauben, zu artikulieren und so zu entladen, ohne dabei auf Widerstand, Nachfragen, Bewertungen und Urteile zu treffen, also in einem empathischen, wertschätzenden und sicheren Rahmen. Die Methode basiert auf einer Form des Co-Counseling, wie ich sie bei der *weißen* deutschen Autorin und Impulsgeberin für kulturellen Wandel Vivian Dittmar kennengelernt habe. Dieser kritische *weißseinsworkshop* war der erste, in dem ich mit ihr gearbeitet habe. Sie schien mir vor allem passend für *weiße* Menschen, die sich schon eine Weile mit kritischem *weißsein* auseinandergesetzt haben und dabei immer wieder auf emotionale Hürden stoßen.

<sup>8</sup> An dieser Stelle sei nochmal auf Resmaa Menakems Buch *My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies* verwiesen. Es gibt viele weitere wertvolle Anregungen, wie *weiße* Menschen sich besser um ihre körperlichen und emotionalen Reaktionen im Zusammenhang mit dem eigenen erlernten Rassismus kümmern können.

## DIE METHODE UND ERFAHRUNG IM WORKSHOP

Zwei Personen tauschen sich zu folgenden Fragen aus:

1. In der Auseinandersetzung mir kritischem *weißsein* begleiten mich häufig folgende Gefühle ...
2. Diese Gefühle werden von Gedanken begleitet wie ...

Es spricht jeweils eine Person vier Minuten lang, die andere hört zu. Die sprechende Person sollte darauf achten, wirklich von sich zu sprechen, ihren Gefühlen und den Gedanken, die mit diesen Gefühlen verbunden sind. Die Person beschreibt und drückt ihr inneres Erleben aus. Sie bewertet dieses Erleben nicht und zieht auch noch keine Schlussfolgerungen, was jetzt zu tun wäre. Ein Teil ihrer Aufmerksamkeit ist bei ihrem Körper. Denn viele Menschen spüren, wenn sie beim Sprechen mit ihren Gefühlen verbunden sind oder nicht. Es ist dann als würden wir uns >etwas von der Seele reden<, wir beginnen, uns leichter zu fühlen, etwas in uns gerät in Bewegung, wir sprechen mehr vom Herzen als vom Kopf her. Sollte die Person den Impuls haben, nicht zu sprechen, das Bedürfnis zu schweigen, ist das ebenso willkommen – denn auch Schweigen kann eine Form des Ausdrucks sein. Auch ließe sich die Methode sicher an weitere Ausdrucksformen jenseits der Lautsprache anpassen.

Die zuhörende Person spricht nicht, macht keine Kommentare, gibt keine Ratschläge, analysiert nicht und stellt auch keine Nachfragen. Sie schenkt ihre volle Aufmerksamkeit und Empathie. Sollte sie bestimmte inhaltliche Aussagen nicht teilen, respektiert sie, dass es für die sprechende Person gerade so ist, wie es ist. Sie hält den Raum, in dem das Gesagte sein kann. Auch sie ist während des Zuhörens mit ihrem Körper im Kontakt und entspannt mit jedem Ausatmen bewusst, wenn sie merkt, dass sie sich anspannt. Beide Personen stimmen zu, dass sie nach dem Gespräch nicht mehr auf die Inhalte des Gesagten eingehen und es informell weiterführen. Auch stimmen sie zu, dass nichts Gesagtes den Raum verlässt und anderen weitererzählt wird.

Die Methode ermöglichte im Seminar einen Raum tiefer Begegnung, Akzeptanz und Transformation. Entsprechend bewegt und berührt waren viele Rückmeldungen. Allerdings gab es auch eine Rückmeldung, die zeigte, wie emotional herausfordernd diese Methode sein kann. Denn die Erfahrung des Sprechens und Zuhörens kann weitere >schwierige< Gefühle auslösen, die einen zusätzlichen Raum brauchen, um aufgefangen zu werden. Um diesen weiteren Raum zu schaffen, ist eine dritte Runde sinnvoll, wo sich die Paare nur ihre Erfahrung mit der Übung mitteilen: »So war es für mich, hier so offen über dieses Thema und meine Gefühle dazu sprechen...«, »So fühlte es sich an, empathisch präsent zu sein, ohne zu sprechen. Das war für mich daran leicht, schwierig,

weil ...«. Diese weiterentwickelte Form habe ich ebenfalls bei Julia Lemmle kennengelernt und erfahren, wie sie Teilnehmenden noch mehr Sicherheit im Umgang mit dieser Methode geben kann.

### **GEDANKEN ZUM SCHLUSS: ES LANGSAM ANGEHEN**

Gerade weil wir in einer Lernkultur leben, in der es wenig Übung im Umgang mit dem eigenen Körper und Emotionen gibt, kann die Beschäftigung damit Ängste und Unsicherheit auslösen. Deshalb stellt sich immer wieder die Frage, wie wir als Bildungsarbeiter\*innen Menschen langsam und mit dem Gefühl, gehalten zu sein, daran heranzuführen können. Folgendes hat sich dabei für mich als hilfreich erwiesen:

1. Die Teilnehmenden schon vor dem Seminar darüber informieren, dass körperbezogene (Achtsamkeits-)Übungen Teil des Seminars sind und sich ggf. anpassen lassen an unterschiedliche (körperliche) Bedarfe der Teilnehmenden.
2. Im Seminar den Sinn und das Ziel der jeweiligen Übung offenlegen.
3. Körperübungen als Einladung, eine Erfahrung zu machen, formulieren. Niemand wird dazu gedrängt. Der Fokus auf

den Körper und Gefühle kann z. B. vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungen von Trauma auch zu beängstigend sein und bräuchte einen anderen Rahmen.

4. Als Leitung das eigene Körperbewusstsein trainieren und sich selber mit den Übungen vertraut machen. So schaffe ich durch meine eigene Präsenz und Klarheit in der Anleitung bereits einen Raum, der sich sicherer anfühlt. Ich lebe vor, wozu ich einlade.

## LITERATUR

Ayim, May/Oguntoye, Katharina/Schulz, Dagmar (1986) (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin.

DiAngelo, Robin (2018): *White Fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston, Massachusetts.

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2005) (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster.

Kilomba, Grada (2010): *In your soul – postcolonial theory and performance*. Workshopbeschreibung AFRICAVENIR. URL: [https://www.africavenir.org/news-details/archive/2010/august/article/in-your-soul-postcolonial-theory-and-performance-workshop-with-grada-kilomba.html?tx\\_ttnews%5Bday%5D=25&cHash=a17fc61d9c736cf89a0b7ce5889cac82](https://www.africavenir.org/news-details/archive/2010/august/article/in-your-soul-postcolonial-theory-and-performance-workshop-with-grada-kilomba.html?tx_ttnews%5Bday%5D=25&cHash=a17fc61d9c736cf89a0b7ce5889cac82) [17.11.2022].

Menakem, Resmaa (2017): *My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. Las Vegas.

Ogette, Tupoka (2017): *exit racism. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster.

Salami, Minna (2021): *Sinnliches Wissen. Eine schwarze feministische Perspektive für alle*. Berlin.

Sow, Noah (2008): *Deutschland schwarz weiß. Der alltägliche Rassismus*. München.

Website zu Viktor E Frankl. URL: [https://www.viktorfrankl.org/quote\\_stimulus.html](https://www.viktorfrankl.org/quote_stimulus.html) [1.12.2022].

Website Festival *Platz für Diversität!?* (Programm). URL: <https://ksfestival.lineupr.com/platzfuerdiversitaet/item/gemeinsam-landen-kritisches-weisssein-in-bewegung> [19.12.2022].

# WEIßE PRIVILEGIEN, DAS PHASENMODELL UND EIN ÜBUNGSEXPERIMENT

ANNA KÖLLE

Ausgehend von einer zeichnerischen Interaktion, die während ihrer Auseinandersetzung mit *weißen* Privilegien entstand,<sup>1</sup> fragt die Autorin nach den Potenzialen zeichnerischer Zugänge bei der Beschäftigung mit *weiß*sein. Ein weiterer Referenzpunkt des Textes ist die Arbeit der Künstlerin und Aktivistin damali ayo, in der diese ein Modell aufgreift, das die gängigen Abwehrmechanismen *weißer* Personen bei der Konfrontation mit den ihnen inhärenten Rassismen identifiziert. Zum Schluss werden zwei praktische Zeichenübungen für die eigene kritische Beschäftigung mit *weißen* Privilegien vorgestellt.



In diesem Text reflektiere ich eine zeichnerische Interaktion, die während meiner Beschäftigung mit *weißen* Privilegien im Rahmen der KontextSchule 2018–2022 entstand und frage, welche Rolle sie in meiner Auseinandersetzung mit *weiß*sein gespielt hat oder noch

spielt. Indem ich der Beschaffenheit und Qualität eigener Lernprozesse nachgehe, versuche ich zu verstehen, wie mein Lernen mit bestimmten Erwartungen und Begehren verknüpft ist, die von der Wirklichkeit mitunter durchkreuzt werden. Wie verbinde ich mich mit inneren Bildern, Emotionen und Gedanken, wenn ich zeichne? Wie unterscheidet sich ein künstlerischer Zugang, der eher das Körperwissen anspricht, von einer rein kognitiven Beschäftigung mit Rassismus und *weißen* Privilegien? Und welche Rolle kann Zeichnen als einer von vielen möglichen künstlerischen Zugängen in der politischen Bildung spielen?

### DAS PHASENMODELL

*I can fix it* (ayo 2011) ist das Ergebnis einer Recherche, für die die Schwarze Künstlerin damali ayo 2000 Menschen bat, jeweils fünf konkrete Dinge zu nennen, die *weiße* tun können, um Rassismus zu beenden. ayo's Arbeit orientiert sich an einem Modell, das die Abwehrmechanismen, die *weiße* Menschen erfahrungsgemäß an den Tag legen, wenn sie aufgefordert werden, sich mit den ihnen inhärenten Rassismen auseinanderzusetzen, in fünf Phasen unterteilt. Das Fünf-Phasen-Modell taucht im Zusammenhang mit *weißen* Privilegien in unterschiedlichen Varianten auf. Nach Tupoka Ogette, Autorin und Trainerin für Rassismuskritik, lauten sie: Happy Land (Negation), Abwehr, Scham, Schuld und Anerkennung (Ogette 2018). Die Künstlerin und Theoretikerin Grada Kilomba bezieht sich

auf einen Vortrag<sup>2</sup> des Psychologen und Professors für Cultural Studies, Paul Gilroy, in dem dieser »five different ego defense mechanisms the *white* subject goes through in order to be able to >listen<, that is in order to become aware of its own whiteness and of itself as performer of racism: denial/guilt/shame/recognition/reparation« (Kilomba 2010: 22) beschreibt. Sie führt diese fünf Abwehrmechanismen in der Folge in ihren eigenen Worten aus (ebd.: 22f.) und ergänzt: »repression is [...] the defense by which the ego controls and excersises censorship of what is instigated as an unpleasant truth«<sup>3</sup> (ebd.: 21).

### REFLEXION EINER LERNERFAHRUNG

Ich erinnere, dass sich mit der Beschreibung der emotionalen Abwehr in Form dieser Phasen verschiedenen Reaktionen bei mir einstellen: Erleichterung, Wiedererkennen, Abwehr in Form des Gedankens >das ist aber schematisch< und gleichzeitig die Vermutung, dass genau in diesem Reaktionsmuster ein Schlüssel zum Verständnis von strukturellem Rassismus steckt.

Es fällt mir nicht ganz leicht, genau zu rekonstruieren, wie folgende Erkenntnis plötzlich deutlich vor mir stand: »Meine Frage nach deiner Herkunft, die ich als persönliches Interesse und deshalb in irgendeiner Weise auch als intim und mir zugehörig

<sup>2</sup> Der *Black Atlantik*, Haus der Kulturen der Welt, 2004.

<sup>3</sup> »Verdrängung ist (...) die Verteidigung, mit der das Ich, das, was als unangenehme Wahrheit empfunden wird, kontrolliert und zensiert« (Übers. A.K.).

wahrgenommen habe und zu der ich mich nicht gerne belehren lassen wollte, ist ja ein totales Klischee«.

Zum Zeitpunkt meines rekonstruierten Lernmoments war mir die Diskriminierungskategorie des *Othering* (Hyunsin Kim 2019; vgl. auch Erni in diesem Band, Seite 213) zwar bekannt, meine emotionale Verbindung zur aktiven Wirksamkeit meiner Rolle in unseren gesellschaftlichen Strukturen, hatte sich mit der Kenntnis dieses Begriffs jedoch noch nicht eingestellt. In einem kürzlich im Missy Magazin erschienenen Artikel mit dem Titel *Du und ich und die Strukturen* beschreibt die Autorin Josephine Apraku »strukturell« als das »immer und überall« der ver\_andernden Erfahrung, die für sie wirksam ist, ohne die Möglichkeit, der *weißen* Person dieses Erleben erfahrbar zu machen (Apraku 2022).

Zurück zum Modell: in welcher Phase befinde ich mich? Scham über die späte Erkenntnis? Schuld weil ich rassistisch spreche? Oder doch wieder Abwehr: »Ja aber viele empfinden die Herkunftsfrage auch als einladenden Gesprächseinstieg und als Gelegenheit, über eigene Erfahrungen zu sprechen«.

Das innere Streitgespräch kommt in Gang, die Phasen wirbeln durcheinander, vermischen und durchkreuzen sich. Dabei hat mir das Modell in seiner klaren Unterteilung doch eine geradlinige Lernprogression in Aussicht gestellt...

## ZEICHNEN

In diesem Moment greife ich zum Stift und fertige vier figurative Zeichnungen an. Stilisiert drücken sie die Emotionen des Phasenmodells durch ihre Gesten und Blicke aus. Mich verbinden sie mit den Emotionen Scham, Schuld, Abwehr und Anerkennung und schaffen durch ihren comichaften Stil gleichzeitig einen Abstand zu meinem inneren Streitgespräch.

Die Anweisungen in *damali ayos I can fix it* sind praktischer Natur. Mit den Aufrufen »take action«, »repair« oder auch dem Titel von Tupoka Ogettes kürzlich erschienenem Buch *Und jetzt du* bin ich aufgefordert, zu handeln.

Vielleicht ist das Zeichnen mitunter ein erster Schritt um in eine Handlung zu kommen?

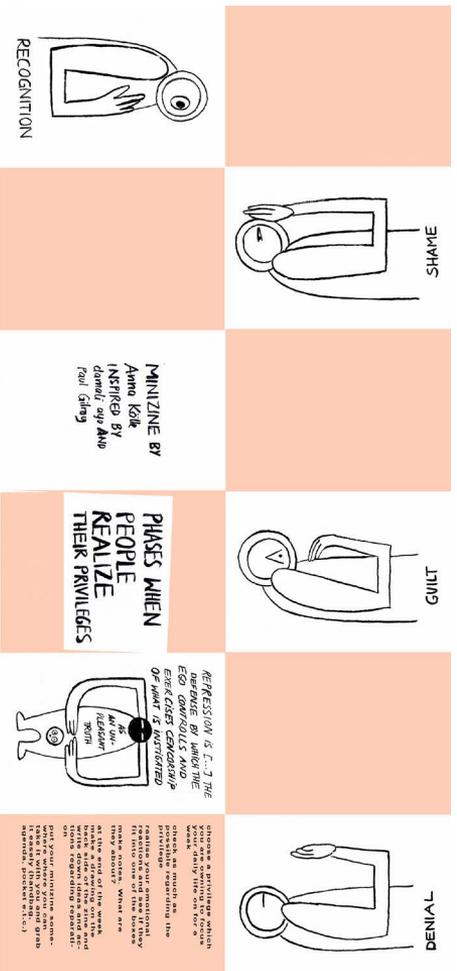


Abb. 1: Anna Kölle: Phases When People Realize Their Privileges, 2022.

## EIN VORSCHLAG

In diesem Sinne möchte ich zwei kleine *Zines*,<sup>4</sup> die ich in Anlehnung an das Phasenmodell und damali ayos *I can fix it* konzipiert habe, als ein Übungsexperiment vorschlagen.

Im ersten Zine geht es um die fünf Phasen der eigenen Abwehr.

Die Handlungsanweisung dazu lautet:

- Bildet ein Tandem oder eine kleine Gruppe, das/die zu *weißen* Privilegien lernen möchte.
- Druckt euch jeweils eine Zinevorlage<sup>5</sup> auf ein A3 Format aus, faltet es der Anleitung folgend zu einem Heft zusammen.
- Wählt eines eurer *weißen* Privilegien aus der vorgeschlagenen Liste (Pretz/Richter 2012) und richtet eine Woche lang, täglich ein wenig Aufmerksamkeit darauf, wie sich das Privileg in eurem Alltag manifestiert.



Abb. 2 & 3: Anna Kölle: Detail  
Phases When People Realize Their  
Privileges, 2022.

- Verwahrt eure Minizines an einem Ort, an dem ihr sie möglichst immer dabei habt (Handtasche, Agenda, Hosentasche usw.).
- Beobachtet eure Gedanken und Emotionen. Könnt ihr mitunter eine oder mehrere der fünf Phasen identifizieren?
- Notiert die Beobachtungen in euren Zines.
- Lest euch am Ende der Woche eure Notizen durch und nehmt euch 20–30 min. Zeit, um eine oder mehrere Zeichnungen auf der Rückseite anzufertigen.
- Verabredet ein Treffen und tauscht euch – ausgehend von euren Zeichnungen – über eure Beobachtungen und Erfahrungen aus.

4 Fatanleitung (siehe QR-Code, Seite 349)

5 Vorlage Phases When People Realize Their Privileges (siehe QR-Code, Seite 348)  
Vorlage I can fix it (siehe QR-Code, Seite 350)





Abb. 5, 6 & 7: Anna Kölle:  
Detail | can fix it, 2022.

darauf, in welchen Bildern, Symbolen und Skizzen die Gedanken und Emotionen einer solchen Übung visuell Gestalt annehmen würden. Im Schritt des Austauschs würde mich interessieren, ob und wenn ja persönliche Bilder, Bildergeschichten, visuelle Symbole und Metaphern das gemeinsame Sprechen verändern und ob sie nicht auch Anlass für eine gemeinsame >Bildbearbeitung< werden und somit neue visuelle Vorstellungen mit kreieren könnten. So bleibt mir, euch dazu einladen, das Experiment mit mir oder anderen auszuprobieren, um das Potential einer zeichnerischen Interaktion in der rassismuskritischen Arbeit zu erforschen.

## LITERATUR

Apraku, Josephine (2022): Du und ich und die Strukturen. Wie wirken sich Machtverhältnisse auf unsere Liebesbeziehungen aus? URL: <https://missy-magazine.de/blog/2022/09/12/du-und-ich-und-die-strukturen/> [04.10.2022].

ayo, damali (2011): I can fix it. URL: [https://www.damaliayo.com/pdfs/I%20CAN%20FIX%20IT\\_racism.pdf](https://www.damaliayo.com/pdfs/I%20CAN%20FIX%20IT_racism.pdf) [04.10.2022].

Hyunsin Kim, Olivia (2019): Othering. URL: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering> [04.10.2022].

Kilomba, Grada (2010): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. 2. Aufl. Münster. URL: [https://schwarzemilch.files.wordpress.com/2012/05/kilomba-grada\\_2010\\_plantation-memories.pdf](https://schwarzemilch.files.wordpress.com/2012/05/kilomba-grada_2010_plantation-memories.pdf) [04.10.2022]

Ogette, Tupoka (2019): Exit Racism. 4. Aufl. Münster.

Preetz, Claude/Richter, Regina (2012): Liste weisser Privilegien. Material für rassistuskritische Workshops für weisse Personen. URL: [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6\\_privilegienliste\\_richter\\_preetz.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_privilegienliste_richter_preetz.pdf) [04.10.2022].

Sauseng, Jakob/Prugger, Diana/Kübler, Lorena: Allyship in Action. Eine Ressourcensammlung für *weiße* Verbündete. URL: [https://www.uibk.ac.at/ma-gender/downloads/allyship-in-action\\_online.pdf](https://www.uibk.ac.at/ma-gender/downloads/allyship-in-action_online.pdf) [08.12.2022].

Website von Tupoka Ogette. URL: <https://www.tupoka.de>.



ADMIT



LISTEN



EDUCATE  
YOURSELF



BROADEN  
YOUR EXPERIENCE



DENIAL



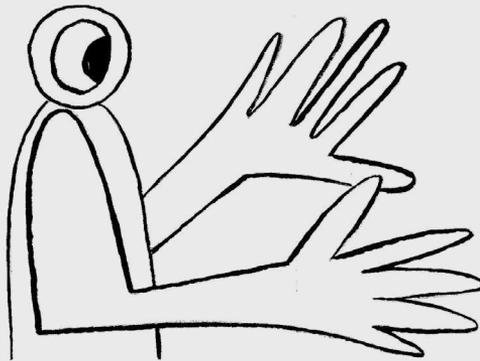
GUILT



SHAME



RECOGNITION



REPARATION



## **Anna Kölle**

Alltagsbeobachtungen, theoretische Lektüre und eine Neugierde für sehr unterschiedliche Disziplinen, orientieren meine Positionierung als Zeichnerin, Musikerin, >undisziplinierte Forscherin< und Geschichtenerzählerin. Seit über zehn Jahren arbeite ich freischaffend als Künstlerin und Kunstvermittlerin. Im Kontext von Schule, Museum, freier Kunstschule, Seminaren und Tagungen entwickle ich (kritische) Workshopformate und setze sie oft auch in Kooperation mit anderen Künstler\*innen und/oder Lehrpersonen um.

Ich bin 1980 in Herdecke/Ruhr geboren, habe 2008 mein Studium der Bildhauerei an der Burg Giebichenstein, Hochschule für Kunst und Design, Halle/Saale mit dem Diplom abgeschlossen, von 2018–2020 die KontextSchule besucht und mich neben meiner freiberuflichen Tätigkeit mit Seminaren, Workshops und Youtube-Tutorials weitergebildet. Zum Wintersemester 2022 habe ich den Aufbaustudiengang Kunsttherapie an der HfbK Dresden begonnen.

## **André Vollrath**

M.A. Literaturwissenschaft und Philosophie, lebt in Berlin und Brandenburg und arbeitet als selbständiger Trainer, Coach und Künstler. Ihn bewegt die Frage, wie persönlicher und kultureller Wandel sich ergänzen/durchdringen und welche Rolle Körper und Gefühle dabei spielen. Themenschwerpunkte seiner Bildungsarbeit für v.a. Theater, Universitäten, politische Stiftungen und Non-Profit-Organisationen sind: *strukturelles weißes und männliches Privileg, wertschätzende und lebendige Kommunikation in Gruppen und Teams, Achtsamkeit und Resilienz*. Wichtige künstlerische Stationen, in denen er sich mit Fragen von struktureller Diskriminierung/strukturellem Privileg auseinandersetzte, waren die Performances *blank: wer\_weiß?* und *Earthport* – eine ägyptisch-deutsche Kollaboration – als Mitglied des Performancekollektivs *meet MIMOSA* sowie die Performancereihe *Goldene Zeiten drohen* mit dem freien Kunstkollektiv *Fräulein Bernd*.

## **Aliza Yanes Viacava**

hat einen Bachelor in Literatur an der Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Peru), einen Master in Lateinamerikastudien (FU Berlin) und einen Master in Kunst im Kontext (UdK Berlin) absolviert. Ihre künstlerische Praxis verbindet Forschung, kreatives Schreiben, Vermittlung, Video und Performance. In Peru begann ihre langjährige Berufserfahrung in der

Organisation von kulturellen Veranstaltungen. Sie ist in der Bildungs- und Kulturarbeit innerhalb von Kultur- und Bildungseinrichtungen beschäftigt, um eurozentrische Denkmuster zu hinterfragen und zu durchbrechen.

### **Birte Trabert**

(sie/ihr/weiß/1983/DDR/Arbeiter\*innenkind/Künstlerin\*/Autorin\*/Lehrerin\*)

#KeinArschlochSein, dieses Ziel verfolgt sie als *weiße* Lehrerin\*, als bildende Künstlerin\*, als Autorin\*, als Mutter, als Frau\* & als Mensch. Ihre biografischen Erfahrungen erzeugen, zum Teil gegensätzliche, Perspektiven auf eine bewegliche Gegenwart. Im Spannungsfeld verschiedener Sozialräume in denen sie aufwuchs, studierte und lebt, war und ist, sie manchmal die Person mit Privilegien und Macht, und manchmal ohnmächtig. Das eigene biografische Erleben verwertet sie, für sich und andere, mit dem Ziel einer angewandten & anwendbaren Vermittlungspraxis.

Lehrerin\* an der Alfred Nobel Schule in Neukölln

Künstlerin\* bei [www.kunstkomplizenschaft.de](http://www.kunstkomplizenschaft.de)

Schulberaterin\* für den Fachbereich Kunst

Vetotrainerin bei [www.act-berlin.de](http://www.act-berlin.de)

\*Führe Regie über dein Leben!

### **Chantal-Fleur Sandjon**

ist Autorin, Lektorin und Literaturaktivistin. Zuletzt ist von ihr der queere Schwarze Coming-of-age-Versroman *Die Sonne, so strahlend und Schwarz* (Thienemann, 2022) erschienen. Ihr künstlerisches Interesse gilt besonders der vielschichtigen Darstellung Schwarzer Lebenswelten in Deutschland. Sie ist in der diskriminierungskritischen und queeren Bildung tätig, u. a. für QUEERFORMAT, Fachstelle Queere Bildung. Sie war Teilnehmerin der KontextSchule 2016–2018.

### **Christine Lemke**

arbeitet als Künstlerin/Autorin in Berlin. Sie studierte Bildende Kunst an der HfbK in Hamburg und hatte ein Postgraduiertenstipendium an der Jan van Eyck Academie in Maastricht/NL. Das Schreiben bildet oftmals den Ausgangspunkt und Bezugsrahmen ihrer künstlerischen Praxis. Ihre Kombinationen aus angeeignetem Bildmaterial und dazu entstehenden Text-Formen kommen als Videos, Hör-Installationen, Editionen oder Bild-Lesungen zur Aufführung. Außerdem veröffentlicht sie Essays, Katalogbeiträge und Rezensionen. Parallel zu ihrer künstlerischen Arbeit unterrichtet sie Deutsch als Zweitsprache in sogenannten *Integrationskursen* für Migrant\*innen. In diskurskritischer Auseinandersetzung mit den Inhalten und Bildpolitiken der Deutschlehrwerke für *Integrationskurse* hat sie in Kollaboration mit *Scriptings*/Achim Lengerer und vielen anderen Beteiligten zuletzt das Recherche-, Ausstellungs- und Publikationsprojekt *Man schenkt keinen Hund* realisiert ([www.manschenktkeinenhund.org](http://www.manschenktkeinenhund.org)).

**Carmen Mörsch**

lehrt und forscht in der Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Mainz, Johannes Gutenberg Universität. Sie tut dies mit einer queer-feministischen, postkolonialen und diskriminierungskritischen Perspektive. Sie ist Mitglied des Graduiertenkollegs *Bildungsprozesse in der diskriminierungskritischen Hochschullehre*, des Netzwerks *Another Roadmap for Arts Education* und des Kollektivs *e-a-r, education and arts research*.

[another-roadmap.net](http://another-roadmap.net), [e-a-r.net](http://e-a-r.net)

**Danja Erni**

vergisst leicht die Zeit und sich selbst im Garten, singt leidenschaftlich gerne Karaoke und kann sich über lustige Tiervideos beömmeln. Sie\* beschäftigt sich – meist in Teams – mit verschiedenen Akteur\*innen unterschiedlichen Alters mit Fragen zu Diskriminierungskritik, Empowerment und Powersharing sowie Intersektionalität zwischen Kunst und Bildung. Von 2014–2021 verantwortete sie\* als Co-Projektleiterin\* die KontextSchule.

[danjaerni.com](http://danjaerni.com)

**Eva Storms**

hat kein Abitur. Sie studierte freie Kunst in den Fachbereichen Bildhauerei Figur und Zeitbasierte Künste an der Burg Giebichenstein Halle/Saale. Anschließend arbeitete sie freiberuflich, absolvierte die Fortbildung KontextSchule und studierte anschließend Kunsttherapie an der HFBK Dresden. Heute lebt und arbeitet sie in Essen/NRW.

Künstlerisches Handeln bedeutet für sie stets Begegnung, Verantwortung und Forschung. Ihre Arbeitsweise versteht sie als ein Arbeiten innerhalb der Schnittstellen individueller und kollektiver, emotionaler und sozialer Lebenswirklichkeiten und fragt nach den, auch widerständig transformativen Möglichkeiten, die im kreativen Ausdruck liegen können. Sie hat u. a. in verschiedenen theater- und kunsttherapeutischen Projekten in Justizvollzugsanstalten, sowie in künstlerisch edukativen Kontexten und Projekten der künstlerischen und kulturellen Bildung mitgewirkt

**Hagar Ophir**

Künstlerin, deren auf Forschung und Zeit basierte Projekte Geschichte(n), Körperbewegungen und Objekte miteinander verbinden. Ihre Arbeit ist oftmals kollaborativ und bezieht ihre Erfahrung und Ausbildung als Tänzerin, Kostümdesignerin und Historikerin mit ein. Im Moment konzentriert sich Hagar auf ihre kommende Solo-Ausstellung *Bound With the Living* im Soma Art Space Berlin.

[hagarophir.com](http://hagarophir.com)

**Iris Rajanayagam**

ist Historikerin (Köln, Dar es Salaam und Berlin) und arbeitet zu post- und dekolonialen Theorien, Intersektionalität, Erinnerungspolitik(en) und Social Change. Iris Rajanayagam ist Referentin für Diversität, Intersektionalität und Dekolonialität bei der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und ehemalige Leiterin der Organisation *xart splitta*, wo sie u. a. die Online-Plattform *The Living Archives* mitinitiiert und -aufgebaut hat. Überdies lehrte sie viele Jahre an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) im Modul *Rassismus und Migration* sowie im internationalen Masterstudiengang *Social Work as a Human Rights Profession*. Von 2017 bis 2019 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Praxisforschungsprojekt *Passkontrolle – Leben ohne Papiere in Geschichte und Gegenwart* an der ASH (Leitung: Prof. Dr. Iman Attia) und war an der Gestaltung der Seite *Verwobene Geschichte\*n* mitbeteiligt. Zwischen 2019 und Juni 2021 war sie Vorstandssprecherin des Migrationsrates Berlin. Iris Rajanayagam ist überdies Mitbegründerin der Radiosendung *Talking Feminisms* bei reboot fm.

**Janice Heinrich**

studiert Anglistik und Gender Studies in Berlin und arbeitet nebenbei bei einem intersektionalen, Black-owned Magazin. Janice möchte das Schreiben nutzen, um sich kreativ auszudrücken und etwas an die Gemeinschaft zurückzugeben.

daddy.land/janice-heinrich

**Jorinde Splettstößer**

(sie/ihr) arbeitet in kuratorischen und künstlerisch-educativen Projekten. Sie beschäftigt sich mit intersektionalen und diskriminierungskritischen Perspektiven auf Kunst und politisch-historische Bildung. Sie hat Kulturwissenschaften, Gender Studies in Berlin und Bildende Kunst in Santiago de Chile studiert. Sie ist außerdem Übersetzerin für Leichte Sprache. Von 2019 bis 2022 kuratierte sie mit Linnéa Meiners die Ausstellungsreihe *MY WORKING WILL BE THE WORK. On self/care, labour and solidarity* in der Galerie im Turm und ist derzeit am FHXB Friedrichshain-Kreuzberg Museum im Bereich Programm, Vermittlung und Kooperationen tätig.

**Katie Lee Dunbar**

ist queerfeministische\*r Performer\*in und Pädagog\*in und lebt in Berlin. Katie ist in der Antidiskriminierungs-Ausbildung tätig und integriert dabei kreative Methoden wie die Performancekunst. Katie ist Teil des mitkollektiv und anderen Kollektiven und Projekten so wie *ArtEd*.

katieleedunbar.de

**Karen Michelsen Castañón**

beschäftigt sich mit der Art und Weise wie (koloniale) Geschichten erzählt werden und arbeitet mit Kurzfilmen, Fotos und Textilien. Dabei befragt sie, wie sowohl dominante als auch unsichtbar gemachte Geschichten in unserem Alltag re-inszeniert werden und wie dies mit aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen in Verbindung steht. Im Rahmen ihres Projekts *Keine Gedichte für Kolumbus* hat sie in Videointerviews mit Aktivist\*innen, Wissenschaftler\*innen und Lehrer\*innen den Mythos der Entdeckung der Amerikas in Verbindung mit ihren aktuellen Auswirkungen untersucht.

karenmichelsencastanon.com

**Melli Erzuah**

ist Empowerment-Coach, Chorleiterin und Bildungstrainerin. Mit einer Begeisterung für das gemeinsame Singen hält Melli Erfahrungsräume für Einzelpersonen und Gruppen, um körperliche Ressourcen von Kraft und Inspiration für kollektive Befreiung zu stärken. Melli arbeitet aus einer intersektionalen und dekolonialen Motivation und Lebenserfahrung, die gesellschaftliche Strukturen, Geschichte und Dynamiken mit bedenkt und das Erleben von marginalisierten Menschen in den Fokus rückt.

melli-erzuah.de.

**mitkollektiv**

Wir sind eine Gruppe von Künstler\*innen und Pädagog\*innen, die mit einem intersektionalen und antirassistischen Blickwinkel arbeiten, um traditionelle Bildungsmodelle aufzubrechen und in sie einzugreifen. Unsere Perspektiven sind geprägt von den Affinitäten und Erfahrungen unserer Gruppe: BI\_PoC, queer, nicht-binär, Jüdisch, migrantisch und unterschiedlichen Klassen- und Geschlechtsidentitäten zugehörig. Die Gründungsmitglieder von mitkollektiv waren Katie Lee Dunbar (Leitung), Hagar Ophir (Co-Leitung), Karen Michelsen Castañón (Co-Leitung), May Lee, Lisa Ribler und Maciré Schuster. Wir haben als Kollektiv viele Dinge, wie z. B. Workshops für Kinder und Lehrpersonen ins Leben gerufen und begannen unsere Arbeit direkt mit einem einjährigen, von Juli 2020 bis Juli 2021, andauernden Projekt: *Reimagine Jetzt!* Wir arbeiten weiterhin aktiv zusammen in der Lehrer\*innenbildung, in Schulprojekten und anderen Projekten, die sich ergeben.

**Mariama Sow**

(sie/ihr) ist freiberufliche Künstlerin und Kostümbildnerin. Zur Zeit studiert sie den Master in Critical Studies an der Akademie der bildenden Künste in Wien. Ihre Arbeit beschäftigt sich mit politischen Aspekten von Kleidung im Kontext von Empowerment und Repräsentation marginalisierter Menschen. Sie arbeitet mit künstlerisch forschenden Ansätzen zu Themen der Afrodiaspora in der Schwarzen Community in Deutschland und engagiert

sich in der Anti-Diskriminierungsarbeit in Hochschulkontexten. Zuletzt absolvierte sie den Bachelor in Modedesign an der weißensee kunsthochschule berlin mit einer Forschungsarbeit zur Beziehung von Schwarzen Körpern und Kleidung.

### **Nello Fragner**

Politische Bildung / Erwachsenenbildung / Supervision und Coaching (DGSv) / Kunst

Arbeitsschwerpunkte:

Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte

Empowerment-Veranstaltungen für queere Jugendliche und Erwachsene  
Traumasensible Ansätze in Bildung und Beratung

### **Nanna Lüth**

Dr. phil., engagiert sich für eine differenzreflexive und dekonstruktive kunst- und medienpädagogische Praxis. Nach vielfältigen Berufserfahrungen in der Kunstvermittlung und Forschung war sie von 2013–21 Juniorprofessorin für Kunstdidaktik und Geschlechterforschung an der Universität der Künste (UdK) Berlin. Von 2018–20 vertrat sie die Professur für Kunstpädagogik/-didaktik an der Universität Duisburg–Essen. Aktuell arbeitet sie am Institut für Kunst im Kontext, UdK Berlin, als Gastprofessorin für diskriminierungskritische Didaktik im Feld der Künste und kooperiert hierbei mit anderen Lehrenden und dem Berliner Zentrum für Hochschullehre.

Arbeitsschwerpunkte sind: kunst- und theoriebasierte Methodenentwicklung, die Öffnung und Diversifizierung von Bildungsinstitutionen sowie Humor und Kritik in der künstlerischen Bildung. Neu erschienen: Nanna Lüth (Hg.): Schule, Körper, Social Media. Differenzen reflektieren aus kunstpädagogischer Perspektive. München 2021.

nannalueth.de

### **Nino Halka**

arbeitet in unterschiedlichen Zusammenhängen als Bildungsarbeiter\*in, Autor\*in und Kulturproduzent\*in. Sie interessiert sich in ihrer transdisziplinären Praxis für Prozesse und Formen erfahrungsbasierter Wissensproduktion, selbstorganisierter Gemeinschaftsbildung sowie für experimentelle und performative Räume des Ver\_Lernens. Dabei bewegt sie sich an den Schnittstellen von selbstermächtigenden Pädagogiken, künstlerischer Praxis und kritischer Theoriebildung. Aktuell beschäftigt sie sich in ihren fortlaufenden Recherchen mit Theorien der Inklusion (Mai-Anh Boger), kollektiven, queer-feministischen Care-Praxen und widerständiger, situierter Archiv(e)arbeit. Sie ist Mitherausgeberin der Heftreihen *Undisciplinary Learning ArbeitsHefte und Intimate Talks*. 2021 beendete sie eine Ausbildung zur Sterbebegleiter\*in.

**Pia Klüver**

studierte Kunst- und Erziehungswissenschaften an der Universität Osnabrück und anschließend den Master Gender Studies in Wien mit dem Themenschwerpunkt feministische Bildung und Kunst. Anschließend arbeitete sie als freiberufliche Kunstpädagogin am Oderbruch Museum Altranft im Projekt *Trafo – Modelle für Kultur im Wandel* und leitete in diesem Zusammenhang das Netzwerk für Landschaftliche Bildung – ein raumbezogenes kulturelles Bildungsnetzwerk zwischen Schulen, Kitas, kulturellen Bildungspartner\*innen und dem Oderbruch Museum. Heute lebt sie in Berlin und arbeitet als freischaffende Künstlerin im Bereich Comic und Illustration. Zentral sind für sie Themen rund um Feminismus, Care und Gesundheit.

**Sandrine Micossé-Aikins**

leitet Diversity Arts Culture und verantwortet die Begleitung der Berliner Kulturverwaltung. Sie ist Kunstwissenschaftlerin, Kuratorin und Equitymanagerin und arbeitet schwerpunktmäßig zu Rassismus und Empowerment in der Kunst, der Wirkmacht kolonialer Bilder, Körperpolitik sowie Repräsentation und Gleichstellung im deutschsprachigen Kunst- und Kulturbetrieb.

**Santiago Calderón García**

ist Künstler und arbeitet im Bereich der Kunstvermittlung und kulturellen Bildung. Sein Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von partizipatorischen Projekten im Schulkontext sowie für außerschulische Lernorte. Seine Arbeiten umfassen Siebdruck, Zeichnung und Video. Seit 2010 führt er kunst- und medienpädagogische Projekte mit Kindern und Jugendlichen in Bogotá und Berlin durch.

**Silke Ballath**

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HBK Braunschweig. Sie erforscht den Zwischenraum von Schule und Kunst im Rahmen kollaborativer Praxen sowie die Relation von Theorie- und Praxis in der Kunstvermittlung und -pädagogik. Von 2011 bis 2021 begleitete sie sechs Berliner Schulen als Kulturagentin und hat 2018 mit zehn Jugendlichen und Anja Scheffer das Jugendgremium Schattenmuseum ([schattenmuseum.de](http://schattenmuseum.de)) gegründet. Von 2014 bis 2016 war sie Co-Moderatorin der KontextSchule ([kontextschule.org](http://kontextschule.org)) und schreibt ihre Dissertation über die Zusammenarbeit von Lehrer\*innen und Künstler\*innen. Aktuelle Projekte und Publikationen sind z. B. das Forschungsprojekt *Situierung zwischen den Stühlen* ([situierungzwischen.net](http://situierungzwischen.net); [sfkp.ch](http://sfkp.ch), Nr. 23, 2022), *METTRAGE positionen-relationen erproben: Ein kollektives Nachdenken zum Klimawandel* ([sfkp.ch](http://sfkp.ch), Nr. 22, 2022).

**Shanti Suki Osman**

ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin für Musikpädagogik am Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie arbeitet unter anderem zu den Themen intersektionale diskriminierungskritische Musikpädagogik, Diversität im Musikstudium und Feminismen, akustische Künste und populäre Musiken. Ihre Dissertation befasst sich mit den Erfahrungen von Schwarzen Frauen und Frauen of Colour in deutschen Musikhochschulen. Außerdem ist Shanti Suki Osman eine Künstlerin, die mit Gesang, Ton und Radio an den Themen Identitäten, Macht und Marginalisierung, Antirassismus und Feminismen arbeitet.

**Simon Noa Harder**

Dr. phil., arbeitet auf Schnittstellen kulturell-politischer Bildungsarbeit, kritischen Trans\*Studies und Kunst/Performance. Forschungsinteressen sind: Embodied Social Justice, Embodiment, Trauma und Bildung, Disability Studies, Politiken von Emotionen, kritisches *weißsein*. SNH lehrt am Institut für Kunst im Kontext an der UdK Berlin. SNH forscht künstlerisch zu Super-Snail als ultralangsamem, gendermultiples, wandelbares Komposit-Wesen, ekelbesetzte Delikatesse, klebriges Urwesen und nackte, ureselalte, unendlich weiche, schleimige Überlebenskünstler\*in mit Superkräften und magischem Potenzial für lustvolle trans\*formative Möglichkeitsräume (2022, *Artist Residency* Schwankhalle Bremen).

SNH ist Co-Autor\* und -Kurator\* von *Love trans\*formations* (Zürich, Les Complices\*, 2022 Publikationsbeitrag/2019 Community-Care-Veranstaltung), Co-Autor\* von *Ansätze für trans\*formative Pädagogiken* im Band *Bildung Macht Diversität* (2021). Komplize\* von *School of Glimmers* (2022–2023).

**Simone Schardt**

ist Künstlerin und Lehrende. Ihre künstlerische Praxis fußt auf institutionskritischen Ansätzen und untersucht Subjektentwürfe u. a. in edukativen Zusammenhängen. Gemeinsam mit Wolf Schmelter initiiert sie *Kinoapparatom* – ein Instant-Kino on the Move zur Aufführung der Filme von Künstler\*innen an spezifischen Orten.

**Tanja Sokolnykova**

(sie/ihr) ist in Berlin lebende Kunst- und Kulturvermittlerin, Somatikerin und ein Mensch aus der Ukraine. Sie arbeitet interdisziplinär an der Schnittstelle von kultureller und politischer Bildung. Der Schwerpunkt ihrer Praxis liegt auf Fragen zu sozialer Diversität und diskriminierungskritischer Pädagogik, Politiken des Traumas und Körperwissens sowie (De-) Kolonialität, insbesondere in Bezug auf die postsowjetischen Gebiete.

@tanja.sova; tatsokolnykova@gmail.com

**Yemisi Babatola**

arbeitet im Bereich der politischen Bildungs-, Beratungs- und Community-Arbeit mit einem Fokus auf Schwarze und PoC LSBT\*IAQ+ Gruppen in ihren vielen Verwobenheiten und Intersektionen.

Neben der Lohnarbeit als Empowermentprojektleitung in einer Kunsthochschule übersetzt Yemisi Babatola gerne die Werke Schwarzer Autor\*innen aus diversitätssensibler Perspektive. Yemisi Babatola ist künstlerisch-aktivistisch Teil der *FLINTA\*+ Pride* – einem queeren Straßenkampf\_liebesfest in Kreuzberg, sowie des Fasia Jansen Ensembles, das Lieder der Schwarzen Arbeitskämpferin Fasia Jansen interpretiert. Früher hat Yemisi Babatola mal beim Radio gearbeitet und behält eine Vorliebe für Voice Overs und Stimmarbeit.

# BILDNACHWEIS

## RAUM MIT GRENZE. REFLEXIONEN KONTEXTSCHULE 2016–2018

**Nello fragner**

Abb. 1–4: Nello Fragner: Ohne Titel, digitale Zeichnung, Berlin, 2021, © Nello Fragner.

## LERNPROZESSE IM RAHMEN DER KONTEXTSCHULE

**mitkollektiv**

Abb. 1: mitkollektiv: Description: mitkollektiv, Bildschirmfotografie digital bearbeitet, Berlin, 2021, © mitkollektiv.

Abb. 2: mitkollektiv: Detail aus dem Ausstellungs-Workshop *Reimagine Jetzt! Gestalte deine Geschichte selbst*, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Karen Michelsen Castañón.

## DEN RAUM LESEN LERNEN. EIN ZINE-WORKSHOP ZUR KRITISCHEN ORTSERKUNDUNG

**Anna Kölle, Simone Schardt, Jorinde Splettstößer**

Abb. 1: Eva Egermann: This is not a bedsheet, Zeichnung aus Crip Magazine #1, Wien, 2012, © VG Bild-Kunst, Bonn, 2022.

Abb. 2: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer: Die Ortserkundung anleitende Fragen und Handlungsanweisungen, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer.

Abb. 3: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer: Zum Beispiel: Sexismus bei Rewe. Dokumentation des Workshops mit Schüler\*innen des Robert-Blum-Gymnasiums, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer.

Abb. 4: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer: Besprechung der Arbeitsergebnisse. Dokumentation des Workshops mit Schüler\*innen des Robert-Blum-Gymnasiums, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer.

Abb. 5: Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer: Ein Zine wird gefaltet. Dokumentation des Workshops mit Akteur\*innen kultureller Bildung, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Anna Kölle, Simone Schardt und Jorinde Splettstößer.

## PROBE FÜR EIN ANDERES KLASSENZIMMER

**Nino Halka, Pia Klüver, Eva Storms**

Abb. 1: Pia Klüver: Probe für ein anderes Klassenzimmer, digitale Illustration, Berlin, 2022, © Pia Klüver.

Abb. 2–13: Pia Klüver: Details, Probe für ein anderes Klassenzimmer, digitale Zeichnungen, Berlin, 2022, © Pia Klüver.

## TALKING TOOLKIT

**mitkollektiv**

Abb. 1: mitkollektiv: Installation des Ausstellungsworkshops, *Reimagine Jetzt!*

*Gestalte deine Geschichte selbst*, digitale Fotografie, Berlin, 2021 © Hagar Ophir.

Abb. 2: mitkollektiv: Gedruckte Guides des mitkollektivs, ausgestellt im Rahmen des Ausstellungs-Workshops *Reimagine Jetzt! Gestalte deine Geschichte selbst*, digitale Fotografie, Berlin, 2021 © Karen Michelsen Castañón.

## RECLAIM YOUR BODY/PLEASURE! VERKÖRPERTE TEKTONIKEN TRANS\*FORMIEREN Simon Noa Harder

Abb. 1: Simon Noa Harder: Love Letter to Super Snail, Text, Bremen, 2021, © Simon Noa Harder.

Abb. 2: Simon Noa Harder: The Big, Long Awaited Awakening/Thawing, digitale Collage, Bremen, 2021, © Simon Noa Harder.

## OTHERING Danja Erni

Abb. 1: othering. Aus der Serie *spielend lernen*, digitale Zeichnung, Berlin, 2014, © Danja Erni.

## QUEERING GESCHMACK, EINE ÜBUNG Nanna Lüth

Abb. 1: N.N.: Pfefferminz-Geschmack in Knete, digitale Fotografie, Berlin, 2017, © KontextSchule.

Abb. 2: N.N.: Mango-Geschmack als Zeichnung, digitale Fotografie, Berlin, 2018, © Nanna Lüth.

## HETERONORMATIVITÄT Danja Erni

Abb. 2: Heteronormativität. Aus der Serie *spielend lernen*, digitale Zeichnung, Berlin, 2014, © Danja Erni.

## SICHT DER DINGE Aliza Yanes Viacava, Santiago Calderón García

Abb. 1: Elkin Calderón Guevara: Videoanimationsprozess, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

Abb. 2: Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García: Das (de)koloniale Glossar Europa – Außereuropa, Videostill, Berlin, 2020, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

Abb. 3: Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García: Übung zu eurozentrischer Prägung von Begriffen und Sichtweisen, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

Abb. 4: Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García:

Bildintervention – Animation einer Statue von Christoph Kolumbus, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

Abb. 5: No Name & The Real Nicki: Videoanimation zum Bananenhandel, still, Berlin, 2021, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

Abb. 6: No Name & The Real Nicki: Videoanimation zum Bananenhandel, still, Berlin, 2021, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

Abb. 7: Elkin Calderón Guevara: Fotoshooting mit grünem Hintergrund, digitale Fotografie, Berlin, 2021, © Aliza Yanes Viacava und Santiago Calderón García.

## IMAGINATION RADIKALER ORTE Yemisi Babatola, Mariama Sow, Melli Erzuah

Abb. 1: Yemisi Babatola, Melli Erzuah, Mariama Sow: Imagination Radikaler Orte Brainstorm, Digitale Mindmap mit Jamboard, Berlin, 2021 © Yemisi Babatola, Melli Erzuah, Mariama Sow.

Abb. 2-4: Mariama Sow: Connections, digitale Fotocollagen, Berlin, 2021, © Mariama Sow.

**WEISSE PRIVILEGIEN, DAS PHASENMODELL UND EIN ÜBUNGSEXPERIMENT**  
**Anna Kölle**

Abb. 1: Anna Kölle: Phases When People Realize Their Privileges, Zinevorlage, Berlin, 2022, © Anna Kölle.

Abb. 2–3: Anna Kölle: Detail Phases When People Realize Their Privileges, Zinevorlage, Berlin, 2022, © Anna Kölle.

Abb. 4: Anna Kölle: I can fix it, Zinevorlage, Berlin, 2022, © Anna Kölle.

Abb. 5–7: Anna Kölle: Detail I can fix it, Zinevorlage, Berlin, 2022, © Anna Kölle.

**PRIVILEGIEN**  
**Anna Kölle**

Abb. 1: Anna Kölle: Privilegien, Zeichnung, Berlin, 2018, © Anna Kölle.



## IMPRESSUM

**Titel:** re-visionen N° 1. KontextSchule 2014–2021

**Herausgeberin\*:** Danja Erni

**Redaktion:** Danja Erni und Catrin Seefranz

**Lektorat und Korrektorat:** Catrin Seefranz

**Mitarbeit:** Wen-Ling Chung und Marie-Therese Bruglacher

**Übersetzung:** Florence Freitag, Janice Faith Heinrich, Danja Erni

**Layout und Satz:** operative.space, Berlin

**Gesamtherstellung:** Umweltdruck Berlin GmbH

**Verlagsort:** Berlin

**Verlag:** Verlag der Universität der Künste Berlin, Einsteinufer 43–53, 10587 Berlin

**Erscheinungsjahr:** 2023

© Universität der Künste Berlin 2023

**ISBN:** 978-3-89462-385-2

### Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-Bibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gefördert mit Mitteln der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie der Bundeszentrale für politische Bildung mit freundlicher Unterstützung des Fördervereins Kunst im Kontext und der Universität der Künste Berlin.

