pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Winkler, Antje [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]

"Sharing is Caring" – Perspektiven und Praktiken einer diskriminierungs- und machtkritischen Kunstpädagogik

Bielefeld : transcript 2025, 269 S. - (Pädagogik)

Quellenangabe/ Reference:
Winkler, Antje [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]: "Sharing is Caring" – Perspektiven und Praktiken einer diskriminierungs- und machtkritischen Kunstpädagogik. Bielefeld : transcript 2025, 269 S. - (Pädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363537 - DOI: 10.25656/01:36353; 10.14361/9783839400609

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363537
https://doi.org/10.25656/01:36353

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

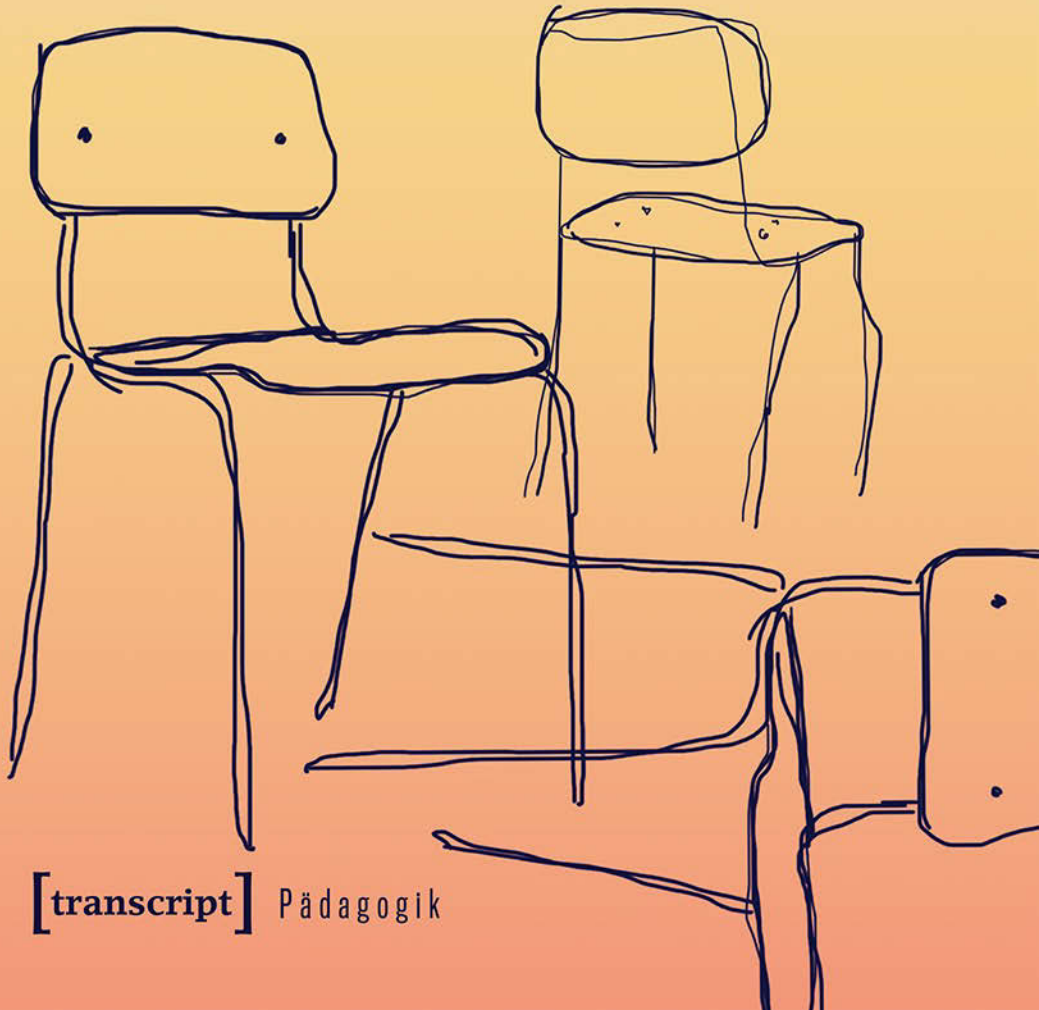
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Antje Winkler, Andreas Brenne (Hg.)

»SHARING IS CARING«

Perspektiven und Praktiken einer diskriminierungs- und machtkritischen Kunstpädagogik



[transcript] Pädagogik

Antje Winkler, Andreas Brenne (Hg.)
»Sharing is Caring« – Perspektiven und Praktiken einer diskriminierungs- und machtkritischen Kunstpädagogik

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressatin, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Antje Winkler (Dr. phil.) arbeitete von 2024-2025 als Vertretungsprofessorin an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg und ist seit 2023 akademische Mitarbeiterin an der Universität Potsdam. Sie lehrt Kunstpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Diskriminierungs- und Machtkritik und forscht zu Erinnerungskultur in der BRD sowie zu künstlerisch-edukativen Strategien im Kontext Digitalisierung.

Andreas Brenne (Dr. phil.) ist Professor für Kunstpädagogik und Kunstdidaktik an der Universität Potsdam. Zuvor war er von 2007 bis 2012 Professor für Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung an der Universität Kassel und von 2012 bis 2021 Professor für Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Seine Forschungsschwerpunkte sind diversitätsorientierte Forschung an der Schnittstelle von Schul- und Inklusionspädagogik, transkulturelle Kunstvermittlung, Konfliktlandschaften und Kunstpädagogik der frühen und mittleren Kindheit.

Antje Winkler, Andreas Brenne (Hg.)

»Sharing is Caring« – Perspektiven und Praktiken einer diskriminierungs- und machtkritischen Kunstpädagogik

[transcript]

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds für Open-Access-Monografien des Landes Brandenburg gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Antje Winkler, Andreas Brenne (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt
Umschlagabbildung: Carmela Fernandez de Castro
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839400609
Print-ISBN: 978-3-8376-6025-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-0060-9
Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort 9

Einleitung

Begehr – Diskurslinien weiterführen
Antje Winkler und Andreas Brenne 13

»Sharing is Caring« – Einleitende Überlegungen zu einem diskriminierungskritischen Kunstunterricht im kapitalismuskritischen und erinnerungskulturellen Konnex
Antje Winkler 19

»Sharing is Caring« – Über die produktiven Kräfte des Onirischen
Andreas Brenne 39

Plurale Dimensionen verbinden – Zum Aufbau des Sammelbandes
Antje Winkler 47

Verstricken

Arbeiten mit Bedingungen
Künstlerische Auseinandersetzungen und konfliktuelle Konversationen
Ein Gespräch zwischen Havîn Al-Sîndy und Nora Sternfeld 53

Diskriminierungssensible(/-kritische) Räume als (Ver-)Lernräume
Ein Gespräch zwischen Aki Krishnamurthy und Antje Winkler 59

Museen dekolonisieren?!
Ein Gespräch zwischen Pegah Byroum-Wand, Daniela Bystron und Antje Winkler 73

Verknoten

Act.Move.Transform.
Schule diskriminierungskritisch und gelebt demokratisch gestalten –
warum die Bearbeitung von Diskriminierung an deutschen Schulen mehr in den Fokus
rücken muss und wie dies geschehen kann
Carsten Völtzke 89

Kinderrechte und Kinderarmut
Michael Klundt 101

Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf
Schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Herstellung
von Differenz und Ungleichheit
Brigitte Kottmann 115

Einweben

Reading, empathy and justice in the age of migration
Gigi Adair 131

Utopiemaschinen sind mit dem Jetzt verhaftet
Antje Winkler 145

Angels and demons: wrestling with unfine arts
Jan Niggemann 157

Erfahren

Klassenfragen – Kunst und ihre Produktionsbedingungen
Eine Ausstellung zu Klassismus im Kunstfeld, kuratiert von Frauke Boggasch,
Silke Nowak, Anna Schapiro, Anna-Lena Wenzel und Norbert Witzgall
Norbert Witzgall 179

Theatre of the Oppressed – Thinking with and through the body
Nelly Alfandari 199

Situieren

Was, wozu und wie? Haltung/en umkreisen!
Auf der Suche nach diskursiven und politischen Schnittmengen mit Journalismus, Erziehungswissenschaft, Theaterpädagogik, Philosophie und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit aus künstlerisch-pädagogischer Perspektive
Nanna Lüth 215

Disabilty Arts/Studies in Kunstpädagogik – Ein Dialog
Hendrik Quast und Helene Skladny 235

Google Macht Kunst. Google Arts and Culture und die digitale Vermittlung visueller Kultur
Michaela Kaiser, Marion Seiler und Nina Ahokas 249

Anhang

Autor*innenverzeichnis 265

Vorwort

Besonderer Dank gilt: den Kolleg*innen vom transcript Verlag und vom Publikationsfond für Open-Access-Monografien des Landes Brandenburg Fonds – ohne deren Zuspruch und unermüdliche Unterstützung bei allerhand Nachfrage gäbe es das vorliegende Buch nicht. Für ihre wertvolle und unersetzliche Arbeit an der Erstellung des Gesamtmanuskriptes sei ganz herzlich Maria Lara Semrau gedankt, sowie Ulrike Gerhardt für Lektorat und Beistand als auch Christine Woditschka für Rat. Um diese Publikation mit einem ansprechenden Cover zu verwirklichen, sei Carmela Fernandez de Castro wertschätzend genannt.

Dem Sammelband »*Sharing is Caring« – Perspektiven und Praktiken einer diskriminierungs- und machtkritischen Kunstpädagogik* ist die Konzeption, Organisation und Umsetzung der Ringvorlesung »*Sharing is Caring« – auf dem Weg zu einer diskriminierungskritischen und inklusiven Kunstpädagogik* im Wintersemester 2023/2024 an der Universität Potsdam vorausgegangen. Dank der engen und produktiven Zusammenarbeit mit der Professur für Kunstpädagogik und Kunstdidaktik, angesiedelt am Departement Musik und Kunst der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam, konnte diese Ringvorlesung ihre Gestalt annehmen. Die ursprüngliche Konzeption der Ringvorlesung war zunächst für das Primarstufen-Lehramt im Fach Kunst am Caspar-David-Friedrich-Institut der Universität Greifswald vorgesehen und folgte bereits der Idee eine transdisziplinäre Wissensproduktion mit diskriminierungskritischem Schwerpunkt in der Lehramtsausbildung entlang der drei Professionalisierungsphasen verwirklichen zu wollen.

In diesem Zusammenhang sei einmal dankend erwähnt: Marleen Becker und Hannah Scholz, ohne die es keinen technischen Support und nahes Feedback aus studentischer Perspektive gegeben hätte, bei Timo Meisel für die technische Umsetzung des Blogs artsineducations.net, der insbesondere für die Dokumentation der Videomitschnitte der Ringvorlesung entwickelt wurde und Carmela Fernandez de Castro für das Layout.

Ganz großer Dank gebührt den großartigen Beitragenden – sowohl im Rahmen der Ringvorlesung als auch für ihre Beiträge in der Publikation – die die Transformation des Konzepts in eine manifestierbare Entität ermöglichten, im Einzelnen: Nelly Alfandari, Aki Krishnamurthy, Gigi Adair, Nora Sternfeld, Havîn Al-Sîndy, Jan

Niggemann, Nanna Lüth, Daniela Bystron, Pegah Byroum-Wand, Michael Klundt, Michaela Kaiser, Nina Ahokas, Marion Seiler, Brigitte Kottmann, Helene Skladny, Hendrik Quast, Carsten Völtzke, Norbert Witzgall, Andreas Brenne und Antje Winkler.

Die Autor*innen haben im vorliegenden Sammelband die Leitidee »Sharing is Caring« interdisziplinär thematisiert und diskutiert. Auf verschiedenen Ebenen konnten fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, politische, kapitalismuskritische, literaturwissenschaftliche, theaterpädagogische, künstlerische und fachdidaktische Perspektiven eröffnet werden und die nun im Gesamten einen Beitrag für einen Theorie und Praxis verbindenden Diskurs zur Disposition stellt, um die kritisch-reflexive, zeitgenössische Strömung innerhalb der Kunstpädagogik zu bereichern.

Antje Winkler und Andreas Brenne, im August 2025

Literatur

Mecheril, Paul/Thoma, Nadja (2018): »Gender oder Dichotomisierung der Menschheit«, in: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 113–132.

Einleitung

Begehr – Diskurslinien weiterführen

Antje Winkler und Andreas Brenne

Gewiss, ich stehe
stehe auf meiner Erde
besiegelt meines Wesens Natur
mir würdig, folge meiner Spur
Gewiss, ich bestehe
war, bin und werde.
(Aikins 2020: 120)

In *Die Haut meiner Seele* führt uns die Autorin Muna AnNisa Aikins in »ein Leben im dazwischen« (Aikins 2020: Klappentext). Die Autorin wurde »als sechsjähriges Mädchen […] einem Schlepper überantwortet und mit dem Flugzeug nach Deutschland geschickt« (ebd.). Trotz der jahrelangen Erfahrungen als Kettengeduldete in Flüchtlingsunterkünften, der »menschlichen Kälte« und des »Rassismus« in Deutschland spricht Aikins durch das oben angeführte Gedicht all denjenigen, die unter menschenunwürdigen Bedingungen und gesellschaftliche Verfasstheiten aushalten mussten, Mut zu, sich selbst in Würde zu begegnen, sich im eigenen Geworden-Sein anzuerkennen und sich aber vor allem im Werden zu begreifen (ebd.). AnNisa beschreibt eine Realität, die auch im schulischen Alltag relevant ist, die Kunstunterricht an seine politische Dimension erinnert, und die pädagogische Arbeit von Lehrenden herausfordert. Hernach stellen sich folgende Fragen: Was beinhaltet ein diskriminierungskritischer Kunstunterricht? Inwiefern fundieren Intersektionalität, Diversität und Machtkritik ein erweitertes Verständnis von Inklusion für eine zeitgemäße Kunstpädagogik? Welche Wissensbestände sind zu verlernen und welche gilt es neu einzuüben? Wie kann Kunstpädagogik für alle möglich werden?

Die bereits 2018 durchgeführte Studie *Hatice vs. Hannah und Murat vs. Max* (Bonefeld/Dickhäuser 2018, vgl. hierzu auch El-Mafaalani 2022/2017, Fereidooni 2017/2012, Baumann/Egenberger/Supik 2018, Richter/Kasprowski/Fischer 2021) konnte zeigen, dass Schüler*innen of Color respektive Schüler*innen mit Migrationsgeschichte im Unterrichtsfach Deutsch von angehenden Lehrkräften (n=204)

bei objektiv gleicher Leistung schlechter benotet wurden, als Mitschüler*innen mit deutschen Namen. An diesem Beispiel zeigt sich exemplarisch, wie normatives Wissen über das Andere und deren kulturelle Differenz rassistische Bewertungsmodi und Praktiken in pädagogischen Kontexten implizit fundieren und explizit prägen. (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016)

In Anschluss an Sternfeld, schreibt sich Rassismus – und wir erweiteren Antisemitismus – als eine Form von Diskriminierung auf diese Weise in »Habitus, Körper und Handlungen« ein, reproduziert exkludierende wie abwertende Praktiken und Denkweisen nachhaltig. (Sternfeld 2014: 19, vgl. hierzu auch Akert/Aronson/Wilson 2014) Unter Bezugnahme auf Dhawans Diagnose einer rezeptiven Inkompetenz dominanter Akteure wird die Notwendigkeit evident, das Phänomen der »Strategischen Taubheit« (Dhawan 2012: 52) kritisch zu beleuchten. Angesichts der persistenten Geschichte von Antisemitismus und Rassismus in der Bundesrepublik erweist sich die Kenntnis spezifischer Begrifflichkeiten zur Benennung von »Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen« als unerlässlich (Mörsch 2022b, vgl. hierzu auch Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2023).

Zur Begleitung eines diskriminierungssensiblen Diskurses im Kontext des Kunstunterrichts sowie weiterer pädagogischer Settings adaptiert u.a. aber insbesondere Mörsch (2022b) Steyns (2007) Konzept der *Critical Diversity Literacy*. Dieses Konzept zielt darauf ab, die Auseinandersetzung mit Termini wie Rassismus, Antisemitismus, Klassismus, Ableismus, Sexismus, Heteronormativität, Homo- und Transfeindlichkeit sowie weiteren relevanten Kategorien zur Analyse und Dekonstruktion von Ungleichheitsverhältnissen zu ermöglichen. (vgl. Mörsch 2022a) Die didaktische Implikation besteht in der reflexiven, rezeptiven und explorativen Auseinandersetzung mit hegemonialen Strukturen, um eine diskriminierungskritische Lese- und Lernfähigkeit zu kultivieren. In diesem Zusammenhang betont Piesche (2022), dass intersektionale Bildung die partikularen Bedürfnisse und Selbstwirksamkeitserfahrungen jener gesellschaftlichen Gruppen in den Fokus rückt, die am stärksten von Diskriminierungsrisiken betroffen sind. Dies impliziert eine Verpflichtung von Lernräumen, strukturelle Diskriminierung, Rassismen und Antisemitismus machtkritisch zu adressieren.

Durch alternative Wissensproduktion kann ein Verlernen – *Unlearning* – (Spivak 1996: 4) von rassistischen bzw. diskriminierenden Wissensbeständen – *(Un)Wissen* (Castro Varela 2017) – ermöglicht werden.

Schule und Unterricht können im Sinne Deweys (vgl. Oelkers 2011) als Orte radikaler Demokratie verstanden werden und wirken so als dynamischer Organismus und Schauplatz des Unvorhersehbaren. Die damit verknüpften Aushandlungen können auf allen Ebenen von Schule Lernprozesse prägen und wechselseitig Diskurse der Schul- und Unterrichtsentwicklung vitalisieren (vgl. Fend 1981). Voraussetzung ist die prozessuale Reflexion der (pädagogischen) Haltung gegenüber Schüler*innen als Prozess kritischer Selbstbefragung (vgl. Niggemann 2023), so

dass Lernprozesse sich an einer diskriminierungskritischen und inklusiven Kompetenzorientierung orientiert entwickeln können und zu einem neuen Professionalisierungsgrad führen. Dies impliziert eine Überprüfung didaktisch-methodischer Verfahren im Unterricht aus hegemonialer Perspektive, so ließe sich ein neues Verständnis von Lehrkräfteaus-, -fort, und -weiterbildung entwickeln. Demnach ist die Streitbarkeit der Urteilsbildung kontinuierlich zu thematisieren, erworbene Muster zu reflektieren und eine Kultur der intersektionalen Achtsamkeit zu etablieren. Dies gilt besonders für die Herausbildung einer kunstpädagogischen Haltung im Hinblick auf kunstdidaktische Konzeptionierungen von zeitgenössischem Kunstunterricht. Die traditionelle Kunstdidaktik hat sich den öffnenden Diskursen zumeist entzogen und stattdessen einer normativen, bildungsbürgerlich geprägten, am Kunstkanon orientierten Fachvermittlung zugewandt (vgl. Brenne/Kaiser 2022: 12; siehe hierzu Menrath 2023; Mörsch 2018; Shure/Steinbach 2021). Demgegenüber richtet sich die außerschulische, institutionenkritische kulturelle Bildung (vgl. Hofer/Zacharias 1977) auf die Erschließung alternativer Bildungsräume. Anders die außerschulische, institutionenkritische kulturelle Bildung (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977), und sich auf alternative Bildungsräume konzentriert. Diese Desiderata werden im Sammelband »Sharing is Caring« aufgegriffen und alternative Wissensformen und Praktiken thematisiert. Kunstunterricht wird damit als eine Arena der Aushandlung von Unterschieden verstanden, in der fachliche Inhalte aus der Perspektive von Inklusion, Intersektionalität, Diversität und hegemonialen Wissensordnungen kritisch weiterentwickelt werden können. Zielstellung des Sammelbandes ist es demnach, die angesprochenen diskriminierungskritischen, differenzreflexiven und inklusiven Diskurslinien, durch die interdisziplinären Beiträge, die u.a. aus der gleichnamigen Ringvorlesung hervorgegangen sind, zu erweitern und somit produktiv weiterzudenken. Dabei soll es um zwei Richtungen gehen: zum einen um diskriminierungs- und machtkritische Veränderungen in Schule und Unterricht zu unterstützen und zum anderen um eine Neubestimmung kunstdidaktischer Zielsetzungen und die damit verknüpften Inhalten weiterzuentwickeln. (vgl. u.a. Aumair/Theißl 2020, Czollek/Perko/Weinbach 2012, Seeck/Bellounar 2020, Mörsch 2022, Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2023) Diese Publikation versteht sich somit als Einladung, die Frage des Teilens immer wieder neu zu stellen.

Literatur

Aikins, AnNisa Muna (2020): Die Haut meiner Seele. Eine Erzählung in Lyrik und Prosa, Münster: Unrast.

Akert, Robin/Aronson, Elliot/Wilson, Timothy (2014): Sozialpsychologie, München: Pearson Studium.

Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt, Wien: ÖGB Verlag.

Baumann, Anne-Luise/Egenberger, Vera/Supik, Linda (2018): »Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen«, in: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.), siehe: https://tinyurl.com/mr2z2798 v. 28.02.2025.

Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver/Janke, Stefan/Praetorius, Anna-Kathrin/Dresel, Markus (2017): »Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium.«, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 49 (1), siehe: https://tinyurl.com/5fkd74p6 v. 28.02.2025, S. 11–23.

Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (2022) (Hg.): Die Bildung Aller. Inklusive Kunstpädagogik. Hannover: fabrico.

Castro Varela, María Do Mar/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María Do Mar (2017): »(Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess«, in: Migrazine, siehe: https://tinyurl.com/ywtcvdke v. 28.02.2025.

Castro Varela, María Do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (2023): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim: Beltz.

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dhawan, Nikita (2012): Hegemonic Listening and Subversive Silences. Ethical-political Imperatives, siehe: https://tinyurl.com/7xkf3kse, S. 47–60.

El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017): »Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung«, in: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–189.

El-Mafaalani, Aladin (2022): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer/Witsch.

Fend, Helmut (1980): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. München: Urban/Schwarzenberg.

Fereidooni, Karim (Hg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer, Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni Karim/El, Meral (2017) (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.

Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1977): Projektbuch ästhetisches Lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Menrath, Stefanie Kiwi (2023): »Klassismuskritische Kulturelle Bildung vor dem Horizont der Cultural Studies. Warum Zugang schaffen keine Lösung, sondern das

eigentliche Problem ist«, in: Kulturelle Bildung Online, siehe: https://tinyurl.com/ypc9dtvj v. 16.07.2025.

Mörsch, Carmen (2018): »Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst, Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums«, in: Kulturelle Bildung Online, siehe: https://tinyurl.com/4ta458ae v. 14.09.2021.

Mörsch, Carmen (2022 a): »Vokabular entwickeln«, in: Diskrit, siehe: https://tinyurl.com/3wtppuf2

Mörsch, Carmen (2022b) (Hg.): »Lehr- und Lernmaterial für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst«, Kunsthochschule Mainz, siehe: https://diskrit-kubi.net

Niggemann, Jan (2023): »The State of Culture. Ist Kulturelle Bildung klassistisch? Eine kleine Übung in negativer Befähigung«, in: Kulturelle Bildung Online, siehe: https://tinyurl.com/96vv4w6f v. 16.07.2025.

Oelkers, Jürgen (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Piesche, Peggy (2022): »Vorwort Politische Bildung und plurale Demokratie«, in: Politische Bildung Intersektional. Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 4–5.

Richter, David/Kasprowski, David/Fischer, Mirjam (2021): Pretest eines Fragenmoduls zu subjektiven Diskriminierungserfahrungen in der SOEP-Innovationsstichprobe 2020, in: SOEP Survey Papers 1077, Berlin.

Seeck, Francis/Bellounar, Yasmina (2020): »Macht und Klassenbewusstsein in der Kulturellen Bildung. Gespräch mit Francis Seeck und Yasmina Bellounar«, in: Diversity Arts Culture: https://tinyurl.com/36u2pp4e v. 25.01.2022.

Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2021): »Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen«, in: Nikolenko, Anna/Schmidt, Bozzi/Grünheid, Irina (Hg.): Bildung – für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., Dresden: Pokubi, S. 42–50.

Sternfeld, Nora (2014): »Verlernen vermitteln«, KP 30, in: Sabich, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (2014): Kunstpädagogische Positionen. Hamburg: Repro Lüdke.

Steyn, Melissa (2015): »Critical diversity literacy: essentials for the twenty-first century«, in: Vertovec, Steven (Hg.): Routledge International Handbook of Diversity Studies. London/New York: Routledge, S. 379–389.

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Wien: Turia + Kant.

Spivak, Gayatri (1996): »The Spivak Reader«. herausgegeben v. Landry, Donna/Maclean, Gerald (Hg.) New York/London: Routledge.

»Sharing is Caring« – Einleitende Überlegungen zu einem diskriminierungskritischen Kunstunterricht im kapitalismuskritischen und erinnerungskulturellen Konnex

Antje Winkler

»Sharing is Caring« versteht sich als eine Erweiterung für eine diskriminierungs-, machtkritische und erinnerungsaffine Kunstpädagogik. In einer Welt, in der Bildungs- und Kultureinrichtungen zunehmend mit Budgetkürzungen konfrontiert sind, in der die Demokratie unter Druck gesetzt steht und sich eine deutliche Zunahme rechtsradikaler und diskriminierender Gewalt verzeichnen lässt (vgl. Opferperspektive 2025, vgl. Mense/Goetz 2024), werden demokratische Praxen kollektiver und emanzipatorische Bildungsstrategien von Kunst aus umso relevanter. Der Text greift demnach aktuelle Entwicklungen in künstlerischen Lernräumen auf, berücksichtigt vorherrschende (kapitalistische) Verhältnisse und Maßnahmen in Hinblick auf Krisenerscheinungen – insbesondere ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Verfasstheiten – und versucht zu verstehen, warum ihnen die Kontinuität von Ungleichheit inhärent ist und zeigt auf, was wir ihnen entgegensetzen können. Vorausgeschickt sei, dass sich ein Muster abzubilden scheint, dass liberale Ökonom*innen nutzen, vorherrschende gesellschaftliche Machtverhältnisse abzusichern (vgl. Bieling 2021, Kaufmann 2024, Mullis 2024).

Verorten im kunstpädagogischen Feld

Diese Gedanken aufgreifend, richte ich den Blick auf die Bildung von Kunst aus, denn ihr obliegt – so die These – ein komplexes Potenzial, auf Gegenwart Bezug nehmen zu können, wenn sie sich z.B. zeitgenössischer Kunst annimmt oder vom Wissen der Communities herkommend hegemoniale Hierarchien hinterfragt. Vom Klassenzimmer aus lässt sich ein *Unlearning* nach Gayatri Spivak (1996) beginnen, eine Akkumulation neuen Wissens, indem wir Fragen nach einer solidarischen Wissensproduktion von diesem spezifischen Ort aus stellen. Durch dieses räumlich-soziale Verorten und die gemeinsame Auseinandersetzung mit aktuellen künst-

lerischen Arbeiten sowie kunstpädagogischen Positionen kann so einerseits eine Aktualisierung und Bezugnahme auf die Jetztzeit erreicht werden, sowie andererseits der Aspekt des Wissenteilens (»Sharing«/Teilen) gestärkt werden. Wofür ich ebenfalls argumentiere, ist ein breites, interdisziplinäres Verständnis für Kunst im Unterricht, um »von Kunst aus« (Sturm 2011) mittels diverser künstlerisch-edukativer Praktiken kritisch-reflexives Denken anzuregen. Kritische Forschungsfelder der Sozialwissenschaften oder der zeitgenössischen Kunstpädagogik entwickeln aus feministischer und kritischer Theorie, Queer-Theorie, kritischer Rassismus- und Machttheorie, Holocaust Education sowie post-/dekolonialen Theorie zeitgenössische Ansätze, um hegemoniale Gesellschaftsverhältnisse zu beforschen und in die Praxis zu überführen. Demnach folge ich den emanzipatorischen Implikationen einer Kunstpädagogik, die sich ausgehend vom »educational turn in curating« (Rogoff 2012) resp. dem »educational turn in education« (Jaschke/Sternfeld 2013: 18) entwickelt hat. Die Kunstpädagogik und -vermittlung forciert seit den 2000er Jahren – in Theorie und Praxis – künstlerisch-edukative Konzepte, die sich mit hegemonialen Riten, institutionellen Praxen und diskriminierenden Wissensbeständen befassen. Ein gemeinsames Lernen machtkritisch zu gestalten, kann auch mit der Reflexions- und Feedbackmethode »critical friends« (vgl. van Swet et al. 2009) möglich werden. Lehrende werden hier zu Mitlernenden, zu Ermöglichenden, nicht zu Expert*innen im klassischen Sinne, wodurch der Kunstunterricht zu einem Labor pluralistischer Demokratie werden kann.

Dabei dient das postkoloniale Konzept des *Unlearning* als Infragestellen von Kunst, Kunstbetrieb, Kunstvermittlung an regulären Lernorten sowie des Lernens an sich (vgl. Sternfeld 2014, Freire [1970] 1978, hooks 1994) und thematisiert patriarchale, westeuropäische, *weiße* wie bürgerliche Prärogative. Diese werden nicht zuletzt ob der eigenen sozialen Positionierungen (vgl. Sternfeld 2014: 14f.) innerhalb der Kunstpädagogik (vgl. u.a. Mörsch 2018a/b, 2022a/b; vgl. hierzu u.a. auch Lüth 2018, 2021, Landkammer 2022; Henschel 2020, Ballath/Niemann/Schütze 2023; Bast/Sangmongkhon 2025, Winkler 2025) einer Prüfung unterzogen. Hier wird sie selbst zum Aushandlungsort (vgl. Sternfeld 2014: 19). Besonders strukturelle Dimensionen von Ausschlussmechanismen werden explizit problematisiert (dies.: 16ff) und können so zur Verhandlungssache gegenhegemonialen Denkens und Handelns gemacht werden. Anliegen ist es, die Idee des »Sharings«/Teilens aus kapitalismuskritischer, historischer, sozialer und kultureller Perspektive für einen diskriminierungs- und memorialen Kunstunterricht zu eröffnen. Vorausgeschickt sei, dass »Sharing«/Teilen nicht neutral und vielmehr kritisch zu bedenken und auszuhandeln ist. Einleitend sei als Beispiel des gesellschaftlich reaktiven, antirassistischen, künstlerischen »Sharings«/Teilens auf die partizipative Performance *Takdir. Die Anerkennung* von Ülkü Süngün (2018) aufmerksam gemacht. Sie führt die ersten Gedanken über »Sharing is Caring« unter dem Aspekt des Teilens in der Perspektive von zeitgenössische Kunstpädagogik, Erinnerungskultur und

dem Überprüfen von Privilegien unter kapitalistischen Bedingungen weiter. Die Künstlerin Ülkü Süngün stellt mit der erinnerungskulturellen Performance einen temporären Raum der Erinnerung für zehn Menschen her. In einem Raum befindet sich ein Tisch mit zwei sich gegenüberstehenden Stühlen. Nach einem akustischen Lauttraining für türkische Buchstaben wie *r, z, ı, ç* übt sie einzeln am Tisch mit dem interessierten Publikum die richtige Aussprache der Namen der zehn Mordopfer des Nationalsozialistischen Untergrund (NSU). Dabei sitzen sich die Künstlerin und die Teilnehmende unmittelbar gegenüber. Das Tutorial vollzieht sich in einer sich wiederholenden Eins-zu-eins-Situation, bei der die korrekte Aussprache der Namen der Mordopfer öffentlich eingeübt und schließlich zertifiziert wird:

Enver Şimşek, Abdurrahim Özüdoğru, Süleyman Taşköprü, Habil Kılıç, Mehmet Turgut, İsmail Yaşar, Theodoros Boulgarides, Mehmet Kubaşık, Halit Yozgat und Michèle Kiesewetter.

Im Verlauf der Performance entsteht ein feinsinniges und chorisches Aussprechen der Opfernamen. Mit jeder dazu kommenden Stimme der Teilnehmenden und des Publikums wird der Chor der Sprechenden und damit Erinnernden lauter, wodurch ein kollektiver Erinnerungsraum entsteht. Die Künstlerin Ülkü Süngün ermöglicht auf diese Weise eine nachdrückliche Erfahrung der Anteilnahme und des solidarischen Zusammentretens, um den Opfern des NSU-Komplexes in würdevoller Erinnerung zu gedenken. Dabei verschiebt sie die Praktiken der Erinnerungskultur bewusst in den öffentlichen Raum, um die rassistischen Morde rechtsradikaler Täter*innen auch als Teil der bundesrepublikanischen Geschichte reflektieren zu können. Auch stellen sich dabei Fragen danach, wer und wie ein Teil des öffentlichen Gedenkens ist und wer nicht? Wie kann ein plurales Erinnern anerkannt werden? Mit Ernst Cassirer gedacht, erfordert das kulturelle Sein in der Welt eine stete historische Erinnerungspraxis, die sich in erster Linie als konstruktiver Akt versteht, der eine neue intellektuelle Synthese hervorbringt (vgl. Cassirer 1996: 283). Demnach geht es um eine zeithistorische kollektive Praxis, die sich analytisch mit den Fragen der Gegenwart an die Ereignisse der Vergangenheit wendet, um ein Weiterdenken und Suchen nach einem sozialen Miteinander zu finden. Hier entsteht ein machtkritischer und erinnerungskultureller Erfahrungsraum von Kunst aus, der im Kunstunterricht erprobt und weiterentwickelt werden könnte.

Diese einleitenden Überlegungen nehmen einen Ausgangspunkt in Franz Kafkas poetischer Praxis, die eine Kraft der Negation entfaltet, und die in Yael Bartanas künstlerisch-performativer Arbeit weitergeführt wird. Hier soll eine Vision widerständiger künstlerisch-ästhetischer Praxis vorgestellt werden, der dem Teilen als kollektiven Akt und ein Agieren im Dazwischen inhärent ist. Am Beispiel der Herausbildung kapitalistischer Gesellschaften im 20. Jahrhundert soll eine Ursachenanalyse unter Rückgriff auf Studien von Mattei, Polanyi und Foucault und mit Blick

auf Ülkü Süngün, Franz Kafka und Yael Bartana dabei helfen, die gesellschaftspolitische Dimension von Kunst im Unterricht neu zu kontextualisieren.

Während auf sich fortschreibende Kontinuitäten und Machtverhältnisse eingegangen wird, stellen sich folgende Fragen: Weshalb ist es sinnstiftend sich als Lehrer*innenpersönlichkeit mit herrschenden Verhältnissen auseinanderzusetzen? Inwiefern könnten kritisch-künstlerische Lernräume von Kunst aus eine emanzipatorische Selbstwerdung im Miteinander ermöglichen? Was macht ein solidarisches Miteinander – und erweiternd eine Idee von »kollektiven Körpern« – in Zeiten wie diesen so schwierig und dennoch so notwendig?

Es gibt Alternativen. Kafkas Kraft der Negation und Bartanas Kollektivhandeln als Vision einer widerständigen Erinnerungsarbeit des Teilens

> »Ist es überhaupt Gesang? Trotz unserer Unmusikalität haben wir Gesangsüberlieferungen; in den alten Zeiten unseres Volkes gab es Gesang; Sagen erzählen davon, und sogar Lieder sind erhalten, die freilich niemand mehr singen kann. Eine Ahnung dessen, was Gesang ist, haben wir also, und dieser Ahnung nun entspricht Josefinens Kunst eigentlich nicht. Ist es überhaupt Gesang? Ist es nicht vielleicht doch nur ein Pfeifen? […], dann wäre zwar Josefinens angebliche Künstlerschaft widerlegt, aber es wäre erst recht das Rätsel ihrer großen Wirkung zu lösen.« (Kafka [1924] 2024: 134f)

Kafka beginnt die Erzählung »Josefine, die Sängerin oder Das Volk der Mäuse« (1924) mit Überlegungen über die außergewöhnliche Wirkung Josefinens Gesang, gleichwohl unklar ist, inwiefern es sich eigentlich nur um das Verlauten von Pfeiftönen einer Maus oder um etwas ganz Außergewöhnliches handelt. Ist es nicht vielmehr die Kraft des Imaginären, die das Flüchten aus der Realität erlaubt? Was bleibt ist eine Ungewissheit in Bezug auf das, was ist oder was zu sein scheint. Mit Vivian Liska verstanden, entspricht die Negation in Kafkas Denken resp. in seinen Schriften dem Entwurf einer »Vorstellung von Gegenwart, die nicht nur jegliche Ganzheit unterwandert, sondern den Augenblick an der Schwelle zwischen Vergangenheit und Zukunft offenhält« (Liska 2024: 146). Hier entsteht Freiheit, ein »Denken ohne Geländer« (Arendt 2006) und zwar im *Dazwischen* – als einem Möglichkeitsraum, der diverse Spielarten des Gestaltens und des Miteinanders bereithält. In der Ausstellung *Access Kafka* im Jüdischen Museum Berlin (2024–25) wurde die eben zitierte Geschichte Kafkas kuratorisch dem Raum *Access Judentum* beigegeben, ebenso wie die Einkanalvideo- und Toninstallation (11:35 Min.) »Mir Zaynen Do!« von Yael Bartana. Die künstlerische Arbeit »hinterfragt scheinbar festgelegte Zugehörigkeiten« (Harten 2024: o. S.) im Kontext von Diaspora, Erinnerungskultur und vorherrschen-

den Verhältnissen (weiter hierzu: Czollek/Haruna-Oelker 2025). Über das Erzählen communityspezifischer Geschichten und zwar mit den Mitteln der Musik, des Tanzes und der performativen Begegnung, eröffnet die Arbeit einen Gedankenraum für solidarische Kollektivität. Bartana bringt, beauftragt durch den jüdisch-brasilianischen Kunstraum Casa do Povo, zwei Gruppen aus zwei verschiedenen Diasporas zusammen – den Coral Tradição, einen jüdisch-brasilianischen Chor und Ilú Obá De Min, ein afro-brasilianisches Straßenmusikensemble, das aus der Candomblé-Kultur stammt. Die beiden Gruppen begegnen sich wie im Traum in einem Keller der Casa do Povo, genauer: im Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB). In den Ruinen dieses legendären und experimentellen Theaters choreografiert Bartana eine Zukunft, die zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Erinnerung und Inszenierung sowie Gesang und kollektiver Tanzperformance agiert – und in der jenseits festgeschriebener Identitäten ein »kollektiver Körper« – ein solidarisches Miteinander, ein geteiltes Erinnern entsteht (vgl. Harten 2024, Bartana 2024). Das Bild des »kollektiven Körpers« kulminiert in Bartanas Arbeit als eine intersektionale, instabile, sogar mehrdeutige Verknüpfung der singenden, tanzenden Körper, historisch-konnotierter Hyperlinks die sich über das erst vorsichtige Annähern, dann mehr und mehr gleichzeitige, wie zum gemeinsamen Performen der Anwesenden entfaltet. Im Akt des je eigenen Gesangs bzw. Tanzes begegnen sich die je eigenen Geschichten und Erzählungen der beiden Diaspora Communities, hier entwickelt sich ein gegenseitiges Zuhören, ein Erkennen im Anderen. Anteilnahme entsteht durch geteiltes Interesse und zeigt sich im Film durch die ubiquitäre Verknüpfung des besonderen Spiels und Ausdrucks der Anderen im geteilten Raum. Was eint, umkreist die historischen Erfahrungen (Kolonialismus und Shoah) mit Unterdrückung, Ausbeutung, Macht, Gewalt, Mord, Tod, Trauer, Wut, Sehnsucht und Ringen um die eigene Identität, Kultur und Dasein. »Wir sind da!« – »Wir zaynen do!« ist eine starke und klare Positionierung in polarisierenden Zeiten (Kumkar 2025), die das dichte Gewebe, das zwischen Menschen geknüpft und gesponnen ist, nicht zerreißen oder zu zerteilen vermag. Die kollektiv-hergestellten Verwebungen vor dem Hintergrund von Unrechts- und Unterdrückungserfahrungen sind in die Körpergedächtnisse eingeschrieben und werden im performativen Akt der beiden Gruppen aus zwei verschiedenen Diasporas erinnert, ähnlich wie von Cassirer zu bedenken gegeben. Hier entsteht eine tiefe, zeitüberdauernde Kraft, die mitreißend ist und auf Dauer verbindet. Hier geht es nicht um das Herausbilden *eines Körpers*, sondern um das transindividuelle Erkennen in einem pluralen Ganzen (vgl. Vujanovic 2021). Hier entfaltet sich ein Mehr, das über die Arbeit hinausweist und als eine Negation der vorherrschenden Verhältnisse wirkt. Wenn im Kapitalismus also die Herstellung von rassifizierenden Klassen- und Unterdrückungsverhältnissen ein Mittel zum Zweck ist, dann ist die Organisierung von »kollektiven Körpern« eine Variante, um sich vor Exklusion, Diskriminierung, Sparpolitiken usw. zu schützen. Ihr inhärent ist die Idee der Fürsorge und des Teilens.

So ein ästhetisches Miteinander und solche kollektiven (Erinnerns-)Praktiken können dazu anregen, mannigfaltige Formen auszubilden (vgl. Kornbluh 2025). Anna Kornbluh spricht von »Counteraesthetics« (2025), um nicht in Anbetracht der drohenden multiplen Krisenlagen (vgl. Demirović et al. 2011) zu vereinzeln oder apokalyptischer Endzeiterzählungen anheim zu fallen, sondern vielmehr in verbindenden Momenten künstlerisch-ästhetischer Praxen zusammen zu finden. Eine solche ästhetische Praxis (Gedichte, Lieder, Tänze, künstlerische Arbeiten aus Ton, kleine Zeichnungen usw.) zu teilen, schafft ein spürbares Erkennen im Anderen, im Miteinander. Die Transformation solcher zeitgenössischen Positionen und Praktiken in den Kunstunterricht bietet eine Vorlage für »kollektive Körper«, für eine mitfühlende Praxis des Verbindens, der kritischen Analyse und des kreativen Gestaltens, die sich auch als künstlerisch-ästhetische-politische Kunstpädagogik versteht. In Anlehnung an Süngün, Kafka und/oder Bartana könnte der Kraft einer gemeinschaftsstiftenden, memorialen Kreativität im Klassenzimmer der Raum geöffnet werden, um sowohl kollektive Verbundenheit, utopisches Denkhandeln als auch ein lustvolles Befragen normativer Ordnungen einzuüben.

Austerität und Emanzipation: Herausforderungen für einen Kunstunterricht in Krisenzeiten

> »Es ist mittlerweile Konsens unter progressiven Ökonom*innen: Neoliberale Wirtschaftspolitik begünstigt den Aufstieg der Rechten.« (Nuss 2025)

Im folgenden Abschnitt möchte ich mich der historischen Ausprägung kapitalistischer Klassenverhältnisse unter dem Vorwand von Austeritätspolitik widmen, um zu zeigen, wie sich ein Muster der Spätmoderne herausbildet und bis heute fortsetzen konnte, das u.a. eine Ungleichverteilung von Reichtum fortschreibt und gleichsam die eigene Haltung und die Gestaltung solidarischer Prozesse in der kulturellen wie künstlerischen Bildung an Schule, Hochschule und außerschulischen Lernorten auf den Prüfstand ruft. Damit einher gehen Fragen nach der Positionierung sowie den Bildungs- und Kunstverständnissen von Lehrenden entlang der Professionalisierungsphasen an sich – denn was braucht ein gegenwartsbezogener Kunstunterricht, der einer pluralen Gesellschaft angesichts von Austerität gerecht werden möchte?

In Zeiten, in denen sich Armutsverhältnisse nicht nur weltweit, sondern auch in der BRD virulent verschärfen und mit anderen Diskriminierungskategorien verschränken (Destatis 2025), sind mehrere Entwicklungen zu beobachten: Die Reichen in Deutschland sind noch reicher als gedacht (vgl. Friedrich 2021, Ahmed et al. 2024). Gleichzeitig werden Etatkürzungen in der kulturellen und politischen Bildung angedroht (vgl. Bundestag 2023) und bereits praktiziert (vgl. taz 2025, Berliner Muse-

umsverband 2024). Kinder sind im Durchschnitt häufiger von Armut betroffen (vgl. Seils 2022, Klundt 2023) – und damit auch unmittelbar öfter von Diskriminierung aufgrund der sozialen Klasse, auch Klassismus genannt. Sorgen um Vielfachkrisen (vgl. Demirovic et al. 2011), das Klima und den gesellschaftlichen Zusammenhalt beeinträchtigen insbesondere Einsame, Alleinerziehende, Arme und Junge (vgl. Kunzler et al. 2021).

Vor diesem Hintergrund rücken die bestehenden Verhältnisse als zu berücksichtigende Aspekte für eine Neujustierung des Kunstunterrichts in den Fokus – insbesondere mit Schwerpunkten wie Demokratie, Diversität und Diskriminierungskritik (vgl. Winkler 2024). Bedenkt man im Weiteren, dass kapitalistische Klassenverhältnisse sich im Kern auf diejenigen gründen,

> »[…] die Produktionsmittel besitzen und [auf jene], die nichts besitzen. Dann ist Armut nicht einfach ein Resultat aus der Unterdrückung oder Diskriminierung der Arbeiter*innenklasse im Kapitalismus, sondern die Voraussetzung dafür, dass diese Arbeiter*innenklasse als solche überhaupt existiert« (Sarbo 2023, siehe auch: Mendívil/Sarbo 2023).

Diesem Verhältnis ist eingeschrieben, dass es das eine ohne das andere nicht gibt. Demnach erscheint diese Relation auch so, als ob sie alternativlos sei. Um aktuelle gesellschaftliche Verfasstheiten zu ergründen, könnte es interessant sein, deren Ursprungsfindung nachzugehen.

Bafta Sarbos Analyse möchte ich im Folgenden um zwei Perspektiven erweitern, um hegemoniale Verhältnismäßigkeit von Klassenpolitik zu erläutern. Dabei berufe ich mich auf eine historisch-fundierte Studie von Clara Mattei (2024) und auf Karl Polanyis (1944) zeitbezogene Analyse über die Rolle liberaler Ökonomie und des Bürger*innentums bzw. deren Einfluss auf die Entwicklung kapitalistischer Gesellschaften. Clara Mattei stellt in *Die Ordnung des Kapitals* – wofür sie den Herbert Baxter Adams Prize der American Historical Association erhielt – die These auf, dass die mannigfaltigen Austeritätsmaßnahmen nach dem Ersten Weltkrieg von Ökonom*innen in Zusammenarbeit mit Politiker*innen erdacht und umgesetzt wurden, um Kapitalismus als technokratisches Projekt auf Dauer zu stabilisieren, die Emanzipationsbemühungen der Arbeiter*innen zu zerstreuen und in Folge Klassenverhältnisse zu manifestieren. Es handelt sich dabei um ein »wiederkehrendes Muster des 20. und 21. Jahrhunderts, dass Regierungen, die mit finanziellen Engpässen konfrontiert sind«, so Mattei,

> »beim Kürzen zuerst an die Leistungen denken, die sie ihren Bürgerinnen und Bürgern anbieten. […] Nennen wir es den Austeritätseffekt: das vermeintliche Leid der Bevölkerung, zu dem es kommt, wenn Staaten im Namen der ökonomischen Solvenz und der Privatwirtschaft öffentliche Leistungen kürzen. Auch

> wenn die Austerität nicht beim Namen genannt wird, so liegt sie doch den gängigsten Tropen der zeitgenössischen Politik zugrunde: Haushaltskürzungen (insbesondere bei den sozialstaatlichen Ausgaben wie der öffentlichen Bildung, der Gesundheitsfürsorge, dem Wohnungsbau und der Arbeitslosenunterstützung), regressive Besteuerung, Deflation, Privatisierung, Lohnunterdrückung und Deregulierung der Beschäftigung.« (Mattei 2025: 10)

Diese den Sparmaßnahmen zugrundeliegenden Mechanismen gilt es, in ihrem historischen Rahmen zu sehen und als sich geschichtlich fortschreibende Logiken zu verstehen. Denn hier bildete sich eine komplexe staatliche und ökonomische Verschränkung aus, deren Auswirkungen das Ausmaß des Faschismus (vgl. Italien) verstärkte. Vor diesem Hintergrund argumentiert Mattei eine erfolgreiche Unterdrückung der Emanzipationsbemühungen der Arbeiter*innen und die Manifestation von Klassenverhältnissen, die sich zum einen, wie von Sarbo beschrieben, als kausale Verhältnismäßigkeit zementierte und zum anderen bis in die Gegenwart hinein, als normative Ordnung mit exkludierenden Effekten funktioniert.

Die Austeritätspolitik – wie sie bis heute eingesetzt wird – etablierte sich nach dem 1. Weltkrieg, in einer Zeit, in der in Folge von enormer Kriegsmobilisierungen in Europa die Märkte ins Wanken gerieten, und führte dazu, dass »die Ordnung der Industrie, die vor dem Krieg bestimmt zu sein schien, auf ewig zu bestehen, nun in allen Ländern der Welt ins Wanken« kam (Gallacher/Campbell 1972: 12, zit. na. Mattei 2025: 14). Vorausgegangen war, dass zunächst eine erhöhte Nachfrage die Arbeiter*innenposition gestärkt hatte, was eine sozialdemokratische Reformbewegung begünstigte. Während soziale Absicherungen, wie Arbeitslosen- und Krankenversicherung eingeführt wurden, waren konservative Kräfte vielmehr an einer Minimierung sozialistischer Bestrebungen bzw. an der Beibehaltung etablierter Produktionsbedingungen und Klassenrelationen (vgl. Mattei 2024: 70) interessiert. In Folge von Organisierungen (Arbeiter*innenräte) und Arbeitskämpfen (Fabrikbesetzungen in Turin) formierte sich eine reaktionäre Gegenallianz zwischen Kapitaleigner*innen und dem Großteil der politischen Elite, deren Bemühungen sich auf drei zentrale Maßnahmen konzentrierte: Ausbau von industriellen Beziehungen, um Arbeiter*innenrechte zu begrenzen, betriebswirtschaftliche Privatisierungen und Dezimierung der gewerkschaftlich-organisierten Hegemonie, indem eine Kürzungs- und Sparpolitik durchgeführt wurde, die sowohl im Bereich Soziales griff als auch die Entlassung von Arbeiter*innen und Lohnreduktion beinhaltete.

Auch *The Great Transformation* von Karl Polanyi (1944) ist eine Ursachenforschung, die zu beschreiben versucht, welche politischen und wirtschaftlichen Ursprünge der Krisenlage in der Zwischenkriegszeit der 1920er Jahre vorausgegangen waren und weltweit und in Europa zu machtzentralistischen Staaten (vgl. Totalitarismus und Faschismus) führten. Es handelt sich also dabei um eine Suchbewegung, die eine fortwährende Bedeutung gerade in der Gegenwart findet. Karl Polanyi, der be-

reits 1935 im Zuge der faschistischen Umstände in Österreich nach Großbritannien emigrierte, dort einer Lehrtätigkeit bei der *Workers Educational Association* in London und Oxford nachging, befasste sich zunehmend mit Wirtschaftsgeschichte (vgl. Loheit/Schütt 2023: 2). Kulminationspunkt für Polanyi, das Buch über die große gesellschaftliche Umwälzung zu schreiben, war die Weltwirtschaftskrise von 1929. In seiner Analyse wendet er sich den ökonomischen und politischen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts zu und stellt heraus, dass die »Ursache im Marktsystem« liegt, denn in der von ihr bestimmten Marktgesellschaft werden »Arbeit, Boden und Geld« zu »fiktiven Waren« (Polanyi [1944] 2021: 102ff.) – wobei die Menschen sozial ausgeklammert werden –, mit dem Ziel, einen sich selbstregulierenden Markt zu entwickeln, und zwar mit politischen bzw. staatlichen Mitteln (vgl. Demirović/Thomasberger 2025). Ähnlich den Beschreibungen von Mattei bewertet Polanyi die nationalen wie internationalen Maßnahmen (Einführung von Zentralbanken und Schutzzöllen, repressive Verfolgung von Gewerkschaften und emanzipatorischen Bewegungen, Lohnangleichung usw.) zur Durchsetzung des Wirtschaftsliberalismus als »tödliche Gefahr für die Substanz der Gesellschaft« (Polanyi [1944] 2021: 336) und analysiert die Entwicklungen, die zur Krise führten, wie folgt:

> »Staaten und Völker waren nunmehr Figuren auf einem Schachbrett, das völlig ihrer Kontrolle entzogen war. Sie schützten sich vor Arbeitslosigkeit und Instabilität mit Hilfe von Zentralbanken und Schutzzöllen, ergänzt durch Migrationsgesetze. […] Ob der Schutz nun gerechtfertigt war oder nicht, die Auswirkungen der Interventionen brachten eine Schwäche des Weltmarktsystems ans Licht. Die Einfuhrzölle eines Landes behinderten die Exporte des anderen und zwangen dieses, sich nach Märkten in politisch ungeschützten Gebieten umzusehen.« (ebd.: 291)

Insofern schlussfolgert Polanyi, dass diese Versuche des Bürger*innentums alternative Lösungen in der Schwächung zivilisatorischer Kräfte zu finden, mit einer Multiplikation des Krisenhaften einhergingen und somit den Faschismus begünstigten. Nach Demirovic und Thomasberger (2025) ist es Polanyis Anliegen mit dieser kritischen Analyse eine andere utopische Kraft freizusetzen. Der Vision des Wirtschaftsliberalismus eine sich selbstregulierende Marktgesellschaft (vgl. ebd.: 331, 342) zu etablieren, stellt Polanyi vielmehr die Idee einer »radikalen Transformation« (ebd.: 332) entgegen, die auf der Aufhebung *fiktiver Waren* (vgl. ebd.: 333) beruht und in einer demokratischen Kontrolle von Arbeit, Boden und Geld einen wesentlichen Ansatz sieht, um neue, soziale Alternativen des pluralen gesellschaftlichen, des menschlichen Miteinanders zu entwickeln (vgl. hierzu Weber 2024, Heussner 2024 und 2025). Ähnlich den hier angesprochenen Analysen von Mattei und Polanyi scheint ein zentrales Problem spezifisch der westlichen Spätmoderne darin fortzubestehen, dass eine liberal-ökonomische Erbschaft staatliche Regierungsweisen und normierende Praktiken der Subjektivierung (vgl. Foucault 2006)

– ich wiederhole – zu Ungunsten eines sozialen Staates fortwirkt. Derart wird die Herausbildung eines »kollektiven Körpers« (vgl. Bartana 2024), der sich in einem kapitalistisch-determinierten Geworden-Sein versucht zu verstehen und sich für eine solidarische und plurale Demokratie – und zwar für alle gleichermaßen – einsetzen, quasi blockiert. Auch Demirović erkennt in den »autoritären Praktiken, die die bürgerliche Herrschaft über die Jahrhunderte herausgebildet hatte« eine wesentliche Basis für den Faschismus im Italien der 1920er Jahre bzw. in Deutschland ab den 1930er Jahren. Er aktualisiert in Folge Merkmale faschistisch-autoritärer Herrschaft, in dem er eine Reihe an charakteristischen Praktiken benennt:

> »Bereitschaft zur Gewalt als alltägliche und willkürliche Herrschaftspraxis; elitäre Geringschätzung der Masse; Volksgemeinschaft und Ablehnung des freien Individuums; Nihilismus und geschichtsphilosophischer Pessimismus (Kulturverfall, Degeneration); Populismus und eine Führerschaft, die sich selbst als widerständig inszeniert, um mit Hilfe des mobilisierten Volkes Interessen von Herrschenden durchzusetzen; Nationalismus; Konservatismus; Rassismus und Antisemitismus; Sexismus, Misogynie und Feindlichkeit gegenüber sexuellen Minderheiten; Ablehnung von Demokratie; Ablehnung von Urbanität, Intellektuellen und wissenschaftlicher Rationalität.« (Demirović 2025: o. S.)

Diese Praktiken müssen auch im aktuellen Bildungskontext neu überprüft werden. Sie richten sich gegen jede Form von Widerstand, alternative Lebens- und Denkweisen und Andersheit. Schulen und Hochschulen – bzw. die Mitglieder*innen und Gestalter*innen von Bildungsräumen haben im besonderen Masse eine Verantwortung für ein Einüben von Diversität, Differenzreflexivität bzw. von demokratischen Werten und kritischem Denken; und insbesondere sollte dies entlang des Fächerkanons in Schule geschehen (vgl. KMK 2018). Kunstpädagogik steht mitten in diesen Aushandlungen: Was ist Bildung wert? Wer darf teilhaben? Darüber hinaus gehört es zum Berufsbild von Lehrenden, dafür Sorge zu tragen, dass das Menschenrecht auf Bildung gleichermaßen nach dem *4A-Schema* (UN-Konvention 1998) gewahrt und praktiziert wird.[1] Eine zeitgenössische, macht- und diskriminierungskritische Kunstpädagogik sollte historische Kontinuitäten zwischen früheren austeritätspolitischen, autoritären Strukturen und heutigen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen sichtbar machen. Im gegenwartsbezogenen Kunstunterricht können diese Verbindungslinien aufgezeigt werden, indem künstlerische und kulturelle Ausdrucksformen als Quellen genutzt werden,

1 Hierzu »Präambel und Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte«, »Artikel 13 des UN-Sozialpaktes«, »Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention«, »Artikel 24 und 8 der UN-Behindertenrechtskonvention«, »Artikel 10c der UN-Frauenrechtskonvention« und »Artikel 7 der UN-Konvention gegen rassistische Diskriminierung«, vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.).

um fortwirkende Machtmechanismen zu analysieren und Lernräume zu schaffen, die demokratische Teilhabe, Solidarität und kritisches Denken stärken.

Ausblick – Kunstpädagogik und Kapitalismuskritik

> »Bartana: Because, instead of *Vergangenheitsbewältigung*, I want to introduce the concept of *Zukunftsbewältigung*.« (Lundberg im Interview mit Bartana 2022/2024)

Wenn man davon ausgeht, dass die gegenwärtige Gesellschaft wesentlich von neoliberalen, kapitalistischen Strukturen geprägt ist – aus denen, wie ich zu zeigen versucht habe, Formen struktureller Unfreiheit etwa durch *weiße* bürgerliche Dominanz hervorgehen –, dann stellt sich für die Schule die Aufgabe, dieser Unfreiheit aktiv entgegenzuwirken (vgl. Grundgesetz). In Anlehnung an Michel Foucaults zeithistorische Analyse des Ordoliberalismus hinsichtlich der Einführung der Marktwirtschaft in der BRD nach 1945 und damit der neoliberalen Neugründung der kapitalistischen Gesellschaft wird zu Ungunsten eines sozialen Miteinanders entschieden – das einem »nicht-staatlichen Raum der ökonomischen Freiheit« (Lemke 2001: 8) folgt: Statt zum Beispiel auf kollektive und psychologische Aufarbeitung der Verbrechen an der Menschlichkeit (Verfolgung und Ermordung von Sinti*zze und Rom*nja, Jüdinnen*Juden (Shoah), gleichgeschlechtlich Liebender, Menschen in Armut oder Menschen mit gesundheitlichen oder körperlichen Einschränkungen, politisch Andersdenkender) durch das NS-Regime und damit durch die gesamte deutsche Bevölkerung zu setzen, wird vielmehr ein rascher Wirtschaftsaufschwung fokussiert (vgl. Foucault FF, Vorl. 31.1.79., siehe hierzu: Bröckling et al. 2000: 68–71). Hierzu Thomas Lemke:

> »Nach der Erfahrung des Nationalsozialismus und dem Desaster des Weltkrieges schuf der ökonomische Wohlstand aus dem Vakuum der nationalen Zerstörung eine neue politische Ordnung – und zugleich die Rechtfertigung dieser Ordnung. Der kollektive Reichtum ermöglichte einen gesellschaftlichen Konsens für einen Staat, der sich nicht mehr über eine historische Mission, sondern über ökonomisches Wachstum definierte. […] In Deutschland setzte sich eine neue Idee von Geschichte durch, die historischen Fortschritt durch ökonomisches Wachstum ersetzte – und deren wichtiges historisches Nebenprodukt das Vergessen und Annullieren der jüngsten deutschen Geschichte ist.« (Lemke 2001: 8)

Dieses ökonomisch fundierte Vergessen prägt bis heute nicht nur, *was* erinnert wurde, sondern auch, *wer* überhaupt erinnert wird. Wie Mark Terkessidis (2019) betont, markieren postmigrantische Perspektiven die Lücken einer national ausgerichteten Erinnerung, in der Erfahrungen rassifizierter Gruppen marginal bleiben

(vgl. auch Foroutan/Karakayali/Spielhaus 2018). In der Zusammenschau eröffnet sich damit eine plurale, vielstimmige Erinnerungskultur, die – im Wissen um die von Michal Bodemann als »Gedächtnistheater« (1996, siehe auch 2025) und von Max Czollek daran anschließend als »misslungen« (Czollek/Haruna-Oelker 2025) bzw. als »Versöhnungstheater« (2023) bezeichneten Formen – Lernende befähigen soll, sich mit den Erbschaften vorangegangener Generationen auseinanderzusetzen, insbesondere mit den sich fortschreibenden Kontinuitäten von Diskriminierung, rassifizierender Exklusion und der Reproduktion von Unrechtsverhältnissen, und zwar zum Schutz (*Caring*) aller gleichermaßen unter Wahrung juristischer Maßgaben (vgl. AGG, Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2022); siehe auch Green 2008). Abschließend sei auf die institutionelle Bildungsarbeit des Berliner HKW verwiesen, das zeigt, wie marginalisierte Stimmen seit Jahrzehnten an der Gestaltung einer pluralen Leitkultur beteiligt sind: Werke von Künstler*innen wie Zohra Opoku, Sung Tieu und Hiwa K, die u.a. im Rahmen der Ausstellung *Echos der Bruderländer* (HKW 2024) präsentiert wurden, verhandeln künstlerisch Fragen nach Identität, Erinnerung und globalen Verflechtungen; ebenso verdeutlicht Fatma Aydemirs Roman *Dschinns* (2022), wie künstlerische und literarische Ausdrucksformen gesellschaftliche Realitäten sichtbar machen. Das von den Kurator*innen Ibou Diop und Max Czollek entwickelte Konzept *Heimaten* (HKW 2024) knüpft daran an und verbindet kulturelle Ausdrucksformen mit zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern, um neue Zukunftsperspektiven zu eröffnen. In diesem Kulturprojekt geht es um die Vergegenwärtigung emanzipatorischer Errungenschaften, die explizit aus der Perspektive der Communities – »Jüdinnen*Juden, Schwarzen, Muslim*innen, Sinti*zze und Rom*nja, queeren Menschen und zahllosen weiteren« (Diop/Czollek 2024) – erzählt wird, um sichtbar zu machen, welche Realitäten der pluralen Gesellschaft bereits über Jahrzehnte hinweg an der *pluralen Leitkultur* beteiligt sind; hier bildet sich inkorporiertes Erfahrungswissen ab, das zu unterschiedlichen Modellen von Zugehörigkeit, von vielen Menschen und Initiativen entwickelt worden ist und die deutsche Gesellschaft, Kultur und Politik maßgeblich beeinflusst (ebd.). Die Idee von »kollektiven Körpern« (vgl. Bartana 2024) zeigt sich auch hier und folgt dem Anliegen, rassifizierende, kolonialistische, abwertende Praktiken sowie Denk- und Verhaltensweisen, die sich in der Gegenwart kontinuierlich fortschreiben, sichtbar zu machen, indem sie unter ein Brennglas gestellt werden – ein Brennglas, das wie ein dezentraler, pluraler, erinnerungskultureller Chor funktioniert und unablässig die vielstimmigen Perspektiven von Betroffenen hör- und sichtbar macht, um hegemoniale Verhältnisse zu durchfließen und zu verschieben; hier kann sich ein fürsorgendes, kollektives wie emotional-stärkendes Kraftfeld aufbauen, das sich als »Zukunftsbewältigung« (vgl. Zitat Bartana, Lundberg 2024) beschreiben lässt.

Auch aus den Werken von Süngün, Kafka und Bartana lässt sich schließen, dass der Kunst- und Kulturbetrieb diverse Kontraste bereithält, die z.B. eine Konstruk-

tion demiurgischer Künstler*innenpersönlichkeiten, das Reproduzieren eines *weißen*, männlichen und westeuropäischen Kunstkanons sowie die kapitalistischen Verwertungslogiken grundsätzlich in Frage stellt (vgl. Stakemeier 2017). Demgegenüber haben sich unlängst Theorien und Praxen einer Gegenwartskunst/-kultur etabliert, die in vielschichtigen Formen der Entgrenzung, Erfahrung, Partizipation, Intermedialität sowie Institutionskritik ästhetisch-künstlerische Praxen des Transformativen manifestieren (vgl. u.a. Rebentisch [2013] 2021, sowie Holert 2014 und 2025) und derart Binarität und alternativlose Letztbegründungen als wirtschaftsliberales, konservatives und rechtes Begehren entlarven (vgl. hierzu auch Foucault [1987] 2023).

Daraus ergeben sich kunstdidaktische Fragestellungen – etwa nach dem Produktcharakter künstlerischer Leistungen im schulischen Kontext, nach dem Einsatz bestimmter Sozialformen oder nach der Bedeutung offener oder geschlossener Aufgabenformate. Thematische Kontextualisierungen zu Beginn einer künstlerisch-ästhetischen Problemstellung könnten – aus einer kapitalismuskritischen Perspektive auf Kunst, Kunstbetrieb und Kunstgeschichte – alternative Denkweisen anregen. Sie eröffnen zugleich den Blick auf eine Praxis, die sich auf Aushandlungen von Freiheit und Solidarität konzentriert. Eine zeitgenössische, macht- und diskriminierungskritische Kunstpädagogik erkennt und widmet sich historischen Kontinuitäten zwischen vergangenen austeritätspolitischen Maßnahmen, autoritären Herrschaftsformen und heutigen neoliberalen Gesellschaftsverhältnissen. Im Kunstunterricht lassen sich diese Verbindungslinien aufzeigen, indem ästhetische Praktiken, zeitgenössische wie historische Arbeiten und ihre Produktionsbedingungen sowie kulturelle, soziale Phänomene untersucht und in diverse Übersetzungen transformiert werden. So können Schüler*innen nachvollziehen, wie sich Macht- und Ungleichheitsstrukturen über Zeiträume hinweg fortsetzen, und künstlerische Lernräume als Orte pluraler erinnerungskultureller und demokratischer Teilhabe, Solidarität und kritischer Reflexion erfahren lassen. Gerade vor dem Hintergrund, dass ökonomischer (auch technologischer) Fortschritt nicht mit sozialem oder zivilisatorischem Fortschritt einhergeht – im Gegenteil, wie ich in meinen Überlegungen versucht habe zu verdeutlichen – erscheint es umso dringlicher, eine Praxis des solidarischen Miteinanders, der »kollektiven Körper«, der Empathie, der Verlangsamung sowie der ressourcenschonenden Nachhaltigkeit einzuüben. In diesem Zusammenhang gilt es, Praktiken des Reflektierens und Hinterfragens, des Suchens und Widersprechens, des Experimentierens und auch des Scheiterns zu praktizieren, um neue Narrative und plurale Erzählungen mit den Mitteln der Kunst herzustellen (vgl. Kornbluh 2025). Darüber hinaus erhoffe ich mir eine Vision, in der sich Kunstunterricht nicht im affirmativen Vermitteln eines Kanons wiederholt, sondern kritisch und kreativ, performative, prozessorientierte Lernräume entwickelt, in denen Fehlerfreundlichkeit und ein Noch-nicht-Wissen zugelassen wird und das weniger auf Produkte als vielmehr auf Schüler*innen als

Subjekte des Lernens setzt. Kurzum: Kunstpädagogik widmet sich ihrer ständig aktualisierenden politischen Dimension und kreiert künstlerisch-ästhetische Praxen des Teilens, der Anteilnahme und Anerkennung von Differenz (vgl. Sternfeld 2024, Kramer/Riettiens/Schütze/Vollmert 2025, Winkler 2025).

Literatur

Ahmed, Nabil/Maitland, Alex/Lawson, Max/Riddell, Rebecca/Taneja, Anjela (2024) (Hg.): »INEQUALITY INC. How corporate power divides our world and the need for a new era of public action«, in: Oxfam International, siehe: https://tinyurl.com/nyfrsmjm v. 15.01.2024.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2022): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetzt (AGG), Das Gesetz gegen Diskriminierung, in: https://tinyurl.com/3z5efph3 v. 19.12.2022.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2020): Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2019, Berlin.

Arendt, Hannah (2006): Denken ohne Geländer. Texte und Briefe. Herausgegeben von Heidi Bohnet und Klaus Stadler, München: Piper.

Aydemir, Fatma (2022): Dschinns. München: Carl Hanser Verlag.

Ballath, Silke/Niemann, Annika/Schütze, Konstanze (Hg.) (2023): Editorial, in: situierung zwischen, siehe: https://tinyurl.com/2urrynpx

Bartana, Yael (2024): »Mir Zaynen Do!«, 2024, one channel video and sound installation, in: Yael Bartana, siehe: https://tinyurl.com/4j6jzx3h

Bast, Stefan/Sangmongkhon, Mako (2025): Un_mask_ulinities. Hegemoniale Männlichkeit im Kunstunterricht ver_lernen (Teil 1/2), in: Winkler, Antje (Hg.) (2025): Kunst! Jetzt! Bildung! Now! Art Education transforms Society, München: kopaed.

Berliner Museumsverband (2024): »Stellungnahme vom 26.11.2024«, in: https://tinyurl.com/ye5vs8n2

Bieling, Hans-Jürgen (2021): »Austerity-induced populism: the rise and transformation of the new right«, in: McBride, Stephen/Evans, Bryan/Plehwe, Dieter: The Changing Politics and Policy of Austerity, Bristol: University Press, S. 213–229.

Bodemann, Michal Y. (1996): Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung, Hamburg: Rotbuch.

Bodemann, Michal Y. (2025) (Hg.): Die erfundene Gemeinschaft. Erinnerungspolitik, Staat und Judentum in Deutschland. Berlin: Verbrecher.

Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner.

Czollek, Max (2023): Versöhnungstheater, München: Hanser.

Czollek, Max/Haruna-Oelker, Hadija (2025): Alles auf Anfang. Auf der Suche nach einer neuen Erinnerungskultur, Berlin: S. Fischer.

Das Schaudepot (o.J.): »Tutorial Takdir. Die Anerkennung von Ülkü Süngün«, siehe: https://tinyurl.com/5he3e9n3

Demirović, Alex/Becker, Florian/Bader, Pauline (2011): Vielfachkrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. In Kooperation mit dem Wissenschaftlichen Beirat von Attac, Hamburg: VSA.

Demirović, Alex (2025): »Braucht es eine Erneuerung der Faschismustheorie?«, in: Luxemburg Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis, siehe: https://tinyurl.com/2syj7nkp v. 01.05.2025.

Demirović, Alex (2025): »Karl Polanyi: The Great Transformation mit Claus Thomasberger«, in: tl;dr, Der Theoriepodcast der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Folge #49, siehe: https://tinyurl.com/4f864f4a

Deutscher Bundestag (2023): »Haushalt 2024. Weniger Ausgaben im Kulturetat. Kultur und Medien – Gesetzentwurf – hib 631/2023«, Pressemeldung, in: https://tinyurl.com/57rj95n2 v. 06.09.2023.

Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.): »Recht auf Bildung«, Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, in: Institut für Menschenrechte, siehe: https://tinyurl.com/4ar8uw2r

Destatis (2025): »Einkommen, Konsum und Lebensbedingungen, Einkommen und Lebensbedingungen und Armutsgefährdung«, in: Statistisches Bundesamt, siehe https://tinyurl.com/28wz5jx4

Diop, Ibou/Czollek, Max (2024): »heimaten. Das Konzept«, in: HKW, siehe: https://tinyurl.com/mmtbb3f

Foucault, Michel (2000): »Staatsphobie«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 68–71.

Foucault, Michel (2006): »Die Geburt der Biopolitik.«, in: Geschichte der Gouvernementalität II: Vorlesung am Collège de France 1978–1979, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel ([1987] 2023): Der Wille zum Wissen, Sexualität und Wahrheit, Erster Band, Berlin: Suhrkamp.

Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hg.) (2018): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Freire, Paulo ([1970] 1978): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt.

Friedrich, Sebastian (2021): »Gemeinsam auf Klassenreise. Vom Klassismus-Begriff fühlen sich viele angesprochen – das ist seine größte Stärke und Schwäche zugleich«, in: ak, analyse & kritik 673, siehe: https://tinyurl.com/35prcudt v. 17.08.2021.

Gallacher, Wilhelm/Campbell, J. R. (1972): Direct Action: An Outline of Workshop and Social Organisation, London: Pluto.

Green, Christopher R. (2008): »The Original Sense of the (Equal) Protection Clause: Pre-Enactment History«, in: George Mason University Civil Rights Law Journal (CRLJ), Vol. 19, siehe: https://tinyurl.com/4htejs46 v. 18.01.2009.

Harten, Shelley (Hg.) (2024): »Access Kafka«, Jüdisches Museum Berlin, Ausstellungskatalog, Deutsche Ausgabe, Bielefeld: Kerber.

Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: Zaglossus/München: kopaed.

Heussner, Frederick (2024): »Antifaschistische Ökonomik? Na klar? Aber was heißt das?«, in: Exploring Economics, siehe: https://tinyurl.com/49urrcxz

Heussner, Frederick (2025): »Ist antifaschistische Wirtschaftspolitik die Lösung?«, in: Youtube Plurale Ökonomik Siegen, Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Von Tech-Oligarchie bis antifaschistische Wirtschaftspolitik: Aktuelle wirtschaftspolitische Paradigmen und Debatten, Plurale Ökonomik, Uni Siegen, siehe: https://tinyurl.com/4enpbkvd

Haus der Kulturen der Welt (HKW) (2024): »Echos der Bruderländer«. Was ist der Preis der Erinnerung und wie hoch sind die Kosten der Amnesie? Oder: Visionen und Illusionen antiimperialistischer Solidarität. Eine Ausstellung und Recherche im Haus der Kulturen der Welt 01.03.-20.05.2024, in: HKW, siehe: https://tinyurl.com/mpc455yc

Holert, Tom (2014): Übergriffe. Zustände und Zuständigkeiten der Gegenwartskunst, Hamburg: Philo Fine Arts.

Holert, Tom (2025): Kunst und Politik, Zur Einführung, Hamburg: Junius.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Kafka, Franz ([1924] 2004): »Josefine, die Sängerin oder Das Volk der Mäuse«, in: Kafka, Franz: Erzählungen von Tieren, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Kaufmann, Stephan (2024): Macht sparen rechts? Und warum?, in: Politik & Ökonomie, Beiträge zur politischen Ökonomie, siehe: https://tinyurl.com/yf8fzxnm v. 10.02.2024.

Klundt, Michael (2023): Kinder in Armut. Benachteiligung, Diffamierung und Stigmatisierung in der Kita begegnen, Freiburg: Herder.

Kornbluh, Anna (2024): Immediacy, or The Style of Too Late Capitalism, London/New York: Verso Books.

Kornbluh, Anna (2025): »Anna Kornbluh on the prevalence of aesthetic immediacy and why we need climate counteraesthetics«, in: Groos, Jan: Future Histories Podcast, Der Podcast zur Erweiterung unserer Vorstellung von Zukunft., SO3E44, siehe: https://tinyurl.com/5n735vsz v. 03.08.2025.

Kramer, Michaela/Riettiens, Lilli/Schütze, Konstanze/Vollmert, Christina (Hg.) (2025): Bildung des Narrativen. Transdisziplinäre Perspektiven auf intermediales Erzählen [in] der Postdigitaliät, München: kopaed.

Kultusminister Konferenz (2018): »Demokratiebildung, Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusminister Konferenz«, in: https://tinyurl.com/yfczspxr

Kultusminister Konferenz (2018): »Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung«, in: https://tinyurl.com/5a5yzr34 v. 11.10.2018.

Kunzler, Angela M./Röthke, Nikolaus/Günthner, Lukas/Stoffers-Winterling, Jutta/Tüscher, Oliver/Coenen, Michaela/Rehfuess, Eva/Schwarzer, Guido/Binder, Harald/Schmucker, Christine/Meerpohl, Joerg J./Lieb, Klaus (2021): »Mental burden and its risk and protective factors during the early phase of the SARS-CoV-2 pandemic: systematic review and meta-analyses«, in: Global Health 17, 34 (2021), in: https://doi.org/10.1186/s12992-021-00670-y

Kumkar, Nils C. (2025): Polarisierung, Über die Ordnung der Politik, Berlin: Suhrkamp.

Landkammer, Nora (2022): Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen, Band 1, Eine Analyse gegenwärtiger Diskurse in einem konfliktreichen Praxisfeld, Schriftenreihe Studien zur Kunstvermittlung, Bd. 4, München: kopaed.

Lemke, Thomas (2001): »Die Ungleichheit ist für alle gleich« – Michel Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität, in: https://tinyurl.com/5n92p7vm S. 1–16.

Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität, Hamburg: Argument Verlag.

Liska, Vivian (2024): »Einlass steht aus: Kafkas Judentum«, in: Harten, Shelley (Hg.): Access Kafka, Jüdisches Museum Berlin, Ausstellungskatalog, Deutsche Ausgabe, Bielefeld: Kerber, S. 144–150.

Loheit, Jan/Schütt, Mariana (2023): »Karl Polanyi. The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Kommentar«, in: Sonderforschungsbereich/Transregio 294 »Strukturwandel des Eigentums« (Hg.), Friedrich-Schiller-Universität, Jena, siehe: https://tinyurl.com/34m5cfcb

Lundberg, Adam (2024): »The Redemption of Berlin's Memory Landscapes: Yael Bartana's Malka Germania«, Forum on Territorial Memory: Political Interventions, Spatial Contestations, in: Taylor & Francis Online, siehe: https://doi.org/10.1080/2373566X.2024.2356800 v. 10.04.2024.

Lüth, Nanna (2018) (Hg.): »Kunst | Rassismuskritik | Vermittlung. Über Fragilität und Widerständigkeit«, in: Art Education Research (AER) #14, Zürich, siehe: https://tinyurl.com/44ek5d7r v. 03.03.2018.

Lüth, Nanna (2021) (Hg.): Schule, Körper, Social Media. Differenzen reflektieren aus kunstpädagogischer Perspektive, München: kopaed.

Nuss, Sabine (2025): »Ist neoliberale Wirtschaftspolitik schuld? Das Erstarken der Rechten«, in: Nuss, Sabine/Völpel, Eva: Armutszeugnis, Folge 19, siehe: https://tinyurl.com/33k79upv v. 08.08.2025.

Mattei, Clara E. (2025): Die Ordnung des Kapitals. Wie Ökonomen die Austerität erfanden und dem Faschismus den Weg bereiteten, 2. Auflage, Berlin: Brumaire.

Mendívil, Eleonora Roldán/Sarbo, Bafta (2023) (Hg.): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus, Berlin: Dietz.

Mense, Thorsten/Goetz, Judith (2024) (Hg.): Rechts, wo die Mitte ist. Die AfD und die Modernisierung des Rechtsextremismus. Münster: Unrast.

Mörsch, Carmen (2018a): »Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst, Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, siehe: https://tinyurl.com/4ta458ae v. 14.09.2021.

Mörsch, Carmen/Sigrid Schade/Sophie Vögele (Hg.) (2018b): Kunstvermittlung zeigen/Representing Art Education. Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld/On the Representation of Pedagogical Work in the Art Field. Wien, Zaglossus e.U.

Mörsch, Carmen (2022, a): »Vokabular entwickeln«, in: Diskrit, siehe: https://tinyurl.com/3wtppuf2

Mörsch, Carmen (2022, b) (Hg.): »Lehr- und Lernmaterial für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst«, Kunsthochschule Mainz, in: Diskrit, siehe: https://diskrit-kubi.net

Mullis, Daniel (2024): Der Aufstieg der Rechten in Krisenzeiten. Ditzingen: Reclam.

Opferperspektive Brandenburg (2025): »Statistik rechter Gewalttaten in Brandenburg: Übersicht 2002–2024«, in: Opferperspektive Beratung für Betroffene Rechter, Rassistischer und Antisemitischer Gewalt, siehe: https://tinyurl.com/mutcdfdu

Polanyi, Karl ([1944] 2021): *The Great Transformation*. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen, übers. v. Heinrich Jelinek, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rebentisch, Juliane ([2013] 2021): Theorien der Gegenwartskunst, Zur Einführung, 5. Auflage, Hamburg: Junius.

Rogoff, Irit (2012): »Wenden«, in: Schnittpunkt (Jaschke, Beatrice/Sternfeld Nora) (Hg.): Educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia + Kant, S. 27–54.

Sarbo, Bafta (2023): »Ein Potenzial für Klassenkämpfe«, in: HAU, Wem gehört die Welt? Programmreihe zu Klassenverhältnissen, Spielzeit 2023/2024, siehe: https://tinyurl.com/nvwkc6ey v. 18.07.2025.

Schnittpunkt (Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora) (Hg.) (2013): Educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia + Kant.

Seils, Eric (2020): »Wiederanstieg der Altersarmut. Eine Kurzauswertung aktueller Daten für 2019 auf Basis des Mikrozensus«, in: WSI Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, Hans-Böckler-Stiftung. Policy Brief WSI, Nr. 45 (08)2020, siehe: https://tinyurl.com/3p8hpftn v. 18.07.2025.

Sternfeld, Nora (2014): »Verlernen vermitteln«, in: Sabich, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (2014): Kunstpädagogische Positionen 30, Hamburg: Repro Lüdke.

Sternfeld, Nora (2024): »Zwischen Versöhnungstheater und neuer Vergessenskultur. Geschichtspolitische Diskurse und Kunstausstellungen«, in: Griesser-Stermscheg, Martina/Sommer, Monika/Sternfeld, Nora/Ziaja, Luisa (Hg.) (2024): Nicht einfach ausstellen. Kuratorische Formate und Strategien im Postnazismus. Schriftenreihe curating. Ausstellungspraxis & praxis. Band 7, Berlin: De Gruyter.

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Wien: Turia + Kant.

Spivak, Gayatri (1996): »The Spivak Reader«, in: Landry, Donna/Maclean, Gerald (Hg.), New York/London: Routledge.

Süngün, Ülkü (o.J.): Webseite von Ülku Süngün, siehe https://www.ulkusungun.info

Stakemeier, Kerstin (2017): Entgrenzter Formalismus. Verfahren einer antimodernen Ästhetik, Berlin: b_books.

van Swet, Jacqueline/Roosken, Barbara/Ansems, Adriaan/Siebelink, Jan/den Hartog, Luuk (2009) (Hg.): That's what friends are for Critical friends in a professional learning community, Antwerpen/Apeldorn: Garant.

taz (2025): »Bildung ist mehr als nur Schule«, Kürzungen in Berlin, in: taz.de, siehe: https://tinyurl.com/5aysva5b v. 30.06.2025.

Terkessidis, Mark (2019): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute, Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Vujanovic, Ana (2021): »The Collective Body of the Pandemic: From Whole to (Not) All«, in: e-flux, Nr. 119 (Juni 2021), siehe: https://tinyurl.com/mrybc6d2 v. 10.08.2025.

Weber, Isabella (2024): »Fünf antifaschistische Wirtschaftsvorschläge, um den Rechtsruck zu stoppen«, in: Freitag Online, siehe: https://tinyurl.com/mtnfahn8 v. 16.12.2024.

Winkler, Antje (2024): »Klassismus und Kulturelle Bildung im Kapitalismus. Ansichten eines Critical Friends aus postsozialistischer Perspektive«, in: Kulturelle Bildung Online, siehe: https://tinyurl.com/5ambcc4u

Winkler, Antje (Hg.) (2025): Kunst! Jetzt! Bildung! Now! Art Education transforms Society, München: kopaed.

»Sharing is Caring« – Über die produktiven Kräfte des Onirischen

Andreas Brenne

Kur und Krise

In seiner Studie über den Wahnsinn dekonstruiert Michel Foucault – in Anlehnung an Lacan – die psychoanalytische Methode und weist auf bisher wenig beachtete Potenziale hin (vgl. Foucault 1973). Während das Unbehagen an der Kultur in der freudschen Diktion vor allem in der mangelnden Aufarbeitung verschütteter Träume und Krisen bestand und insofern die imaginierten symbolischen Formen grundsätzlich unter Vorbehalt stellte, sah Foucault darin das Potenzial, eine bessere Zukunft zu entwerfen. Der postulierte *Wahnsinn* sei demnach eine Denunzierung und Einhegung der utopischen Potenziale des Menschen, die es freizusetzen gelte.

Dabei unterstützte er implizit die Kritik Lacans, der in der klassischen psychoanalytischen Kur ein Disziplinierungsmodell sah, das sich allein der Assimilation an gesellschaftlich-normative Vorgaben verpflichtet fühlte. Daraus folgt: Die *Sorge um sich* (vgl. Foucault 1989) ist kein solipsistischer Selbstbehauptungsprozess, sondern eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der normativen Kraft der Mehrheitsgesellschaft – mit dem Ziel der Dekonstruktion hegemonialer Strukturen und der Befähigung zur Selbstermächtigung. Dies ist nur im Kollektiv denkbar. Gleichzeitig wird deutlich, dass die visionäre Kraft der Traumbilder substanzielle Medien der Transformation sein können. Ihre Widerständigkeit ist insofern strukturell verankert, als in ihnen ungestillte Wünsche, Desiderate und Hoffnungen aufgespeichert sind, die freigesetzt werden wollen. In den Bildern und Narrationen der Künste birgt sich – im Sinne Ernst Blochs – ein konkret-utopisches Potenzial (vgl. Bloch 1995), unabhängig von ihrer ästhetischen Wertigkeit. Das bedeutet, dass selbst in der Kolportage oder in profaner Unterhaltung etwas sichtbar werden kann, das häufig durch eine erhabene Stilistik überlagert oder verschleiert wird – insbesondere dann, wenn diese in die bürgerliche Hochkultur überführt und dort nur noch als Marktwert oder Distinktionsmerkmal betrachtet wird (vgl. Dewey 1987).

Eine Bildung durch Kunst bedeutet demnach nicht die Vermittlung elaborierter Formen, sondern die Öffnung hin zu einem neuen Leben, in dem implizite Freiheitswerte nicht nur gedacht, sondern real erprobt werden.

Das Onirische, das Traumhafte (vgl. Reck 2018) und die damit verknüpften symbolischen Formen setzen dort an, wo die offene Gesellschaft noch nicht zu sich gekommen ist. Strukturelle Formen von Diskriminierung sind zwar bekannt, werden aber weder in ihrer substanziellen Tiefe noch im Hinblick auf das gänzlich Neue wirklich bearbeitet. Hier ist ein qualitativer Sprung notwendig, da eine radikale Transformation zwar individuelle Einsichten und autonome Entscheidungen erfordert, diese aber geteilt sein wollen. »*Sharing« ist daher mehr als reine Fürsorge – es bedarf eines wechselseitigen Interesses und der grundsätzlichen Anerkennung des Fremden.* Der von Bhabha (1994) als »dritter Raum« bezeichnete Ort der Begegnung stellt sich nicht voraussetzungslos ein, sondern ist das Ergebnis einer existenziellen Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Konflikten, verbunden mit der aktiven Bewältigung von Differenz und dem Verlernen vertrauter Muster hegemonialer Ausgrenzung und Einordnung. Die vorliegende Publikation versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden, und erprobt praxisbezogene, transdisziplinäre Grenzüberschreitungen. Konkret soll sichtbar werden, worum es geht, wie Transformation gelebt werden kann – und welche Widerstände dabei zu überwinden sind.

Intersektionaler Aktivismus – Zwischen Solidarität, Fragmentierung und der Suche nach universellen Maßstäben

In seinem programmatischen Essay *After Woke* analysiert Jens Balzer die inneren Widersprüche und Antinomien progressiver Bewegungen, die sich trotz ihres erklärten Ziels einer strukturell gerechten und diskriminierungsfreien Weltordnung zunehmend in ideologischen Verwerfungen verfangen. Die einstige Einheit im Kampf gegen Diskriminierung und Ungleichheit weicht einem Geflecht widersprüchlicher Positionierungen, in dem tradierte Allianzen brüchig werden und vormals gemeinsame moralische Orientierungen in Frage stehen (vgl. Balzer 2024).

Besonders deutlich wird diese Entwicklung im Kontext der Reaktionen auf das Massaker der Hamas an der israelischen Zivilbevölkerung am 7. Oktober 2023. Balzer konstatiert hier ein zivilgesellschaftliches Versagen, das nicht nur im Ausbleiben eindeutiger Solidaritätsbekundungen besteht, sondern in einer moralischen Relativierung des Ereignisses. Statt eines klaren Bekenntnisses zur Unantastbarkeit menschlichen Lebens wurden inadäquate Kausalnarrative bemüht, strukturelle Gewalt einseitig kontextualisiert und diskriminierungstheoretische Kategorien in eine implizite Rangordnung gebracht (ebd.: 44–47).

Trotz dieser tiefgreifenden Kritik plädiert Balzer nicht für eine Abkehr vom intersektionalen Aktivismus. Vielmehr fordert er eine Rückbesinnung auf die

humanistischen und emanzipatorischen Wurzeln linker Bewegungen. Die Zeile »Stay Woke« – entnommen dem Lied *Scottsboro Boys* von Huddie Ledbetter, das den strukturellen Rassismus im Amerika der 1930er Jahre thematisiert – dient ihm als programmatisches Leitmotiv: Wachsamkeit nicht als ideologische Abgrenzung, sondern als radikale ethische Aufmerksamkeit gegenüber allen Formen von Gewalt und Unterdrückung (ebd.: 61).

Eine vergleichbare Dynamik zeigt sich in den Debatten um die *documenta fifteen* (vgl. Detjen 2022). Die Entscheidung, Vertreter*innen des globalen Südens sämtliche kuratorischen Entscheidungen zu überlassen, war als emanzipatorischer Akt gemeint – als Geste des Vertrauens in alternative Narrative jenseits westlicher Kulturhegemonie. Doch auch hier traten unvereinbare Wertvorstellungen zutage. Die antikoloniale Perspektive, so notwendig sie ist, geriet in Konflikt mit europäischen Begriffen von Menschenwürde, Verantwortlichkeit und historischer Sensibilität – insbesondere im Hinblick auf antisemitische Bildsprache. Der interkulturelle Dialog scheiterte vielfach an gegenseitigem Unverständnis; beide Seiten reklamierten für sich eine ethisch-moralisch überlegene Position, ohne jedoch eine gemeinsame Gesprächsbasis zu finden (vgl. Mendel 2023).

Diese Spannungen werfen grundsätzliche Fragen auf: Gibt es universelle ethische Maßstäbe, die in einer pluralen Welt geteilt werden können? Lässt sich ein menschenrechtlich fundierter Universalismus denken, der sowohl für progressive Bewegungen im Westen als auch für postkoloniale Akteur*innen des globalen Südens tragfähig ist? Und wie kann dieser Universalismus ausgehandelt werden, ohne in kulturelle Überformung oder moralische Belehrung zu kippen?

Trotz aller Dilemmata bleibt die Hoffnung auf einen geteilten Humanismus bestehen. Der Schlüssel liegt nicht in der vollständigen Auflösung von Differenzen, sondern in der Bereitschaft zur wechselseitigen Mitteilung, zur Selbstkritik und zur aktiven Aushandlung normativer Grundlagen. Die Fähigkeit zum Dialog – auch unter schwierigen Bedingungen – ist die Voraussetzung für eine zukünftige Zivilgesellschaft, die weder Opferkonkurrenzen noch ideologische Reinheitsgebote benötigt, um handlungsfähig zu bleiben.

»Sharing is Caring« ist keine Floskel, sondern eine ethisch-politische Maxime einer nächsten Aufklärung, die auch Divergenzen und Antinomien aktiv mitdenkt. Doch in welcher Weise kann die Kunstpädagogik den Prozess einer antidiskriminierenden inklusiven Bildung nicht nur befördern, sondern seine inhärenten Potenziale zur Entfaltung bringen. Und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Kunst und die damit verknüpfte Sprache der Bilder?

Inklusive Bildung vor Bildern

Der Bezug von Bild und Bildung beruht nicht auf einer zufälligen sprachlichen Koinzidenz, sondern kennzeichnet die Bedeutung symbolischer Formen für Bildungsprozesse. Die Analogie des Sich-ein-Bild-Machens verdeutlicht die symbolische Struktur von Bildungs- und Lernprozessen im Sinne einer Strategie, die Erfahrungssedimente und Erkenntnisse in spezifische Modelle überführt, welche so zum Gegenstand von Reflexionen werden können. Im Sinne von Ernst Cassirers neukantianische Perspektive muss Welterfahrung und phänomenale Erkenntnisse in Symbolsysteme überführt werden, um eine kommunikable, d.h. reflexive Struktur zu entfalten (Vgl. Cassirer 2012: 4f.). Diese symbolischen Formen verdichten nicht allein sinnlich-ästhetische Eindrücke, sondern können in unmittelbare Handlungszusammenhänge überführt werden. Aus dieser Perspektive bedarf der Mensch eines symbolischen Ordnungssystems, um all die mannigfaltigen Eindrücke zum Gegenstand einer produktiven Erfahrungsbildung zu machen. Derartige Formen sind wirkmächtig und ermöglichen Handlungen und Interaktionen.

Bildung durch Bilder ist aus dieser Perspektive ein Prozess, der die Phänomene zwar individuell verfügbar macht, ohne aber deren Geheimnis zu enträtseln. In diesem Sinne ist die begriffene Lebenswelt nicht ohne die Bezüge, Konstellationen und Sinnstiftungen der Peers denkbar. Dabei stellt sich die Frage, in welcher Art und Weise Bilder Erfahrungen repräsentieren und inwieweit diese der Sprache vorgelagert sind. »Die Frage nach dem *Ursprung der Sprache* ist unauflöslich mit der Frage nach dem *Ursprung des Mythos*' verwoben […].« (Cassirer 2012: XI)

Bildungsprozesse artikularen mittels bildnerischer Symbole substanzielle Erfahrungen. Sprachliche Zuordnungen sind zwar bedeutsam, aber letztlich ein Sekundärphänomen. Doch was ist unter einem Bild zu verstehen und welche Handlungsformen und Affektionen gehen aus dem »Bildakt« (vgl. Bredekamp 2010) hervor? Dabei spielt das fantastisch-Imaginäre, das Onirische eine substanzielle Rolle.

Grenzgänge der Fantasie

Der Begriff des fantastisch-Imaginären ist durchaus schillernd und wird unterschiedlich verstanden. Zum einen denkt man an die Kraft der Fantasie, die zumeist dem kindlichen Denken zugewiesen wird und meint damit die Fähigkeit, die Welt holistisch wahrzunehmen (Huppertz 2010: 242–244). Es gibt keine Grenze zwischen Innen- und Außenwelt. Das Wahrgenommene verschwimmt mit der emotionalen Welt und die assoziativ einfallenden Bilder verbinden sich phänomenal mit der Wirklichkeit. Diese Welt ist magisch und hat Kraft – sie ist ein sinnerfüllter Ort. Im Laufe der kindlichen Entwicklung und Enkulturation sucht man in Bildungsinstitutionen diese spezifische Lebenswelt in eine abstrakt-begrifflich geordnete Welt zu

transformieren (vgl. Rumpf 1988). Durch diese Form der Modellbildung werden die Dinge festgestellt und insofern der menschlichen Hemisphäre entzogen, als dass sie den subjektiven Bezug zur Welt herausrechnen. Die heutigen Ausbildungsgänge sind diesem Denken trotz reformpädagogischer Implikationen verpflichtet und versuchen die Fantasie zugunsten der Ausbildung von instrumenteller Vernunft zu zähmen (vgl. Horkheimer 1967). Doch in der Sphäre der Kunst erscheinen derartige Praxen tolerabel. Hier geht es nicht um die Genese des Schönen, sondern auch um die Expression eines fantastisch-imaginären Denkens.

Bildung und Imagination

Was ist unter Imagination bzw. unter Einbildungskraft zu verstehen? Kant charakterisiert dadurch ein mentales Vermögen, durch das Welt in ein anschauliches Modell transferiert wird (vgl. Kant 1998: 127). Diese präsentativ-visuelle Struktur unterscheidet sich von der diskursiven Sprache im Hinblick auf Kontingenz und Präsenz. Das heißt: Die Welt als Bild wird anders gedacht als durch Sprache (vgl. Cassirer 1964: 111). Diese bringt die Dinge auf den Begriff, der sich durch Eindeutigkeit auszeichnet. Bildung im wörtlichen Sinne vollzieht sich jedoch im Kontext von Bildern, deren Bedeutungen situativ und assoziativ hervorgebracht werden, wobei die dadurch hervorgebrachten Sinnstiftungen sich stetig entziehen, und durch andere Bilder überlagert werden (vgl. Pazzini 1992). Jacques Lacan führt in diesem Kontext den Begriff des Imaginären ein und versteht darunter ein Register des Psychischen, das sich von den Sphären des Sprachlich-Symbolischen und des Realen unterscheidet (vgl. Lacan 1986: 61–70). Er bezieht sich dabei auf das für die Subjektentwicklung bedeutsame Spiegelstadium in der frühen Kindheit. Gemeint ist die Bewusstwerdung der ganzen Person im Spiegel, die zum einen Freude und Begeisterung auslöst, zum anderen aber das Selbst als ein vom Inneren abgetrenntes Bild erscheinen lässt (vgl. Žižek 1995: 125). Dieses Bildungserlebnis ist verbunden mit einem narzisstisch konnotieren Begehren, das sich in Wunschbildern und *Fantasmen* ausdrückt – ein durchaus riskanter Prozess, denn diese Bilder sind nur bedingt zu kontrollieren. Gleichzeitig erhalten die Dinge durch Entwicklung symbolischer Systeme eine manifeste Präsenz und können erinnert und kommuniziert werden. Die sprachliche Abstraktion ist insofern darauf angewiesen, als sie sonst keinen Gegenstand hätte. Imagination ist die Voraussetzung für die Bewusstwerdung von Selbst und Welt. Dabei lassen sich unterschiedliche Formen der Imagination unterscheiden. Kant unterscheidet zwischen reproduktiver und assoziativer Einbildungskraft (vgl. Kant a.a.O.: 203 ff.). Erstere thematisiert die Abbildung begriffener Zusammenhänge, wobei sich diese Form der Bildgenese auf der Grundlage von erlernten Mustern und visuellen Strukturen vollzieht. Insofern basiert auch diese Form der Abbildung auf Interpretationsprozessen jenseits der transzendentalen Apperzepti-

on. Die zweite Form der Imagination – die Assoziation – bezeichnet die Vorstellungskraft, die zwar einen Wahrnehmungsgehalt hat, diesen aber eben mit Affekten, Bildern, Wünschen, Vorstellungen und Hoffnungen verbindet. Derartige Projektionen basieren auf unbewussten Prozessen, die nahezu einfallen und als Bilder Gestalt annehmen. Fantastische Bilder sind nur bedingt kontrollierbar und enthalten auch Unheimliches, Verstörendes und Unbegreifliches. Nichtsdestotrotz sind sie produktiv, da sie die Welt als entwicklungsfähigen und gestaltbaren Raum erlebbar machen. Ohne Imagination wäre kultureller Fortschritt nicht denkbar. Sie ist auf Grund ihrer epistemischen Qualitäten ein zentraler Faktor der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (vgl. Viereck 1929: 17). Durch die Imagination kommt der Mensch zu sich, indem er die als defizitär erlebte Spaltung von äußerer und innerer Welt temporär aufhebt. Die holistischen Strukturen der frühen Kindheit werden zurückgeholt und machen die Welt zu einem sinnhaft strukturierten Ort.

Das Fantastische ist Fantasma und produktive Fantasie zugleich; dadurch kommt die Welt zur Darstellung und wird ins Utopische verlängert. Hier bricht sich Bahn, was noch nicht erreicht wurde, aber virulent werden kann.

Literatur

Balzer, Jens (2024): After Woke: Über Identitätspolitik und wie man sie besser macht, Berlin: Rowohlt.

Bhabha, Homi K. (1994): The location of culture, London/New York, S. 37.

Bloch, Ernst (1985): Werkausgabe: Band 5: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bredekamp, Horst (2010): »Ursprünge und Begriffe« u. »Die Natur des Bildaktes«, in: Bredekamp, Horst: Theorie des Bildaktes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 25–56 u. S. 307–328.

Cassirer, Ernst (1964): Philosophie der symbolischen Formen, Darmstadt: Wissenschaftlich Buchgesellschaft.

Cassirer, Ernst (2010): Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil – Das mythische Denken, Hamburg: Felix Meiners Verlag.

Detjen, Marion (2022): »Was ist das für eine Wissenschaft?«, in: Die Zeit, siehe: https://tinyurl.com/2tapk79j v. 15.08.2024

Dewey, John (1987): Kunst als Erfahrung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft – Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1989): Sexualität und Wahrheit. Dritter Band: Die Sorge um sich. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Horkheimer, Max (1967): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt a.M.: Fischer.

Huppertz, Norbert (2010): »Lebensbezogener Ansatz«, in: Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher, Berlin: Beltz, S. 242–244.

Kant, Immanuel (1988): Kritik der reinen Vernunft, Hamburg, S. 127. und S. 203ff.

Lacan, Jacques (1986): »Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion«, in: Lacan, Jacques: Schriften I, Weinheim/Berlin. S. 61–70.

Mendel, Meron (2023): Über Israel reden: Eine deutsche Debatte. Frankfurt a.M.: Kiepenheuer & Witsch.

Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder, Münster/Hamburg: LIT.

Reck, Hans Ulrich (2018): »Das Onirische – Wege zu einer Medienphilosophie des Träumens«, in: Krovoza, Alfred/Walde, Christine (Hg.): Traum und Schlaf. Ein interdisziplinäres Handbuch, Berlin: Springer, S. 338–349.

Viereck, George Sylvester (1929): »What Life Means to Einstein: An Interview by Viereck, George Sylvester«, in: The Saturday Evening Post, S. 17.

Zizek, Slavoj (1995): »Über virtuellen Sex und den Verlust des Begehrens«, in: Gerbel, Karl/Weibel, Peter (Hg.): Mythos Information. Welcome to the Wired World, Wien/New York, S. 125.

Plurale Dimensionen verbinden – Zum Aufbau des Sammelbandes

Antje Winkler

Aus den vorangegangenen Perspektivierungen und ersten Überlegungen zur Neubestimmung kunstdidaktischer Zielsetzungen im konzeptuellen Kontext von »Sharing is Caring« mit den Schwerpunkten auf Diskriminierungssensibilisierung, Differenzreflexivität sowie Macht- und Kapitalismuskritik ergibt sich die Struktur des vorliegenden Sammelbandes. Die Publikation geht von einem erweiterten Verständnis des *Teilens* aus: Teilen wird nicht als bloße Weitergabe von Informationen oder Dingen verstanden, sondern als ein *Mit-Verantwortlich-Sein* – in Beziehungen, in Machtverhältnissen und in Geschichte. Anhand von fünf Begriffen – *Verstricken, Verknoten, Einweben, Erfahren, Situieren* – faltet sich die Struktur des vorliegenden Bandes auf. Dabei entsprechen die Begriffe einer Denkbewegung, die dazu einladen, das scheinbar Selbstverständliche am Teilen zu irritieren:

»*Verstricken*« meint demnach: sich in komplexe Gefüge hineinzubegeben, in denen künstlerische, pädagogische und erinnerungspolitische Praxen nicht unabhängig von strukturellen Bedingungen gedacht werden können. Im Gespräch zwischen *Havîn Al-Sîndy* und *Nora Sternfeld* geht es um die Bedingungen künstlerischer Arbeit unter politischem Druck. Ihre Auseinandersetzung macht deutlich, dass Teilen in solchen Kontexten bedeutet, Konflikte nicht zu glätten, sondern sie auszuhalten – als Teil einer gemeinsamen Praxis des Verlernens und der kritischen Positionierung. *Aki Krishnamurthy* und *Antje Winkler* loten im zweiten Gespräch aus, was es heißt, Lernräume diskriminierungssensibel zu gestalten. Hier wird Teilen zur Praxis der situativen Aufmerksamkeit – einer, die erkennt, dass jedes Lernen von Macht durchzogen ist. Verstrickung zeigt sich hier als Bedingung für kollektives Lernen – und zwar von bestehenden Differenzen ausgehend. Das dritte Gespräch, geführt mit *Pegah Byroum-Wand*, *Daniela Bystron* und *Antje Winkler*, fragt nach Möglichkeiten der Dekolonisierung musealer Praxis. Teilen wird hier zu einer politisch-kulturellen Praxis des kritischen Hinterfragens von Besitz, Deutungshoheit und Erinnerungskultur.

Teilen als »*Verknoten*« verstanden, ist ein Herstellen von Beziehungen, in denen Wissen, Erfahrungen und Anliegen miteinander verbunden werden. Die drei Beiträge zeigen auf wie sich pädagogisches und politisches Handeln in bestehenden

Strukturen komplex verwickelt ist: Im Beitrag von *Carsten Völtzke* wird das schulische Feld als Handlungsraum fokussiert, an dem sich institutionelle Ordnungen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verschränken. Die Bearbeitung von Diskriminierung an Schulen ist dabei nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern eine politische Notwendigkeit. Er *verknotet* in seinem Beitrag schulische Praxis mit zivilgesellschaftlichem Engagement und eine pädagogische Haltung mit struktureller Kritik. *Michael Klundt* rückt »Kinderrechte und Kinderarmut« in den Fokus – besonders in Krisenzeiten. Er zeigt, wie soziale Ungleichheit in kindlichen Lebenswelten nicht nur fortbesteht, sondern sich oft verfestigt – trotz gegenteiliger politischer Rhetorik. Die Analyse verweist auf Knotenpunkte gesellschaftlicher Verhältnisse, an denen Rechte, Ressourcen und Lebensrealitäten ungleich verteilt sind. Auch *Brigitte Kottmann* arbeitet mit einem kritischen Blick auf schulische Strukturen: Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt sich in der Praxis weniger als Unterstützung, denn als Selektionsinstrument. Besonders Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien werden von dieser Praxis überdurchschnittlich betroffen. Der Beitrag plädiert für ein neues Verständnis von Schule, das Inklusion nicht nur fordert, sondern gestaltet.

Im Kapitel »*Einweben*« soll eine tiefere Dimension von Teilen eröffnet werden, die sich zwischen Kunst, Bildung, Erinnerung und Pädagogik entfaltet und eigene Erfahrungen mit kollektiven Erzählungen verbindet. Der Beitrag von *Gigi Adair* greift analytisch postkoloniale, feministische und pädagogische Diskurse auf, um kritisch herauszuarbeiten, dass sich Migrationserfahrungen in Form von Literatur nicht konsumieren lassen. Empathie bildet sich stattdessen über die Auseinandersetzung mit Kontexten, wie Kolonialismus, Rassismus u.a. heraus. *Antje Winklers* Beitrag arbeitet mit einer autoethnografischen Erzählweise und verwebt derart biografische Spuren mit politischen Utopien, historischen Brüchen und künstlerischer Bildung. Eine Suchbewegung nach Positionierung im Gewebe der Geschichte wird angeregt. *Jan Niggemann* offeriert in »Wrestling with Angels« eine pädagogische Praxis, die sich nicht auf Eindeutigkeit verlässt, sondern im Ringen mit Differenz Erkenntnis generiert.

Im Kapitel »*Erfahren*« rückt die Möglichkeit sich selbst im Prozess zu verändern, in den praktischen Fokus zweier Beiträge, die den Akt des Teilens im gemeinsamen Erproben erfahrbar machen. »Erfahrung« als relationale Praxis wird im Beitrag von *Norbert Witzgall* entlang der Ausstellung »Klassenfragen – Kunst und ihre Produktionsbedingungen« durchgespielt. Ausgehend von seiner eigenen Klassenherkunft fragt Witzgall nach den kapitalistischen Bedingungen, unter denen Kunst produziert, vermittelt und rezipiert wird. Auch *Nelly Alfandari* arbeitet mit kollektiven Formen des Teilens. Ihr Beitrag über das *Theatre of the Oppressed* (Boal) in schulischen Kontexten zeigt, wie Lernen über den Körper, über kollektive Bewegung, über performative Praktiken geschehen kann. In diesem Beitrag wird eine Auseinanderset-

zung mit Macht über die geteilte körperliche Erkenntnis zum Handlungsspielraum, der Effekte der Selbstwirksamkeit freisetzt.

Teilen als »*Situieren*« öffnet noch einmal den Denkraum für gesellschaftliche Verfasstheiten und stellt historische und politische Bezüge zur eigenen Position im Feld Kunstpädagogik her. *Nanna Lüth* verhandelt den vielzitierten, aber selten konkretisierten Begriff der »Haltung«. Über Grenzräume nähert sie sich dem Konzept auf kontextreflexive Weise: Haltung ist keine abstrakte Tugend, sondern stellt sich erst im situativen, ethisch und politisch verorteten Handeln ein. *Helene Skladny* und *Hendrik Quast* befassen sich in ihrem Dialog mit den Begriffen von Behinderung, chronischer Krankheit im Kontext der performativen Kunstpraxis. Die Auseinandersetzung mit Differenz und dem medizinischen, wie kulturellen Blick auf den Körper wird als ein künstlerisches, humorvolles Aufbrechen von hegemonialen Diskursen thematisiert. Im Abschlussbeitrag von *Michaela Kaiser*, *Marion Seiler* und *Nina Ahokas* steht die Plattform Google Arts & Culture im Zentrum einer macht- und diskriminierungskritischen Analyse digitaler Kunstvermittlung. Die Autor*innen stellen am Beispiel der Plattform GA & C eine hegemoniale Wissensordnung fest, die im Kunstunterricht kritisch befragt werden sollte, und zwar in Bezug auf Sichtbarkeit, Repräsentation und epistemische Gewalt.

Verstricken

Arbeiten mit Bedingungen

Künstlerische Auseinandersetzungen und konfliktuelle Konversationen

Ein Gespräch zwischen Havîn Al-Sîndy und Nora Sternfeld

Abstract *Wie beeinflussen politische Entscheidungen und Machtstrukturen die Bedingungen, unter denen künstlerische Arbeit entsteht? Was bedeutet es, sich zu begegnen, wenn die politische Lage in die künstlerische Praxis eingreift? Und wie kann man in diesem Kontext einen Weg finden, zu verhandeln, zu sprechen, zu hinterfragen und den Konflikt auszuhalten? In einem Gespräch beschäftigen wir uns mit Mechanismen, die Macht- und Gewaltverhältnisse reproduzieren und fragen nach Möglichkeiten, diese zu reflektieren, zu verlernen und als kritische Auseinandersetzungen künstlerisch durchzuarbeiten. Dabei widmen wir uns antisemitischen und rassistischen Mechanismen und fragen, wie diese in Strukturen oft subtil – und für die, die sie nicht betreffen, unbemerkt – fortwirken. Wir tauschen uns über künstlerische Formen aus, in denen das* »Verlernen« *von erlernten Mustern die künstlerische Praxis verändern kann. Und fragen: was hat das mit* »Sharing« und »Caring« *zu tun?*

Arbeiten in Widersprüchen

Nora Sternfeld: Wenn von »Care« und teilen gesprochen wird, dann verdeckt das nicht selten die Strukturen, die immer prekärere Lebenssituationen schaffen. Obwohl das ein offensichtlicher Widerspruch ist, wird er als solcher allzu oft nicht gesehen. Lass uns also als erstes nach den diskursiven, politischen und ökonomischen Strukturen fragen, in denen wir als Kunstpädagog*innen arbeiten.

Havîn Al-Sîndy: Ja! »Care« wird leider oft vereinnahmt, um zu beruhigen, wo Beunruhigung nicht ganz von der Hand zu weisen wäre. Es ist wie du sagst: Wenn von »Care« gesprochen wird, taucht häufig ein versöhnliches Vokabular auf – eines, dass die Komplexität der Bedingungen glättet. Demgegenüber scheint es mir wichtig, Widerspruch und Konflikt zuzulassen. Was wird sichtbar, wenn heute von »Care« die Rede ist – in Plattformen, in Texten, in der Kunst? Ist es wirklich Fürsorge oder

eher Strategie? Können wir »Care«-Codes erkennen, benennen, entlarven, die performativ wirken, aber nicht wirklich relational sind?

Aber »Care« glättet nicht nur, es kann auch gefährlich sein – ein Werkzeug, um Stimmen unsichtbar zu machen. Doch die Bedingungen, unter denen »Care« überhaupt artikuliert wird, sind selbst Teil ungleicher Machtverhältnisse. Sie unterliegt einem Regime von Sichtbarkeit, Erkennbarkeit, Anerkennungsfähigkeit. Was als Fürsorge zählt, ist häufig bereits durch kulturelle Codierungen vorgefiltert. Wie fühlt sich das an – in Blicken, Gesten, Schweigen? Die Markierung als *zu laut*, *zu wütend*, *zu viel* machen dies deutlich. Es sind bestimmte Formen des Sprechens, des Auftretens, des Erklärens, die als *sorgend* lesbar werden – andere werden als überfordernd, störend, wütend oder unangemessen markiert. »Care« als Ausschlussmechanismus, nicht nur als glättende Sprache. Es wäre daher notwendig, von einem Verhältnis zu sprechen, das die Sprache von »Care« strukturiert. Denn nicht alle Stimmen dürfen *fürsorgen*[1] – manche dürfen nur ertragen.

Nora Sternfeld: Ich würde sagen, es geht genau um die Herstellung von Räumen, in denen Widersprüche wirken können. Während es in der kritischen Kunstvermittlung und Kunstpädagogik[2] wesentlich darum ging und immer noch geht, Widersprüche zu sehen und gegen die Verhältnisse wirksam zu machen, lernen wir heute leider allzu oft Widersprüche zu akzeptieren.

Weltbilder Verlernen

Havîn Al-Sîndy: Einer dieser Widersprüche, die Institutionen derzeit beschäftigen, ist die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus auch in kritischen Diskursen und aktivistischen Kontexten. In den letzten Jahren wurde es immer schwieriger Antisemitismus und Rassismus gemeinsam zu adressieren und mit ihnen verbundene strukturelle Mechanismen zu befragen. Wir haben es immer wieder versucht. Lass uns versuchen zu teilen, was uns dabei am wichtigsten scheint.

---

1 Das hier verwendete Verb *fürsorgen* ist eine bewusste sprachliche Setzung, die die aktive, sprechende, gestaltende Dimension von Sorge betont im Unterschied zur institutionalisierten Fürsorge oder zur passiven Rolle des Erleidens. Durch diese Form wird sichtbar, dass Sorge selbst ein umkämpftes Terrain ist: Wer darf sprechen, handeln, gestalten und wer muss aushalten, empfangen, schweigen?

2 Vgl. Sternfeld, Nora (2022): »Widersprüche wirken lassen« in: appropriate! Journal zur Aneignung und Vermittlung von Kunst, Issue 3, siehe: https://tinyurl.com/2m8n23u4 sowie Kornbluh, Anna (2023): Immediacy, or The Style of Too Late Capitalism, London/New York: Verso Books.

Nora Sternfeld: Wie du sagst, geht es darum sich auf die Tiefendimensionen von Widersprüchen einzulassen. Wenn Bonaventure Ndikung über *Verlernen* schreibt, macht er deutlich, dass es ein relationales Verhältnis ist: »Verlernen bedeutet nicht vergessen, ebenso wenig löschen, annullieren oder niederbrennen. Es bedeutet mutiger zu schreiben, von Neuem zu schreiben. Es bedeutet, neue Fußnoten an alte oder andere Narrative zu heften. Es bedeutet, den Staub wegzuwischen, das Gras zu belüften und den Putz vom Verdeckten abzuklopfen. Verlernen bedeutet, die Medaille umzudrehen und die Geister wiederzuerwecken. Verlernen heißt, in den Spiegel zu schauen und die Welt zu sehen.«[3] Was, wenn wir also aufhören, uns im Spiegel immer nur selbst zu sehen? Verlernen bedeutet eben auch, die eingefahrenen Zuschreibungen und binären Logiken zu verlernen, die uns in diese Situation gebracht haben. Dafür müssen wir uns eingestehen, dass Rassismus und Antisemitismus auch in kritischen Diskursen existieren. Und auch hier geht es darum, Weltbilder zu verlernen. Denn leider sind auch in manchen antirassistischen Diskursen viele binäre Logiken am Werk, die die Welt in Gut und Böse einteilen.

Es scheint, als gäbe es eine gute, reine Seite – und eine böse, unechte, der sogar die ihr widerfahrende Gewalt als Lüge ausgelegt wird. Dieses manichäische Weltbild zeigt sich auch in Gegensätzen wie *gutes verkörpertes Wissen, böses institutionelles, kapitalisiertes, rationales Wissen*. Diese Unterscheidung, die heute viele Debatten im Aktivismus und im Kunstfeld auszeichnet, ist sehr alt und prägte bereits die Entwicklung antisemitischer Diskurse und Organisationen im 19. Jahrhundert. Sie ist übrigens die Basis für viele Verschwörungstheorien.

Havîn Al-Sîndy: Ich finde es in diesem Zusammenhang auch wichtig, über etwas zu sprechen, das oft übersehen wird. Für mich kann nämlich schon das »Aushalten von Widersprüchen« selbst eine Form von Ausgrenzung sein. Ich frage: Wer genau soll hier eigentlich was aushalten?

Gerade wenn Antisemitismus und Rassismus zusammengedacht werden, wird häufig eine *zugängliche* Sprache eingefordert. Doch diese Erwartung entpuppt sich als ein subtiler Mechanismus des Ausschlusses: Sie legt fest, welche Stimmen als wissend und kompetent gelten und wer angeblich *leichtere Codes* benötigt. In so einem Rahmen wird implizit bestimmt, wer Zugang zu Wissen hat und wer *bestimmtes Wissen* lediglich vermittelt bekommen soll. Es wird festgelegt, wer zuhören soll – und wer überhaupt sprechen darf.

Wenn von Verlernen die Rede ist, bedeutet das für mich nicht nur, Weltbilder zu hinterfragen, sondern auch die eigene Sprache kritisch zu betrachten, mit der über Gewalt, Diskriminierung und die eigenen Erfahrungen gesprochen wird. Allzu oft

3 Ndikung, Bonaventure Soh Bejeng (2016): »Unlearning the Given. Exercises in Demodernity and Decoloniality of Ideas and Knowledge«, in: SAVVY Contemporary, siehe: https://tinyurl.com/bdhkawnd

wird eine Sprache verwendet, die Aufdeckung vermeidet, während sie vorgibt, genau dies zu tun. Mit anderen Worten: Sie behauptet, Missstände *entlarven* zu wollen, macht die eigentliche Entlarvung aber unzugänglich und kaschiert damit die Gewalt, über die geredet werden muss.

Ich denke dabei an Situationen mit Jugendlichen – Schüler*innen wie Studierende – die mir immer wieder sagen: *Ich fühle mich machtlos. Ich kann nichts mehr sagen.* Solche Aussagen zeigen mir: Auch in Räumen, die als *offen*, diskursiv oder reflektiert gelten, wirken neue Formen von Ausschluss. Dieses Gefühl von Machtlosigkeit kann eine Reaktion auf einen Raum sein, der sich inklusiv gibt, der Zugang und Sichtbarkeit suggeriert, in Wahrheit aber gewisse Widersprüche nicht wirklich zulässt.

Zugang und Sichtbarkeit werden suggeriert, aber bestimmte Widersprüche und Ausdrucksformen finden keinen Platz. Es stellt sich die Frage: Ist es produktiv, Widersprüche einfach *auszuhalten* – oder muss genauer gefragt werden: Wer profitiert von diesem Aushalten? Wer wird dadurch zum Schweigen gebracht? Wer darf weitersprechen, weil die Stimme als *zumutbar* gilt? Für die Kunstpädagogik und Vermittlungsarbeit bedeutet das: Wie kann ein Sprechen ermöglicht werden, das vielleicht nicht von allen sofort verstanden wird – und dennoch niemanden ausschließt?

Wie können Räume entstehen, in denen nicht nur *leichte Sprache* gefragt ist, sondern auch schwere, komplexe, widersprüchliche Sprache Platz findet – gerade dort, wo es unbequem wird? Es ist notwendig, klar zu machen, dass es nicht reicht, Widersprüche einfach *auszuhalten* oder auf leicht verdauliche Sprache zu setzen. Solche scheinbar wohlmeinenden Gesten können leicht zu dem werden, was Sara Ahmed eine »Nicht-Performativität« nennt: ein Versprechen auf Vielfalt und Inklusion, das in der Praxis nichts bewirkt.

Nora Sternfeld: Aber wie können wir nun strukturellen Rassismus und Antisemitismus adressieren? Wie können wir dafür Räume in der Kunstpädagogik schaffen?

Havîn Al-Sîndy: Strukturellen Rassismus und Antisemitismus in der Kunstpädagogik zu adressieren bedeutet, Räume nicht nur als Orte zu verstehen, sondern auch als Felder von Ausschluss und Macht. Eine Möglichkeit liegt darin, künstlerische Praxis und Kunstwissenschaft nicht nur als Gegenstand zu behandeln, sondern als Auseinandersetzung mit den Bedingungen ihrer Entstehung: Wer wird ausgestellt? Wer bleibt unsichtbar? Wer kuratiert, finanziert, entscheidet? Wessen Sprache wird als zugänglich markiert – wessen Stimme als zu fordernd? In der Lehre heißt das: Arbeiten zeigen, die Antisemitismus und Rassismus nicht getrennt verhandeln. Sondern Gemeinsam und Widersprüche erfragen, wie du schon sagst, entlarven und verlernen.

Warum wird das eine gehört und das andere nicht? Wo beginnt der Ausschluss – schon in der Sprache, in der Präsentation, in der Auswahl?

Kunstpädagogik muss diese Widersprüche nicht lösen – aber aushalten, entlarven und besprechen, dass sie Teil des Raums sind. Das heißt: Nicht beruhigen, nicht glätten – sondern aushalten, dass nicht alles zusammenpasst. Dafür ist es wichtig, dass »Care« oft als Teil der Lösung verstanden wird – aber vielleicht ist »Care« genau das, was den Ausschluss stabilisiert. Nicht, weil Fürsorge an sich falsch wäre, sondern weil »Care« in diesen Kontexten zur Einladung mit Bedingungen wird: Teilnehmen darf nur, wer anschlussfähig bleibt.

Die Frage ist nicht nur, wie Räume gestaltet werden können – sondern, ob diese Räume überhaupt existieren können, solange die Strukturen bleiben, wie sie sind.

Wer darf erzählen? Wer muss erzählen?

Havîn Al-Sîndy: Das alles bringt mich zu einer weiteren allzu schnell verwendeten Vorstellung von *Selbstrepräsentation*. Besonders marginalisierte Subjekte werden häufig zur Repräsentation gezwungen – und verlieren so die Möglichkeit, selbst zu vermitteln. Wie kann ein Körper, der immer schon als *lesbar* gelesen wird, überhaupt vermitteln?

Nora Sternfeld: Gerade in der Vermittlung scheint mir wichtig: Niemand muss eine Position verleugnen und niemand darf auf sie reduziert werden. Aber wie können wir das schaffen? Ich denke, dass die Kunstvermittlung durch die Methode der selbstgestellten Frage viel beitragen kann. Wenn kunstpädagogische, aber auch künstlerische und wissenschaftliche Situationen darauf basieren, dass alle Beteiligten eigene Fragen an den Gegenstand formulieren, denen dann gemeinsam nachgegangen wird, dann gilt es zunächst zu erarbeiten, wie viele unterschiedliche Antworten auf die Frage *Was hat das mit mir zu tun?* entwickelt werden können. Repräsentation kann so verkompliziert werden, ohne gleich für irrelevant erklärt zu werden. Wie wird Wissen weitergegeben und welche Perspektiven werden dabei etabliert? Was bedeutet es, erlernte Perspektiven zu hinterfragen und loszulassen?

Havîn Al-Sîndy: Ja, und ich glaube, es geht nicht nur darum, wer sprechen darf – sondern auch darum, unter welchen Bedingungen gesprochen werden muss. Für viele, deren Körper und Stimmen schon als *anders* markiert sind, ist Sprechen nicht Möglichkeit, sondern Pflicht. Die eigene Existenz wird zur *Antwort* gemacht – als Repräsentation für *die Anderen*. Diese Bedingungen sind nicht harmlos. Sie bestimmen, wessen Wissen als *erklärbar* gilt, wessen Stimme immer wieder Übersetzungsarbeit leisten muss – und wer einfach sprechen darf, ohne gefragt zu werden: Für wen sprichst du? Für wen stehst du?

Sprechen, Zuhören, Sprache – das alles ist nie neutral, nie frei von Widerspruch. Vermittlung ist nicht die bloße Übersetzung bereits feststehender Inhalte, sondern ein Prozess des ge-

*meinsamen Denkens. Die Frage bleibt: Wie lässt sich eine Praxis denken, in der Sprechen nicht an Bedingungen geknüpft ist? Wie kann Kunstvermittlung zulassen, dass nicht alles verstanden werden muss – und dass gerade darin etwas sichtbar wird, das sonst unsichtbar bleibt? Wer wird gehört, wer bleibt Zuhörer*in, wer wird zum Fall?*

Selbstrepräsentation wird oft als Empowerment verkauft – aber häufig ist sie eine Form der Disziplinierung: Man soll sprechen, aber so, dass es *lesbar* bleibt, nicht stört. Kunstvermittlung kann nur offen sein, wenn anerkannt wird, dass nicht alle mit denselben Voraussetzungen in diesen Prozess eintreten. Offenheit ohne diese Anerkennung ist eine Form der Verweigerung. Wenn »*Sharing*« zur bloßen Geste verkommt, wird »*Caring*« zur asymmetrischen Praxis, ein scheinbares Angebot, das Kontrolle ausübt. Eine kritische künstlerische Praxis muss auch Formen der Verweigerung, Nicht-Teilgabe, Schweigen, Unlesbarkeit als gleichwertige Ausdrucksformen anerkennen.

Literatur

Ahmed, Sara (2022): »You Pose a Problem: A Conversation with Sara Ahmed.«, Interview by Maya Binyam, in: The Paris Review, siehe: https://tinyurl.com/bddkv67p v. 14.01.2022.

Kornbluh, Anna (2023): Immediacy, or The Style of Too Late Capitalism, London/New York: Verso Books.

Ndikung, Bonaventure Soh Bejeng (2016): »Unlearning the Given. Exercises in Demodernity and Decoloniality of Ideas and Knowledge«, Berlin, in: SAVVY Contemporary, siehe: https://tinyurl.com/bdhkawnd

Sternfeld, Nora (2022): »Widersprüche wirken lassen«, in: appropriate! Journal zur Aneignung und Vermittlung von Kunst, Issue 3, siehe: https://tinyurl.com/2m8n23u4

Diskriminierungssensible(/-kritische) Räume als (Ver-)Lernräume

Ein Gespräch zwischen Aki Krishnamurthy und Antje Winkler

Abstract *Das vorliegende Gespräch schließt an Aki Krishnamurthys Beitrag* »Lernräume diskriminierungssensibel« *gestalten zur Ringvorlesung* »Sharing is Caring« *an der Universität Potsdam an. Es gliedert sich im Folgenden nach thematischen Schwerpunkten, die wie eine Anregung zur Gestaltung von diskriminierungssensiblen Lernräumen verstanden werden können. Zentrales Anliegen ist es Impulse zum Aspekt Lernen für Alle neu zu verhandeln. Das Gespräch wurde im Mai 2024 geführt.*

(Ver-)Lernräume und Fehlerfreundlichkeit

Antje Winkler: Im Rahmen des Gesprächs sollen deine Gedanken zur Gestaltung von diskriminierungssensiblen Lernräumen in den Sammelband »Sharing is Caring« einfließen. Um direkt einzusteigen: wie definierst du einen diskriminierungssensiblen Lernraum?

Aki Krishnamurthy: Persönlich bevorzuge ich dialogische Formate, da Gesprächsformate eher zu meiner Denkstruktur passen. Ein diskriminierungskritischer oder -sensibler Lernraum setzt ein Bewusstsein voraus, dass davon ausgeht, dass Gesellschaft durch Machtverhältnisse bestimmt ist. Demnach können Ungleichgewicht, Hierarchien und Ausschlüsse die herkömmlich Lernräume charakterisieren, besser erkannt und bearbeitet werden. Alles, was in sozialräumlichen Settings geschieht, ist durchzogen von Ungleichverhältnissen und diese beeinflussen im Umkehrschluss, wie wir miteinander umgehen, wie wir denken, wie wir Themen, Dinge und Herausforderungen miteinander verhandeln. Defacto können wir diese Gegebenheiten nicht außerhalb des Lernraums lassen, denn sie sind da.

Sensibel für Diskriminierung zu sein, bedeutet zunächst anzuerkennen, dass Ungleichverhältnisse existieren. Im zweiten Schritt gilt es den Wunsch zu entwickeln, möglichst wenig von diesen Machtverhältnissen zu reproduzieren. Unweigerlich wird man sich in Situationen wiederfinden, in denen dies dennoch

geschieht. Entscheidend ist es dabei einen respektvollen Umgang zu bewahren. Sowie eine lehrende Person einen Lernraum betritt, sollte sie sich bewusst sein, dass sehr unterschiedliche Lebensrealitäten, Biografien und Betroffenheiten sie umgeben werden. Der Versuch ist erstrebenswert, möglichst alle Bedürfnisse zumindest wahrzunehmen und diesen gerecht zu werden. Lernen unter Berücksichtigung von Bedarfen beruht auf Aushandlungsprozessen, die sicherlich durch sich widersprechende Anliegen herausgefordert werden.

Ich war letztens bei einer Fortbildung zu diskriminierungskritischer Lehre bei Urmila Goel und dort wurde ein Aspekt genannt, den ich sehr schön fand. Dieser Aspekt hat mein Verständnis von diskriminierungskritischer Pädagogik gespiegelt und in einer Weise benannt, wie ich es zuvor nicht explizit gemacht hatte. Es geht um Fehlerfreundlichkeit. Fehlerfreundlichkeit, lohnt sich als lehrende Person zu praktizieren. Ich meine damit folgendes: als Lehrende akzeptiere ich keine allwissende Expert*in zu sein, sondern erlaube mir stattdessen selbst Teil eines Lernraums zu sein. Diesen dann gemeinsam mit den anderen Lernenden zu gestalten, beinhaltet machtkritisch zu agieren. In der positiven Bejahung des Fehlers, der Irritation oder einer Problematik dekonstruiert sich das Angst- und Macht-/Ohnmachtspotenzial. Demnach erlauben wir uns gegenseitig die Reproduktion von Machtverhältnissen kritisch zu überprüfen. Und dann ist es eher die Frage, wie wir damit umgehen und wie wir versuchen, Verhaltensweisen und Rituale der Sanktionierung zu verlernen.

Ich würde also sagen, diskriminierungssensible Lernräume sollten Möglichkeiten anbieten, um diesen vermeintlichen Automatismus der Abwehr oder des machtvollen Gebarens zu überwinden. Auch dieser Prozess ist ein Lernen und er braucht Zuspruch und Fehlerfreundlichkeit. Fehlerfreundlichkeit meint, ich trage bewusst Sorge dafür, dass ich den Fehler oder die Dissonanz proaktiv analysiere und mir kollektiv Alternativen oder neue Lösungsansätze suche. Und was ich daran so spannend finde, ist das Erlernen und gemeinsame Schaffen von einer fehlerfreundlichen Kultur, was im deutschen Kontext nicht verbreitet ist. Insbesondere im Regelschul- und Universitätsbetrieb regiert das Leistungsprinzip und Fehlerunfreundlichkeit. Oft scheint es darum zu gehen, in einen Raum zu kommen und genau zu wissen, wie es geht, was ich sagen oder nicht sagen darf und was richtig und falsch ist. Dabei wird das Warum vergessen und die Möglichkeit Fragen zu stellen. Ich möchte zum Beispiel keine verletzende Sprache nutzen, weil ich nicht verletzen/diskriminieren möchte und nicht, weil es »richtig« ist. Mein Ziel ist es langfristige Lernprozesse anzustoßen, um so, die teilweise unbewusste Reproduktion von Machtverhältnissen zu verringern und auch eine Handlungsfähigkeit herzustellen. Das heißt, wenn ich selber gelernt habe, zu erkennen, wenn ich etwas unreflektiert reproduziere und das dann im nächsten Schritt versuche zu verlernen, kann ich in anderen Situationen besser intervenieren. Insofern finde ich, dass diskriminierungskritische und -sensible Räume vor allem Verlernräume sind.

Vertrauensvolle Fehlerfreundlichkeit

Antje Winkler: Ich möchte bei Fehlerfreundlichkeit einhaken. Diskriminierungskritische Räume sind Verlernräume, hast du gesagt. In Rückgriff auf Gayatri Chakravorty Spivaks postkoloniales Konzept des *Unlearning* stellt sich bei Studierenden oft die Frage, wie ein Verlernen überhaupt möglich ist und wie ich als westlich weiß sozialisierte und geprägte Person damit beginnen kann?

Aki Krishnamurthy: Zum Verlernen braucht es Zeit und Mut. Es braucht Vertrauen und Fehlerfreundlichkeit. Deine Beschreibung kommt mir vertraut vor, es ist diese hinterfragende Erwartungshaltung, die einem als vermeintliche Expert*in entgegengebracht wird, wenn neue Kontexte und Räume thematisiert werden. Ich kenne diese Widerstände. Viele sind die oben beschriebenen Lernsettings gewohnt, kommen nicht darauf diese zu hinterfragen und wollen stattdessen recht schnell Orientierung, um eben keine Fehler zu machen. Im Kern dreht es sich aber darum, sich mit der eigenen Positionierung auseinandersetzen. Eine starke Referenz in Bezug auf die Praxis von Verlernen, die ich teilen möchte, ist die Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire. Paulo Freire benutzt zur Beschreibung von Missständen in der Pädagogik die Metapher des Bankensystems. In dem Sinne gehe ich an einen Lernort, dort wird mein Kopfkonto mit Wissen gefüllt und dann gehe ich wieder raus. Diese grundsätzliche kapitalistisch-utilitaristische Logik zu hinterfragen, ist zentral. Es gibt keine absoluten Wahrheiten. Vielmehr gibt es verschiedene Perspektiven, welche strukturiert von Patriarchat, Rassismus, Kolonialismus, Kapitalismus und Ableismus mehr oder weniger Raum bekommen. Sinn und Ziel der Auseinandersetzung an Lernorten sollte sein, Selbstbewusstsein für die eigene Perspektive in Verantwortung für die Perspektiven der anderen und darüber hinaus zu generieren. Es geht vor allem um dieses Verlernen von Eindeutigkeit und anzuerkennen, dass es nicht die Antwort gibt, sondern stattdessen komplexe, widersprüchliche. Ein Verlernprozess braucht Zeit, vor allem wenn er impliziert eigene Privilegien zu hinterfragen.

Ich glaube auch, dass es aus Sicht der Lernenden wichtig ist, diese unterschiedlichen Perspektiven sichtbar und hörbar zu machen. Solange ich widerspruchsloses Wissen lehre, ist es schwierig, dann intellektuell darüber zu sprechen, wie wir irgendwie unterschiedliche Perspektiven finden. Aber von vornherein Perspektiven einzubringen, die sich tatsächlich auch teilweise unterscheiden oder widersprechen und im jeweiligen Kontext aber Sinn machen, kann den Prozess des Lernens, glaube ich, öffnen. Das macht einen Sachverhalt nicht unwahr, nur weil es für die andere Person zunächst nicht sinnvoll erscheint. Gleichzeitig muss *mensch* aufpassen, wie dieser Inhalt strukturell eingebunden ist. Wer profitiert von bestimmten Interpretationen? Die Realität und Wahrnehmung zum Beispiel von *weißen Cis*-Personen ist eine, aber genau nicht die einzige Perspektive. Gerade hier ist es wichtig, zu gucken,

wie wir immer kritisch bestimmte Perspektiven und Wahrheiten hinterfragen können, auch im Hinblick auf das Thema Intersektionalität.

Fragen statt Antworten

Antje Winkler: Wie setzt du Freire in deiner Praxis um?

Aki Krishnamurthy: In meiner Praxis, also in Seminaren oder Workshops, lege ich den Schwerpunkt nicht auf Antworten, sondern auf Fragen. Mein Ansatz ist es gemeinsam zu lernen Fragen zu formulieren. Eine auf Antworten abgestellte Praxis macht es schwer, neues zu entdecken. Auch was du meintest: wie sollen wir es denn machen? Dieser Einstieg basiert ja eigentlich auf der Erwartung: gib mir mal eine Antwort, ein Rezept und dann weiß ich, wie ich es machen soll. Nee, du sollst selbst fragen! Ja, das ist schwierig auf jeden Fall, denn ich war ja lange selbst nicht in der Schule und bin jetzt indirekt als Elternteil wieder mit Schule involviert und wundere mich immer wieder. Am Ende scheint es die Hauptsache zu sein, dass das Ganze in der Klausur abrufbar ist. Aus meiner Sicht wird da keine Neugier gefördert. Das ist wirklich schade.

Antje Winkler: Nach meiner Beobachtung gibt es Lehrer*innentypen, die sich an einer Vermittlungspraxis von Inhalten und einem bestimmten Format von Wissen festhalten, dass dem sogenannten *Trichterprinzip* folgt. Leider geraten dabei heterogene Bedarfe der Ansprache und der Eröffnung von Zugänglichkeit ins Abseits. Pädagogisch betrachtet kommt kaum Empathie oder ein Gefühl für die Schüler*innen auf. Bedenkt man, dass erst in der Beziehungsarbeit und der interessierten Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrenden ein freudvoller und angstfreier Raum entsteht, scheint so ein diskriminierungssensibler Lernraum weit ins Hintertreffen.

Was ich bei den Studierenden im Kunstlehramt beobachte, – und das ist meiner Ansicht nach ein Effekt, der daraus entsteht, dass die Studierenden bereits im Studiengang Bachelor an Schulen arbeiten –, ist die Erwartungshaltung schnell Wissen konsumieren zu wollen. Damit reproduzieren die Studierenden automatisch das, was sie in Schule erleben. Sorge bereitet mir, wenn das Lehramtsstudium als Berufsausbildung angesehen wird. Ein Hochschulstudium ist besonders relevant, da interdisziplinär Fachfelder, Inhalte und Zusammenhänge erlernt werden können. Die Methode an sich kann nur Mittel zum Zweck sein; vielmehr bedarf es dem Aufbau komplexer wissenschaftlich-fundierter Wissensbestände.

Aki Krishnamurthy: Genau, ich kenne das auch, aber ich denke mir, das Fragen an sich, ist bereits eine Methode. Und weil es nicht so einfach umsetzbar ist, sind Studieren-

den damit meist unzufrieden. Viele werdende Lehrer*innen vor allem für weiterführende Schulen unterschätzen oder ignorieren den Aspekt des emotionalen wertschätzenden Begleitens als zentralen Bestandteil von Wissensvermittlung. Gleichzeitig erschweren die strukturellen Bedingungen die Schaffung von ganzheitlichen Lernräumen für alle Schüler*innen.

Ich habe noch nicht viele Lehrer*innen getroffen, die das Interesse und die Fähigkeit mitbringen, sich auf die Arbeit mit den unterschiedlichsten Kindern einzulassen. Jedoch merkt man den Unterschied bei Menschen, die Lust auf Wissensvermittlung und auf die Arbeit mit Kindern haben. Problematisch wird es, wenn Menschen – und das tun sie automatisch – Schüler*innen unmittelbarer wahrnehmen, die den eigenen Lebensrealitäten mehr entsprechen. Hier besteht die Gefahr des Unsichtbarmachens, außer man bringt die entsprechende Empathie und Sensibilisierung auf, sich allen offen und interessiert zuzuwenden. Nahbeziehungen herstellen, sollten potenzielle Lehrende erlernen. Insofern braucht Lehrer*innen-Ausbildung sowohl einen Fokus auf Empathie aber auch die kritische Reflektion des eigenen situierten Wissens und gesellschaftlichen Positionierung. Gleichzeitig ist es schwierig, wenn der Schulkontext keine Bedingungen dafür bietet und durchdrungen ist von z.B. strukturellem Rassismus. Wenn ich also ein Seminar zu diskriminierungskritischer Lehre besucht habe, diese Inhalte sich in der Praxis an Schule nicht etablieren lassen, eben weil ein gegenteiliges Mindset vorherrscht, dann ist es herausfordernd. Theorie allein bringt insofern nicht viel.

Antje Winkler: Ja, und das ist ja teilweise auch nicht von der Hand zu weisen. Also unter dem Druck, unter dem die Lehrer*innen heute stehen.

Aki Krishnamurthy: Ja, da stimme ich dir zu, es ist ein strukturelles Problem. Und auch der Anspruch, von dem du vorhin sprachst, jetzt einfach eine Ausbildung machen zu wollen, unterliegt strukturell einem kapitalistisch-utilitaristischen Prinzip. Heißt, dass es Output orientiert ist. Ich habe ja noch Anfang der 2000er Jahren studiert. Da war das Studium nicht derart outputorientiert und man konnte semesterlang Politik studieren und sich in Themen vertiefen. Heute im Studium kommt das Leben zu kurz. Ich habe viele Seminare besucht und nicht nur das Pflichtprogramm für den Scheinerwerb absolviert. An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass die Problematik nicht an Einzelpersonen festgemacht werden kann, sondern dass eine strukturell-systemische Kritik notwendig ist.

Antje Winkler: Nehmen wir den Faktor Zeit. Wenn du outputorientiert bist und im Dauerstress stehst, dann gönnst du dir auch selbst gar nicht diesen Moment des hundert Male ruhig Durchatmens und des Wirkenlassens, was ja etwas in mir verändert und auslöst. Auch das ist ein Prozess, dass das erst mal auch als ein effektvolles Zulassen oder als Methode verstanden wird. Unter dem Aspekt der Diskriminie-

rungssensibilität hast du vorhin gesagt, dass es etwas ausmacht, wie nah oder fern mir die Schüler*innen sind. Und gerade das ist ein Einfallstor für Reproduktion von Diskriminierungserlebnissen und forciert Betroffenheit.

Aki Krishnamurthy: Ja, und ich finde, in Deutschland gibt es vor allem, was Lernen angeht, eine krasse Kultur von Homogenisierung. Zum Beispiel der Glaube, dass wir homogene Lerngruppen brauchen. Das veraltete Schulsystem kategorisiert bereits mit dem Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule. In Berlin wird das Kind mit zwölf Jahren kategorisiert, indem es (die Eltern) die Schulart wählt, in anderen Bundesländern ist es schon mit 8 Jahren! Und wenn du dann doch die Schiene wechseln willst, dann musst du dir das erkämpfen. Interessanterweise erlauben sich andere Länder hier ein anderes Vorgehen. Sie ermöglichen ein Setting, dass ein heterogenes Lernen in diversen Gruppen zur Norm macht. Und in dem Sinne gibt es vielfältige Lerninhalte und -Angebote für unterschiedliche Lerntempi und -bedarfe.

Heterogene Lerngruppen als Chance

Aki Krishnamurthy: Und wenn ich dann noch völlig überfordert bin, dass es unterschiedliche Lebensrealitäten gibt, mit denen ich mich vorher nie auseinandergesetzt habe, weil ich beispielsweise in einem sehr homogenen weiß bürgerlichen Umfeld aufgewachsen bin, dann gehe ich einfach davon aus, dass das, was ich erlebt habe, die Norm ist. Ich meine, das beschreibt dann den Inbegriff von *White Supremacy*. Dann wird alles, was nicht dieser Vorstellung entspricht, einfach als abweichend und meistens auch als mangelhaft empfunden. Das ist ein Beispiel, wie Diskriminierung funktioniert. Das wird strukturell sichtbar im Aufbau von Beispiel Schulbüchern bzw. Lernmaterial und deren Auswahl und Aufbereitung von Inhalten. Ein Beispiel ist die Auslassung oder nur minimale Nennung der Kolonialvergangenheit Deutschlands. Ein anderes ist die zwar prominente Verhandlung des Holocaust aber die gleichzeitige Vernachlässigung der ermordeten Rom*nja und Sint*ize bzw. die Verneinung der bis heute andauernden gesellschaftlichen Kontinuitäten. Lehrer*innen mit Nazivergangenheit in ihren Familienbiografien vermitteln anderes Wissen als Lehrer*innen *of Color*, doch wie viele gibt es von letzteren an deutschen Schulen?

Antje Winkler: Homogenisierung und deren Ursachen erkenne ich auch in dem Aspekt des Bewertens von Menschen und deren Leistungen. Gemäß der Prämisse der Vergleichbarkeit von Ergebnissen, werden Schüler*innen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess, in ihren Themen und Tagesverfasstheiten ausgeblen-

det. Und dazu kommt, dass es ja auch ein bestimmtes Herrschaftswissen ist, das weitergegeben wird.

Aki Krishnamurthy: Auch der Fokus auf Sprache und vor allem auf Schriftsprache ist ein sehr eurozentristisches Merkmal von Bildung und Herrschaft und damit die Anforderung verbunden, dass ich dieses Tool beherrschen können muss. Vergleichbarkeit ist mit der Frage verbunden, mit wem verglichen wird. Zum Beispiel machen wir gerade ein Seminar mit einer Kollegin, und die Teilnehmer*innen können – wenn es für sie einfacher ist – ihr Lesetagebuch als Sprachnachricht hochladen, denn es geht um den Inhalt. Und ich kann es auch zu zweit oder zu dritt machen, weil es vielleicht inspirierender ist. Auch die Idee davon, dass Wissen einzeln geschaffen wird, finde ich obsolet, da ich davon ausgehe, dass Wissen immer kollektiv entsteht. Auch hier spielt die kapitalistische Logik von Competition und Individualisierung herein. Und das ist das Normativ, auf dem die Gesellschaft aufbaut, was auch wieder mit Rassismus, Sexismus, Kapitalismus und Ableismus verschränkt ist.

Schule ist ein Ort der Reproduktion von Machtverhältnissen. Jenseits vom Klassenraum reproduziert dieses Schulsystem von Anfang an *Class* (Klassismus). Ich finde, wenn du diese Dinge und Lernräume mit diesem Mindset grundsätzlich nicht hinterfragst, dann ist das problematisch. Dann bleiben Veränderungen auf einem oberflächlichen Level, indem zum Beispiel die angebotene Literatur nur minimal vielfältiger ausgerichtet und gestaltet ist. Dann heißt ein Kind in dem Buch auch mal Ali und es wird sich gefreut als wäre damit allein bereits der Rassismus im Klassenraum erledigt. Aber wenn die grundsätzliche Logik nicht hinterfragt wird, bleibt dies oberflächlich.

Vielfalt der Wissensformen

Aki Krishnamurthy: Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Formen von Wissen. Und alle Kinder tragen bereits eigenständiges Wissen in sich. Wir haben einmal einen Workshop in der Schule gemacht. Der Großteil der Klasse waren *BIPoC*-Kinder und sie haben sich so gefreut, einmal historische Bezüge an die Tafel schreiben zu können, die für ihre Familien relevant sind, die sonst nie an der Tafel stehen. Dafür haben wir einfach einen Zeitstrahl angelegt und sie gebeten ihr Wissen zu teilen.

Es gibt einfache Mittel diese Perspektiven abzubilden. Gleichzeitig finde ich es auch wichtig, Leute, die diesen Anspruch haben, auch deren individuelle Handlungsfähigkeit anzuerkennen. Ich schaffe es wahrscheinlich auch gar nicht, innerhalb dieser Strukturen, die wir haben, allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Hier gilt es fehlerfreundlich zu analysieren: Was kann ich leisten? Wo will ich selbst auch weiter lernen? Was gibt die Zeit einfach nicht her? Hier sollte es um eine

realistische Einschätzung von eigenen Privilegien und Ressourcen gehen und nicht darum aus Bequemlichkeit in der eigenen *Comfort Zone* zu bleiben.

Antje Winkler: An Schulen könnten Fachgruppen gemeinsam kollegiale Fallberatung, kollegiale Planung, Teamteaching und gemeinsame Projekte starten. Wie könnten Lehrende sich dabei mehr als diskriminierungssensibles Kollektiv entwickeln?

Aki Krishnamurthy: Wenn ich von einem Lernraum ausgehe, dann ist es in meinem Verständnis immer ein Lernraum, der gemeinsam gestaltet wird, also das heißt auch die Schüler*innen miteinzubeziehen. Alle sind Teil davon. Gleichwohl es unterschiedliche Verantwortungen, Aufgaben zu berücksichtigen sind und derzeit leider immer auch Hierarchien existieren. Im Kern ist die Mehrheitsgesellschaft eingeladen zu verlernen und bedarf einer Unterstützung. Also geht es nicht nur um die Frage, wie wir in diesem Raum Diskriminierung vermeiden können, sondern darum zu lernen, wie ich darin involviert bin und wo meine Verantwortung liegt. Es ist ein Lernen, Verantwortung zu übernehmen und für Veränderung einzutreten.

Antje Winkler: Du hast gesagt, diskriminierungssensible Lernräume werden von allen gestaltet. Dazu zählen Schüler*innen und Lehrende?

Aki Krishnamurthy: Ja, das ist mein Bildungsverständnis. Ich bin zwar nicht an Schulen unterwegs, aber natürlich komme ich als lehrende Person mit mehr Wissen in einem bestimmten Bereich. Meine Aufgabe sehe ich darin, durch Fragen und bestimmte Methoden einen Rahmen zu schaffen, dass wir gemeinsam voneinander lernen. Und natürlich bringe ich etwas mit, aber ich gehe nicht davon aus, dass die anderen im Raum nichts wissen. Diese Beziehung geht nicht immer von Lernenden Richtung Lehrende und zurück, sondern entwickelt sich auch unter- und miteinander. So einen Raum zu kreieren, das ist mein praktischer Ansatz und deswegen irritiert mich das immer so, wenn es anders ist. Aber es ist ja für beide Seiten irritierend, auch für Schüler*innen, wenn sie auf einmal als Wissensproduzent*innen adressiert werden. Manchen wäre es wohl lieber, zu sagen: erzähl irgendwas und ich kann abschalten. Wieso willst du jetzt, dass ich mich engagiere? Das ist auch legitim, finde ich. Es gibt eben auch Sachen, die interessieren Schüler*innen nicht.

Schule der Zukunft

Antje Winkler: Diese Akzeptanz divergierender Interessen gehört für mich auch zur Gestaltung von Lernräumen dazu. Ich finde, die Frage, wofür wir bestimmtes Wissen brauchen, ist eine sehr relevante Frage, die an jeden Wissensbereich gestellt werden könnte. Jetzt haben wir gelernt, diese Gleichung aufzustellen, aber wo

dockt das denn lebenspraktisch, strategisch, bezogen auf Persönlichkeitsbildung oder hinsichtlich der Schulung von Urteilsfähigkeit an? Oder anders gewendet, inwiefern lässt sich Schule als utopischer Ort neudenken? Wie sieht dann die Schule der Zukunft aus? Welches Wissen braucht die nächste Generation? Wie wollen wir als Gesellschaft miteinander leben und was brauchen wir dafür?

Aki Krishnamurthy: Ja, und vor allem wichtig, finde ich, ist es dabei von Verwertbarkeitslogik konkret Abstand zu nehmen. Denn das Wissen aus marginalisierten Communities fließt nicht in den Lernraum, da es aus der Brille der Verwertbarkeitslogik ohne Wert zu sein scheint. Scheinbar ist es Wissen, dass nicht einfach verwertbar, in Kapital zu verwandeln, sondern allenfalls vielleicht auch gefährlich für das bestehende System ist.

Persönlich habe ich keinen großen Zugang zu Mathematik und Naturwissenschaften oder Informatik, gleichwohl weiß ich auch, dass ich dringend wissen muss, wie Künstliche Intelligenz, Social Media und Algorithmen funktionieren sowie ich auch Wissen über den Klimawandel brauche, um besser verstehen zu können, inwiefern es mein Leben beeinflusst. Demnach ist Wissen die Voraussetzung, um mündige Entscheidungen treffen zu können. Auch wenn mich das nicht auf den ersten Blick interessiert, muss ich trotzdem einen Weg finden, mir ein Grundwissen anzueignen, um selbstständige Entscheidungen treffen zu können. Wissen sollte Menschen handlungsfähig machen. Es sollte mich nicht kurzfristig durch die nächste Prüfung bringen. Wissen ist die Grundlage von ganz vielen Dingen, die wir im Alltag, in der Verständigung mit Mitmenschen, zur Lösung von Problemen nutzen. Oft passiert Wissensvermittlung unter der Prämisse, dass ich diesen Stoff laut Lehrplan abarbeiten muss. Aber das Warum und die grundsätzliche Idee sollten bedacht sein.

Antje Winkler: Ich frage mich, wie man Inhalte anders koppeln könnte, um diesen Transfer zwischen den Bereichen herzustellen. Es gibt immer die Erzählung von fächerübergreifendem Arbeiten, aber das ist oft eher eine Wunschvorstellung.

Aki Krishnamurthy: Es geht aus meiner Sicht um eine grundsätzliche Verknüpfung von Inhalten mit Lebensrealitäten. Und wenn Lehrer*innen diese Verknüpfung herstellen, dann oft unreflektiert mit einer ganz bestimmten Realität, nämlich der *weißen* bürgerlichen Lebensrealität.

Antje Winkler: Wie gehst du in deinem Arbeitsfeld vor? Beziehungsweise kannst du ein Beispiel geben, wie ihr an der Alice Salomon Hochschule Berlin versucht, eine Diskriminierungssensibilität als Teil der Lernkultur, des Miteinanders, zu praktizieren?

Aki Krishnamurthy: Ich habe jetzt ein Propädeutik Seminar an der *ASH* gemacht aus machtkritischer Perspektive. Und es gibt an der *ASH* auf jeden Fall ein Leitbild Lehren und Lernen, wo viele dieser Aspekte auftauchen, wie, was, wann, wo und von wem umgesetzt und überprüft wird ist jedoch nicht festgelegt. Und auch im Masterstudiengang *Soziale Arbeit – Kritische Diversity und Community Studies* (KriDiCo), wurde ganz deutlich versucht, das Was und das Wie (gelernt wird) zu verknüpfen. Es wird also nicht nur das Sprechen über Machttheorien als Inhalt vorgeschlagen, sondern es wird auch thematisiert, wie das konkret im Raum umgesetzt wird. Gleiches gilt für die Zugangsvoraussetzungen. Diese wurden aus machtkritischer Perspektive im Rahmen der Senatsvorgaben so geändert, dass mehr Raum für eine Reflektion von Lebensläufen und damit verbundenen Bewertungskriterien eingedacht werden kann. Es gibt verschiedene Professor*innen, die sehr spannende und interessante Lernräume mit großem Potenzial erschaffen. Es gab letztes Semester ein *BIPoC-only*-Seminar mit machtkritischem Ansatz. In dem lag der Fokus auf dem Handwerkszeug zum Studieren. Also, wie schreibe und lese ich und wie kann meine Erkenntnis mit Forschungsfragen und überhaupt Fragen verweben. Es gibt ja auch ganz viel Angst vor dem Zitieren und vor dem Vorwurf des Plagiats und da würde ich gern den Fokus mehr in die Richtung lenken, dass es darum geht, Credit zu geben, dass Leute sich zu diesem Thema schon einmal Gedanken gemacht haben und nicht nur darum, dass ich die und die Person noch zitiert habe. Welches Wissen zitiere ich und reproduziere ich damit? Was sind meine Quellen? Wie komme ich an andere Wissensquellen, andere Perspektiven? Was will ich überhaupt? Für wen schreibe ich? Es geht darum, mit diesen Fragen anders ins Gespräch zu kommen. Trotzdem ist es herausfordernd, weil es Anforderungen gibt, die erfüllt werden müssen. Keine BIPoC-Studierende kann sich im Bachelorstudium allein damit befassen, Wissenschaftsstrukturen zu verändern, dass wäre eine Überforderung und deswegen hat *EmpA* Unterstützung angeboten. Insofern vermittle ich, den achtsamen Umgang mit den eigenen Ressourcen in Relation zu den Abhängigkeitsverhältnissen, in denen du eingelassen bist. Im WS 2024/25 hatte ich ein Co-Teaching in einem Seminar, dass in Kooperation mit der ASH und der Technischen Universität am Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung stattfand. Zum Seminarauftakt haben wir Kleingruppen zum Thema Redeverhalten gebildet. Es wurden Fragen diskutiert: Wer redet gerne und hat kein Problem damit? Wer ist nur so ab und zu dabei? Wer mag das gar nicht? Die Idee war, dass der Inhalt die Praxis widerspiegeln sollte. Demnach haben wir weitere Fragerichtungen hinzugefügt: und gemeinsam besprochen, womit die eigene Lust oder Unlust beim Sprechen in Verbindung steht. Auch haben wir uns über unsere Erfahrungen mit Bewertungen und Noten ausgetauscht. Sofern haben wir kapitalistische, rassistische, ableistische, sexistische Bewertungskriterien herausgearbeitet, die einen negativen Einfluss auf unsere Form zu lernen haben. Im Umkehrschluss haben wir versucht Veränderungen zu entwi-

ckeln. Mit verschiedenen Ansätzen haben wir dazu eingeladen, die Lern- und Seminarnormen kollektiv zu hinterfragen.

Entgegen normalisierender Bewertungssysteme

Antje Winkler: Das Hinterfragen von Konstruktionen finde ich spannend. Es ist interessant den Begriff der Normalität zur Disposition zu stellen. Wie wird Normalität hergestellt? Hier dockt auch die Frage nach der Art und Weise, wie man bewertet an und inwiefern sollte eine menschliche, empathische Fehlerfreundlichkeit zum Tragen kommen?

Aki Krishnamurthy: Das Thema Bewertung ist in einem Seminar zu feministischen Perspektiven auf Dekolonisierung an sich ein Oxymoron. Im Kern sollte es vielmehr darum gehen, eben diese institutionellen Strukturen zu hinterfragen. Und das war übrigens auch ein Aspekt, der von Studierenden kam, dass es schön wäre, einen Lernprozess an sich zu wertschätzen. Allerdings ist das bei 55 Personen gar nicht einfach, das zu gewährleisten. Es ging ihnen nicht darum, die Vergleichbarkeit anhand eines bestimmten Niveaus oder bestimmter Kriterien herzustellen, um anhand dessen bewertet zu werden, sondern der Lernprozess der jeweiligen Person soll bewertet werden. Das ist dann vielleicht bei Leuten, die sich noch nie damit befasst haben und am Ende des Seminars total viel dazugelernt haben, viel besser, weil der Lernbogen viel größer war als bei Personen, die sich schon ewig damit auseinandergesetzt haben und noch so ein paar interessante Inputs bekommen haben. Es ging auch viel darum, die Normalität oder das, was wir als normal ansehen, was du leisten kannst und musst, zu hinterfragen. Wir haben in unseren Lerngruppen auch sehr unterschiedliche Lebensrealitäten, vielleicht haben manche Leute »Care«-Aufgaben, sind neurodivergent, haben unterschiedliche Tempi beim Lesen und Verstehen englischer Texte. Wenn ich nicht deutsch Erstsprachler*in bin, dann brauche ich Menschen, die mir helfen oder ich brauche länger Zeit, um die Texte zu verstehen. Wenn ich aus nicht akademisierten Kontexten komme, sind sowohl Habitus und Sprache irritierend und es bietet sich an, Offenheit herzustellen. Bedarfsorientierte Bedingungen ermöglichen den Studierenden sich leichter im Seminar zu engagieren und steigern enorm die Möglichkeit zu lernen. Wir haben am Seminaranfang persönlich abgefragt: Was braucht jede*r, um gut lernen zu können? Was ist hinderlich fürs Lernen?

Diese Normvorstellung von Studierenden oft aus der Mittelschicht, Oberschicht, die alles finanziert bekommen und nichts anderes zu tun haben, außer zu studieren, ist eben nicht die Realität. Oder betrachten wir die Aufnahmefähigkeit von Gehirnen, die je auf ganz bestimmte Arten und Weisen funktionieren und

divers Wissen aufnehmen und verarbeiten können. Auch hier gibt es nicht die eine Realität.

Auch kann es hilfreich sein, sich zu erinnern, wann sich Lernen gut angefühlt hat, auch jenseits der Schule. Wie ich zum Beispiel Fahrradfahren gelernt habe oder wie ich mein erstes Omelette zubereitet habe. Es ist durchaus interessant, Lernen jenseits von irgendeiner Klausur in Betracht zu ziehen. Um mal darüber nachzudenken, dass wir in so vielen Momenten in unserem Leben lernen, meistens sogar ganz selbstverständlich und oft aus Eigeninitiative. Sich an diese Zustände des erfolgreichen, eigenmotivierten Lernens zu erinnern, ist mein Ansatz, um die Lernenden zu stärken, einen selbstbewussten und angstfreien Modus beim Bearbeiten von Themen, Dingen und Inhalten zu fördern. Dieser Ansatz braucht viel mehr Zeit und Zuwendung, das lässt das Bildungssystem gar zu. Und im Hinblick auf Machtverhältnisse, wenn ich das transparent mache, auch als lehrende Person, zu merken, es sind eben nicht die gleichen Startvoraussetzungen per se gegeben und deswegen kann ich nicht die gleichen Parameter nutzen. Eine Person, die »Care«-Aufgaben hat, im Alltag von Rassismus, Sexismus oder Queerfeindlichkeit betroffen ist, hat so viel zusätzlich zu leisten und abzupuffern, was ständig vom Lernen und von Konzentration ablenkt und Ressourcen und Energie in Anspruch nimmt – dass sollten wir als Lehrende sehen und in unsere Praxis integrieren.

Antje Winkler: Da es zu Bauchschmerzen führt…

Aki Krishnamurthy: Hier ist ein Blick auf die Verteilung von chronischen Krankheiten oder auch Neurodivergenz in marginalisierten Communities angebracht. Krankheiten haben Ursachen. Ich muss daher wertschätzen, was die Personen mit dieser Ausgangsposition beizutragen im Stande sind.

Ein weiterer Aspekt, den ich in Deutschland beobachte, ist die latente negative Grundannahme – dass andere faul und hinterhältig sind und sich bereichern wollen. Dieses Misstrauen gegenüber anderen bindet doch nur Kraft und verstellt den Blick für Neues und für neue Begegnungen. Dieses Grundmisstrauen macht die Welt so eng. Verlernräume brauchen genau das Gegenteil: auf jeden Fall Vertrauen und Großzügigkeit! Vertrauen, dass die Leute da sind, weil sie da sein wollen oder ihre Gründe haben.

Antje Winkler: Gleichwohl die Schüler*innen in Schule ja der Schulpflicht unterliegen.

Aki Krishnamurthy: Das ist eine wichtige Errungenschaft – dass alle das Recht auf Bildung und Schule haben. Es ist ratsam, sich selbst als lehrende Person zu sagen oder besser anzuerkennen, dass Schüler*innen durchaus potenziell keine Lust auf das Sein in Schule haben. Verständlich ist es auch anstrengend, sich zu bemühen einen spannenden und anregenden Unterricht zu gestalten, denn schließlich konkurrie-

ren Lehrende in Zeiten der Postdigitalität mit Plattformen wie TikTok. Es empfiehlt sich die Lebensrealtität von Schüler*innen aktiv in den Unterricht zu integrieren und zum Beispiel Beiträge auf TikTok einzubinden oder dessen Kommunikationsformate zu nutzen. Kindern und Jugendlichen die Neugierde und das Interesse am Lernen, am Kennenlernen von Welt abzusprechen, ist demnach auch der falsche Ausgangspunkt und korreliert mehr noch mit dem oben beschrieben Grundmisstrauen. Eigentlich wollen alle Kinder lernen und alle Menschen sind per se neugierig. Dass ihnen das abtrainiert wird, obliegt den Praktiken in Schule. Schule machtkritisch zu reflektieren und als hegemonialen Ort zu begreifen, ist nicht leicht, bedeutet aber einen produktiven Weg zu entwickeln, der Ausschluss und Diskriminierung versucht zu verringern. Um genauer zu sein, derzeitige Zuschreibungspraktiken nach lernwillig und lernunwillig korrelieren stark und untrennbar mit *Race*, *Class* und *Sexism/Gender*. Das ist die Herausforderung und hier beginnt die Zukunft.

Antje Winkler: Genau. Und davon gibt es so viele Beispiele!

Aki Krishnamurthy: Ja, das ist ein systemisches Phänomen. Was sich innerhalb dessen reproduziert und zwar mit drastischen Auswirkungen sind Stereotype. Wechseln wir die Perspektive und fühlen uns in eine*n junge*n Schüler*in hinein, die genau solche Abwehrmechanismen zu spüren bekommt, dann bewahrheitet sich schlicht die Voreingenommenheit, quasi als Selbsterfüllende Prophezeiung. Wenn mir die ganze Zeit gespiegelt wird, du kannst und weißt nicht die Abfragen so zu beantworten, wie erwartet, dann hat eben diese Praxis den konkreten Effekt, dass sich die Schüler*in keinen bildungsrelevanten Zukunftsweg imaginieren kann. Die gesellschaftlichen Verhältnisse geben dann vor, dass du dazu da bist, um in der Arbeiterklasse den Besitzenden zu dienen, um so Machtverhältnisse zu reproduzieren. Und ich glaube, es ist auch eine Frage, wer eigentlich daran Interesse hat, diskriminierungskritische Lernräume zu schaffen und zu erhalten? Wem nützt es? Systemisch betrachtet ist es Absicht, es ist nicht gewollt. Das ist auf jeden Fall unmenschlich und macht wütend! Insofern ist dieses System herauszufordern, es muss kritisiert werden, denn nur so können positive Veränderung bewirkt werden.

Hier möchte ich noch kurz kommentieren, dass ein zentraler Unterschied zwischen diskriminierungssensiblen Lernräumen und dekolonisierenden Lernräumen die Systemfrage ist. Bei Erstem geht es meines Erachtens um mehr Teilhabe am bestehenden System und um Perspektiverweiterung, während Letzteres das System komplett in Frage stellt. Es geht nicht um ein Stück vom Kuchen, sondern der Kuchen an sich wird in Frage gestellt. Ein dekolonisierender Ansatz würde beispielsweise nicht nur Lehrmaterial aus ehemals kolonisierten Kontexten aufnehmen, sondern die hegemonial koloniale Geschichtsschreibung an sich revidieren.

Antje Winkler: Kommen wir zum Ende unseres Gespräches und ich bitte Dich abschließend den Gedanken zu beantworten: Wenn du an die Zukunft denkst, was stimmt dich froh?

Aki Krishnamurthy: Ich arbeite gern mit Visionen. In diesem Moment finde ich es in Deutschland sehr herausfordernd. Was mir auf jeden Fall Hoffnung gibt, ist *Community Organizing*. Ich sehe sehr viel »Care«, auch »Care«-Arbeit in unseren Communities, eine Weitergabe von Resilienz- und Widerstandsstrategien. Das macht mich hoffnungsfroh. Auch der Zuspruch von älteren Generationen hilft. Sie beziehen sich auf ihre langjährigen Erfahrungen und rekurrieren auf *Backlash-Tendenzen*, sie meinen: da müssen wir durch. Angela Davis schätzt die aktuelle Situation (vor der Wahl von Trump im Jahr 2024), als letztes Aufbäumen, den letzten Backlash ein, denn die Weichen in Richtung Veränderung sind gestellt. Mir hilft die Überzeugung, dass ich den Wandel zwar nicht mehr mitbekomme, aber hoffentlich zukünftige Generationen. Ich komme aus der *Somatic Social Justice-Perspektive* und dort finde ich deutlich starke Ansätze für Healing und für »Care«. Aktivismus braucht Krafträume, die wir selbst gemeinsam schaffen. Der Gedanke, dass von Marginalisierung, Ausbeutung und Diskriminierung Betroffene einfach mehr sind, der gibt mir Hoffnung. Wir sind global die Mehrheit.

Museen dekolonisieren?!

Ein Gespräch zwischen Pegah Byroum-Wand, Daniela Bystron und Antje Winkler

Abstract *Das nachfolgende Gespräch, das im Juni 2024 geführt wurde, knüpfte an Bystrons und Byroum-Wands Beitrag* »Das Museum dekolonisieren?« *zur Ringvorlesung* »Sharing is Caring« *an der Universität Potsdam an und basiert auf ihrer Zusammenarbeit im Rahmen des Pilotprojekts* Reflexionen. »Koloniales Erbe im Brücke-Museum« *(gefördert durch den Projektfonds Zeitgeschichte und Erinnerungskultur des Landes Berlin) in Berlin. Ihre Zusammenarbeit haben sie gemeinsam im Text* »Zwei Rückblicke – zwei Perspektiven. Das Pilotprojekt Reflexionen. Koloniales Erbe im Brücke-Museum« *(vgl. Brücke Museum/Stiftung Deutsches Technikmuseum et al. 2022) beleuchtet.*

Das Gespräch zwischen Pegah Byroum-Wand, Daniela Bystron und Antje Winkler widmet sich der dringlichen Frage, ob und wie Museen dekolonialisiert werden können. Es knüpft an konkrete Praxisprojekte sowie theoretische Überlegungen an, um die Rolle von Museen im postkolonialen Kontext kritisch zu reflektieren. Ein Projekt – das Pilotprojekt *Reflexionen. Koloniales Erbe im Brücke-Museum* – umfasste zum Beispiel ein Sensibilisierungs- und Fortbildungsprogramm für das Team des Brücke-Museums, das die Ausstellung *Whose Expression? Die Künstler der Brücke im kolonialen Kontext* (Dezember 2021 bis März 2022) begleitete. Daniela Bystron arbeitet seit 2018 festangestellt als Kuratorin für *Outreach* am Brücke-Museum und kollaborierte im Rahmen des Projekts eng mit Dr. Pegah Byroum-Wand zusammen, die 2020/2021 freiberuflich die Feinkonzeption und Projektleitung des Pilotprojekts verantwortete. Dabei wird deutlich, dass eine Dekonstruktion kolonialer Strukturen und Diskurse nicht nur eine Herausforderung für die institutionelle Praxis ist, sondern auch tief in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet ist. Die Diskussion zeigt auf, wie Museen durch selbstkritische Reflexion, inklusive Zusammenarbeit und politische Engagements ihre Verantwortung für eine postkoloniale Erinnerung und Präsentation von Kulturgut wahrnehmen können – ein Schritt hin zu gerechteren, diverseren kulturellen Räumen. Vor dem Hintergrund dieser Debatten stellt sich auch die Frage: Wie kann ein gegenwartsbezogener Kunstunterricht gestaltet werden, der diese dekolonialen Perspektiven aufgreift? Welche Bildungsansätze, Methoden und Inhalte ermöglichen es, Schüler*innen kritisch für koloniale

Kontinuitäten und Rassismus zu sensibilisieren und sie zu eigenständigem, reflektiertem Handeln zu befähigen? Der Austausch zeigt, dass kunstbezogene Bildungsarbeit heute mehr denn je eine wichtige Rolle dabei spielen kann, gesellschaftliche Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten.

Das Gespräch gliedert sich nach thematischen Schwerpunkten, die den Themenbereich, Museen zu dekolonisieren, machtkritisch und intersektional verhandeln.

Antje Winkler: Wir leben in einer postmigrantischen Gesellschaft. Inwiefern sollten Museen kritisch mit den Beständen ihrer Archive umgehen?

Pegah Byroum-Wand: Einem Dekolonisierungsprozess in Museen geht voraus, dass wir die gesellschaftlichen Gewalt- und Ausbeutungsverhältnisse anerkennen und einbeziehen, die u.a. der Kolonialismus hervorgebracht hat. Wir leben in einer Gesellschaft und arbeiten in Institutionen, in denen diese historischen Unterdrückungsverhältnisse – koloniale, rassistische, patriarchale, ableistische und weitere – bis in die Gegenwart fort- und oftmals zusammenwirken (vgl. neue deutsche organisationen 2024). Das kann natürlich die Arbeit von Museen, ihre Auseinandersetzung mit kolonialrassistischen Bildern und Begriffen, ihren Besitz von kolonialem Raubgut bzw. menschlichen Überresten oder die Beziehung zu den Herkunftsgemeinschaften beeinflussen.

So gab es beispielsweise bis heute keine reparationsrelevante Entschuldigung der Bundesrepublik Deutschland für den Völkermord, den die deutsche Kolonialmacht zwischen 1904 und 1908 in Deutsch-Südwestafrika (dem heutigen Namibia) an den Herero und Nama begangen hat. Das belastet die Beziehungen zu Namibia. (Post)koloniale Muster wirken unter anderem auch auf der Ebene aktueller Migrations- und Grenzpolitik fort. Die in diesem Monat beschlossene *Reform des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems* (GEAS 2024) zeigt, wie mit der Schutzpflicht gegenüber Geflüchteten gebrochen wird. Diese Pflicht fußt u.a. auf dem Grundgesetz, der Genfer Flüchtlings- und der Europäischen Menschenrechtskonvention. GEAS hebelt die Rechte von Menschen aus, die häufig aus ehemaligen Kolonien europäischer Länder fliehen und von diesen ausgebeutet wurden. Die Fluchtursachen sind also eng mit post- bzw. neokolonialen Machtstrukturen verbunden (vgl. Brücke Museum/Stiftung Deutsches Technikmuseum et al. 2022).

Eine intersektionale gesellschaftskritische Betrachtungsweise ist daher für eine dekoloniale Arbeit im Museum wichtig, das durfte ich insbesondere von Aktivist*innen aus Chile, Kolumbien, Bolivien oder Peru lernen, mit denen ich mich im Laufe meiner Arbeit zu dekolonialen Praktiken austauschen konnte und die stets betont haben, dass die Ausbeutung natürlicher, menschlicher und lebensweltlicher Ressourcen in (post)kolonialen Kontexten zusammenhängt. Für mich ist es wichtig, danach zu fragen, wie sich Kolonialismus aus intersektionaler Perspektive im Muse-

um widerspiegelt: In der Institution, den Ausstellungen, der Sprache, den Bildern, den Kollaborationen etc. Wie lässt sich Kolonialismus kritisch verhandeln? Wie können dekoloniale Schritte umgesetzt werden?

Daniela Bystron: Museen sind traditionell gewachsene und hierarchisch aufgebaute Institutionen. Als Systeme entstanden sie in der Zeit der europäischen Aufklärung und bauen auf Ideen von Kolonialität, Machtstrukturen und Eliten auf. Ihnen obliegt das Prinzip der Auswahl und der Exklusion. Für mich stellt sich folgende Frage: Wenn die Gesamtstruktur von Museen kolonial geprägt ist, inwiefern ist dann das Dekolonisieren von Museen überhaupt möglich?

In meiner Praxis stelle ich diese Frage, versuche, grundlegend zu problematisieren und arbeite fragend-forschend mit dem Slogan: *Museen dekolonisieren?*. Dafür nehme ich bewusst die Innen-Perspektive ein und versuche als Kuratorin am Brücke-Museum die Debatte der Dekolonisierung in meine Museumspraxis einzuweben. Auf diese Weise gelingt es, Diskriminierungsformen oder Exklusionsmechanismen anzusehen und wachsam für meine eigenen Ausschlussweisen zu sein. Konkret gilt es, (selbst)kritisch zu betrachten, wer im Museum arbeitet bzw. ausgeschriebene Stellen übertragen bekommt. Zudem sind thematische Ausrichtungen in Museen häufig abhängig von kulturpolitischen Entscheidungen und Fördergeldern. Dennoch gibt es Kulturinstitutionen und vor allem Offspaces, die kontinuierlich dekolonial, macht- und diskriminierungskritisch arbeiten, jenseits von thematisch gesetzten Förderstrukturen. Elementare Themen, wie beispielsweise Dekolonisierung, Anti-Diskriminierung, Inklusion oder Kunstvermittlung (die häufig in Förderprogrammen als temporäre *Trendthemen* gesetzt werden), sind jedoch die Grundlage ihrer Arbeitshaltung und sollten für alle Museum gelten

Zusammenfassend bedeutet Dekolonisieren, permanent wachsam gegenüber Exklusionsmechanismen und unreflektierten Hierarchien im *Inreach* und *Outreach* zu sein.

Pegah Byroum-Wand: Es ist auch wichtig, zwischen den Museumstypen zu unterscheiden. Handelt es sich um ein Ethnografisches, ein Naturkunde- oder ein Kunstmuseum? Es gibt aber auch Community-Museen, die aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sind und die maßgeblich ihre Programme aus den Communities heraus gestalten. Ein Beispiel ist das Schwule Museum in Berlin. Jedes Museum sollte die eigene historische Eingebundenheit in Unterdrückungsverhältnisse, das eigene Aufgabenspektrum und die eigene Ausrichtung kritisch ermitteln.

Die meisten staatlichen Museen sind als Institutionen prädestiniert, sich mit Imperialismus, Nationenbildung und Kolonialismus auseinanderzusetzen und sich zu fragen, inwiefern sie dieses Erbe wirklich kritisch reflektieren, verharmlosen oder gar verherrlichen. Solche Verstrickungen wiederholen sich in aktuellen Debatten, wie zum Beispiel rundum das Humboldt Forum Berlin und den Ein-

fluss rechter Förder*innen. Auch der Umgang mit der Provenienz und Restitution von Objekten im Museum und der Art, wie Museen von ihnen profitieren, ist ein kritisches Thema. So vermag es das Humboldt Forum, die seit den 1970er Jahren anhaltende postkoloniale Kritik durch Aktivist*innen und soziale Bewegungen zu vereinnahmen – und damit nicht zuletzt die Frage zu umgehen, wie mit geraubten Artefakten Gewinn gemacht wird (vgl. Wan wo Layir 2022).

Ähnliche Vermeidungs- und Vereinnahmungsstrategien lassen sich bei den meisten Museen beobachten. Sie schlagen Profit aus geraubten Gütern, aus kolonialrassistischer, gewaltvoller und vermeidender Bildsprache sowie Werktexten. Sie binden Interventionen so in ihre Institution ein, dass diese umgekehrt in eine Profitmaschinerie aus materiellem und kulturellem Kapital eingehegt werden.

Hier lohnt es sich als Museumspraktiker*in zu fragen, wo Anknüpfungspunkte für Protest von außen zu finden sind und welche (institutions)kritischen Ansätze es bereits innerhalb des Museums gibt; jenseits der manchmal starren Institutionslogik. Denn die Innen-, Außen- und Schnittmengenfragen sind wichtig, um eine eigene systemische Verantwortung einzuüben.

Antje Winkler: Bleiben wir beim Stichwort *Humboldt Forum*. Was tun, wenn Fachkolleg*innen mit Lernenden aus dem (hoch)schulischen Kontext diesen Ort als Lernraum (noch wenig kritisch reflektiert) besuchen?

Pegah Byroum-Wand: Ich sehe es als meine Aufgabe, inklusiv und öffnend zu wirken. Das bedeutet auch, sich für Menschen einzusetzen, die vielleicht noch unentschieden, mit weniger konkretem Wissen zum Thema oder zumindest interessiert und offen für neue Perspektiven sind. Mich interessiert immer wieder die Frage: Was (also welches Wissen) gebe ich, wie weiter? Es geht also darum, die eigene Position verantwortungsvoll auszufüllen und sowohl in Lehre, Forschung aber auch in der Außenkommunikation, wie in Vorträgen und Texten, Akzente und Themen zu setzen. Es gilt, sich zur Aufgabe zu machen, ein kritisches Bewusstsein weiterzutragen und bedeutet somit für eine Wissensvermittlung einzutreten, die für kritische Themen sensibilisiert und über ein eurozentristisches, rein kognitives Wissensmodell hinausdenkt.

Institutionskritische Perspektiven auf Museumsarbeit

Antje Winkler: Welche Rolle kommt Museen aus macht- und institutionskritischer Perspektive in der Erzeugung oder Reproduktion kolonialer Kontinuitäten bei? Seht ihr Analogien zur Schule? Wo schreiben sich koloniale Kontinuitäten konkret fort?

Daniela Bystron: Die Sammlung im Brücke-Museum ist zur Hochzeit des europäischen Kolonialismus entstanden. Die *Brücke-Künstler* haben die europäische Kolonisierung miterlebt, eingeatmet und zum Teil unreflektiert übernommen. Gleichwohl und in Anbetracht der Zeit sind durchaus auch kritische Praxen zu berücksichtigen. Die Bildsprache der Brücke-Künstler ist unter anderem geprägt von einem Menschenbild und Weltverständnis, dass durch die Rezeption von Raubkunst in ethnografischen Museen beeinflusst ist. Raubkunst wurde angeschaut, abgezeichnet und somit in ihren Werken verarbeitet.[1] Wir – als Mitarbeiter*innen des Brücke-Museums – sind angehalten, mit dieser speziellen Bildsprache und Haltung dauerhaft zu arbeiten, um die koloniale Kontinuität des Brücke-Museums zu verhandeln. Diese Kunst wird somit als Zeugnis von Diskriminierung, Rassismus, Menschenverachtung und kapitalistischer Ausbeutung als Teil des kulturellen Erbes in Deutschland und in Europa thematisiert. Wie können kritische Perspektiven eingebracht werden? Ein analytischer Ansatzpunkt wäre die Frage nach der Entstehungszeit, denn so wird Kolonialismus kontextgebend einbezogen.

Konkret zeigt sich dies am Beispiel von Bildsprache und Werktiteln, die teilweise rassistisch sind. Das Wort rassistisch im Museum (gemeint ist hier das Brücke-Museum) zu sagen, bedeutete zunächst, in einen langen Prozess zu gehen, und es war wie eine Art *Outing* im Kunst-, Museums- und Kulturbereich. Das Brücke-Team musste um Formulierungen gemeinsam ringen; beim Verfassen von Werktexten haben wir länger über einzelne Begriffe debattiert. Diese Debatten bestehen fort. In vielen Museen findet diese Debatte gerade erst statt und in einigen anderen haben diese noch keinen Anfang gefunden. Für das Brücke-Museum bestand das Anliegen dieser Debatten darin, ebenjene oben benannten Kontinuitäten gerade im Sprachgebrauch Sprache zu beenden. In der Sprache materialisiert sich Bewusstsein und in diesen Sprachbildungsprozess wollten wir intervenieren. Mit der Bildsprache umzugehen, ist dann ein nächster Schritt. Rassistische Kontinuitäten schreiben sich zum Beispiel in den Arbeitsmaterialien im Unterrichtsfach Kunst fort und wir hören immer wieder von Lehrenden, dass es dazu Bedarfe für alternative Arbeitsmaterialien gibt.[2]

---

1 Die kolonialen Kontexte wurden im Brücke-Museum differenzierter in der Ausstellung *Whose Expression? Die Kunst der Brücke* im kolonialen Kontext (2021/2022) erarbeitet, siehe: https://tinyurl.com/mvrjyykk. Die Ausstellung war Teil eines Kooperationsprojekts über Kirchner und Nolde des Statens Museum for Kunst, Kopenhagen, und des Stedelijk Museum, Amsterdam. Der Katalog *Kirchner und Nolde. Expressionismus. Kolonialismus* entstand 2021 in Zusammenarbeit mit den Museen.

2 Im Prozess der Sprachsensibilisierung haben uns – das Brücke-Team – viele Expert*innen unterstützt: Besonders zu nennen sind Diversity Arts Culture (DAC), Dekoloniale, Initiative Schwarze Menschen (ISD), Glokal, Contemporary And (C&) sowie weitere Kolleginnen. Die Publikation *Wie Rassismus aus Wörtern spricht* war eine wichtige Grundlage, ebenso das diskriminierungssensible Lektorat (Webseite, Begleithefte) von Ania Faas. Die Kolleg*innen des informellen Ar-

Pegah Byroum-Wand: Koloniale Kontinuitäten übersetzen sich in Museen und zeigen sich dort auch in der Ausstellungskonzeption. Das begegnet uns im Museum beispielsweise dann, wenn menschliche Überreste unkritisch als *museale Objekte* ausgestellt werden oder wenn es sich um spirituelle Gegenstände handelt, die beliebig nebeneinander platziert werden. Ein Beispiel ist die während der deutschen Kolonialzeit in Kamerun geraubte Gründungsmutter der *Nso* aus Westkamerun, *Ngonnso*. Wie *Ngonnso* genau geraubt wurde, ist nicht bekannt. Klar ist, dass sie sich spätestens seit 1902/1903 im Besitz des deutschen Oberst Curt von Pavel befand (vgl. Ellendorf 2023). Sie wurde bis zur Einleitung ihrer Restitution im Jahr 2022 im Humboldt Forum Berlin ausgestellt. Viele Aktivist*innen der *Nso* in Berlin betonten immer wieder, dass *Ngonnso* eine rituelle und spirituelle Bedeutung hat – und nicht in die Vitrine eines deutschen Museums gehört. Wenn Museen unkritisch und unbewusst agieren, können koloniale Denk- und Handlungsmuster reproduziert und die Verantwortung abgewehrt werden. Wir müssen (ver)lernen, wie wir uns mit Kolonialismus und Rassismus beschäftigen. Es gibt die Tendenz, dass Menschen an diskriminierenden Begriffen festhalten, anstatt sich über die Möglichkeit zu freuen, Inhalte so formulieren zu lernen, dass andere sich nicht verletzt fühlen. Eine solche Abwehr kann auch aus kolonialen oder zumindest privilegierten Denkmustern folgen. Aus Perspektive einer diskriminierungskritischen und diversitätsorientierten Organisationsentwicklung kann die Abwehr- und Reproduktionsproblematik daran erkannt werden, dass Personal, Programm, Publikum und Partner*innen kaum verändert werden. Dabei ist die Organisationsstruktur für dekoloniale (wie auch andere diskriminierungskritische) Veränderungsprozesse sehr wichtig.

Antje Winkler: Die angesprochene Abwehrhaltung, die ein Einlassen auf neue Lernprozesse verhindert, scheint viel mit der eigenen Machtposition und dem Verlust von Privilegien und Erzählhoheiten zu tun zu haben. Aus dem universitären Kontext stelle ich mir in dem Zusammenhang eine Person vor, die ein bestimmtes Studiengebiet exklusiv oder problematisch und koloniales Wissen reproduzierend bearbeitet. Warum ist Veränderung so schwer? Es gibt doch bereits lehrreiche Erkenntnisse, die Abhilfe bereithalten. Da denke ich an Gayatri Spivaks *Unlearning* und die Idee neues Wissen anzunehmen; eine offene Haltung[3] einzuüben. Könnt ihr nochmal mit Blick auf das Brücke-Museum auf Instrumente eingehen, auf die man sich im Prozess berufen kann? Davon könnten Kunstlehrer*innen in Schule profitieren.

---

beitskreises Antidiskriminierung in Museen, etwa Forscherinnen im Lenbachhaus und den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD), leisteten im Bereich Provenienz(forschung) vorbildhafte Arbeit.

3 An dieser Stelle ist auf die Kapitel im vorliegenden Sammelband »Sharing is Caring« von Jan Niggemann, Nora Sternfeld und Nana Lüth zu verweisen.

Daniela Bystron: Als ausgebildete Kunstpädagogin und Kunsthistorikerin habe ich auch eine Zeit in Schulen gearbeitet, das ist allerdings schon etwas länger her; im Museum arbeiten wir auch mit Schulen zusammen, daher ist mir das System nicht unbekannt. Auch wenn sich Schulen und Museen stark voneinander unterscheiden, haben sie als Bildungseinrichtungen aber eben auch Überschneidungen. In der Wissensvermittlung haben beide im Strukturellen eine Verantwortung, was sie vermitteln, zeigen und repräsentieren. Und im strukturellen haben sie auch großen Einfluss dadurch *wer* diese Inhalte vermittelt – hier betrifft es also das Personal, und dessen Kompetenzen, Ausbildung und Verantwortung in seiner Rolle als Vermittler*in.

Als Beispiel erzähle ich eine Situation: Ich war vor einiger Zeit auf einer Konferenz eingeladen. Es ging um das Thema Sammlung und Kuratieren. Die eingeladenen Expert*innen sprachen über ihren Kurationsbegriff, über Objekte und Sammlungen in Museen. Obwohl ich mich auch als Kuratorin verstehe, habe ich hier als Kuratorin für Outreach eine andere Perspektive, ein anderes Verständnis: Im Gegensatz zu den Sammlungs- und Ausstellungskurator*innen auf dem Panel, stehen in meinem Fokus nicht die Sammlung und die Objekte. Ich kuratiere Programme und fühle mich in erster Linie verantwortlich für das Publikum, für die Menschen, die ins Museum kommen und mit denen wir arbeiten. Hier geht es also um eine ethische Verantwortung und eine Form von Empathie gegenüber den Nutzer*innen: Wie Pegah schon sagte, geht es darum vorzudenken, wodurch sich Besucher*innen in Bildsprache, Themensetzungen oder Texten ausgeschlossen, rassistisch verletzt oder sogar traumatisiert fühlen könnten. Und das gelingt mir als *weiße* Person natürlich nicht ohne den Austausch mit von Diskriminierung betroffenen Personen. Das wäre vielleicht schon mal ein Instrumentarium, diese Stellen ausfindig zu machen und zu prüfen, für wen sind die Institutionen verantwortlich – in Bezug auf Schule sind es ganz klar die Schüler*innen also die nächste Generation, der ein respektvolles, inklusives und empathisches Miteinander und vor allem den Austausch über diese Prozesse gebührt. Im Anschluss daran stellt sich dann die Frage, wie Museen eigentlich organisiert sind und welche Positionen und Stellendefinitionen sie haben.

Über Organigramme im Museum hat Léontine Meijer-van Mensch auch länger geforscht. Häufig ist es in deutschen Kunstmuseen so, dass die meisten Mitarbeiter*innen dort Kunstgeschichte studiert haben, sogar promoviert sind. Die Kolleg*innen bestimmen meist die Strukturen und Inhalte, kuratieren die Ausstellungen und sind die Mehrheit des Kollegiums. Meist nachgeschaltet kommt dann ein*e Pädagog*in oder Vermittler*in dazu: Häufig kommt auf ein 5-bis 6-köpfiges Ausstellungskurator*innenteam eine Expertin für Vermittlung. Hier liegt m.E. ein struktureller Fehler vor, sofern sich denn Museen weiterhin für ihr Publikum interessieren und verantwortlich fühlen wollen. Zusätzlich sollte man sich auch die Ausbildungen anschauen.

Macht es weiterhin Sinn, ohne museologisches, pädagogisches und postkoloniales Wissen, Kunsthistoriker*innen auszubilden? Es braucht also erweiterte Studien- und Berufsausbildungen, Veränderungen in Jobbezeichnungen, andere Stellenausschreibungen und einen neu ausgerichteten Fokus auf Kompetenzen, zum Beispiel durch Lebenserfahrungen.

Diese ganzen Bereiche des akademischen Feldes, Universität, Museum oder Schule, sind sehr ähnlich entwickelt und gehen oftmals von einem Ansatz des Mehrwissens aus und implizieren einen Wissensvorsprung. Viel weniger spielt das von dir angesprochene *Unlearning* eine Rolle. Ein prozessorientiertes gemeinsames und an Bedarfen ausgerichtetes sowie entdeckendes Lernen wäre demnach sinnvoll zu integrieren. Da sind wir dann bei Jacques Rancière und dem *Der unwissende Lehrmeister* (1987) und der emanzipierten, freien Pädagogik. Hier könnten Schulen und Museen insgesamt gut an Kooperationen mit Fachfremden, mit dem gesellschaftlichen Umfeld, arbeiten und flexibler werden.

Pegah Byroum-Wand: Mit Daniela zusammen habe ich 2020 bis 2021 im Brücke-Museum das Inreach-Programm »Reflexionen« entwickelt, in dem es darum ging, als Arbeitsteam gemeinsam zu einer sensibilisierten Haltung zu finden. Während dieser Zusammenarbeit habe ich viel gelernt. Ich habe erstens festgestellt, dass der Lernprozess im Rahmen des Inreach-Programms vor allem dann qualitativ und nachhaltig wird, wenn die inhaltliche Arbeit an Projekten von Beginn an gemeinsam mit jenen Personen und Gruppen entwickelt wird, um die es geht. Auf diese Weise werden direkt diskriminierungssensible Kollaborationsweisen, Selbstbezeichnungen und bedarfsorientierte Konzepte verhandelt. Wenn die Zeit und das Geld fehlen, können sich Museen wenigstens punktuell Expertise einholen.

Ein zweiter Punkt wäre, angestoßene Veränderungsprozesse nach Projektende zu verstetigen, indem bereits während der Projektlaufzeit eine nachhaltigere Struktur aufgebaut wird, die die inhaltliche Arbeit weiterführt. Das kann beispielsweise eine AG im Museum oder in der Schule sein. Im besten Fall sollten Menschen aus möglichst vielen Bereichen der Institution zusammenkommen und -denken, um multiperspektivisch und divers zu arbeiten.

Noch ein Gedanke zu deiner Frage: Wenn wir innerhalb von unseren Institutionen über verantwortungsvolle, feste Stellen verfügen, dann können wir diese Mittel und Ressourcen nutzen. Wir können Räume öffnen, um gemeinsam zu handeln, gezielt betroffene und/oder aktivistische Expert*innen und fehlende Perspektiven einzuladen. Wir können sogar neue Stellen für marginalisierte Personen schaffen und uns dafür einsetzen, die Organisationskultur entsprechend zu verändern. Wir können bei Antragsstellungen unterstützen, institutionelle Ressourcen oder Wissen (sofern möglich) zur Verfügung stellen. Das sind konkrete Handlungsmöglichkeiten.

Ein Kollege und ich haben für ein gemeinsames Seminar eine Rom*nja-Aktivistin und Expertin eingeladen. Sie hat dem Seminar das Thema Rom*nja in der Kunstgeschichte zugänglich gemacht mit einer Perspektive, die wir weder hatten noch uns durch bloßes Lesen hätten erarbeiten können. Das Besondere daran war, dass wir als Nichtbetroffene über den Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze sowie unsere eigenen Leerstellen diesbezüglich sehr viel konkreter ins Gespräch gekommen sind. Das hat intensive Reflexionsprozesse in den Studierenden ausgelöst, da es auch um forschungsethische Fragen ging. Und da sind wir wieder bei Gayatri Chakravorty Spivaks *Unlearning*: Wir müssen Sachen machen, die wir und andere nicht gewöhnt sind. Dann erkennen wir, dass wir nur dann etwas verändern können, wenn wir diese Gewohnheiten durchbrechen.

Daniela Bystron: Um ganz konkret zu werden, kann man sich anschauen, wo die hierarchischen Ungleichheiten in den Museumsstrukturen liegen. Hier sei zum Beispiel die Mitarbeiter*innenschaft im Bereich der Kunstvermittlung genannt. In diesem Bereich arbeiten die Vermittler*innen, es ist meiner Meinung nach ein prekäres Feld im Betrieb. Oft ist es so, dass es eine – meist *weiße* – Person, wie mich gibt, die festangestellt das Programm koordiniert und supervidiert. Zudem gibt es Freiberufler*innen, wobei in der Berufsgruppe die Diversität wesentlich höher als in der Mitarbeiter*innenschaft der Festangestellten ist. Und da ist die Honorarlage, die Struktur, die Anbindung an Museen oft sehr unklar. Wie kann ich die Freiberufler*innen gerecht bezahlen, wenn es mir rechtlich nicht möglich ist, Fortbildung oder Nacharbeit angemessen zu honorieren? Das sind strukturelle Fragen, die Institutionen in Rahmen festschreiben und somit bestimmte Bereiche kleinhalten. Prinzipiell wäre es wünschenswert mehr Festanstellungen für Vermittler*innen zu schaffen; dass wäre extrem wichtig. Ich finde es immens für eine Institution, Mitarbeiter*innen wertschätzend und ihren Kompetenzen entsprechend zu würdigen und zu bezahlen.

Interventionen und neue Perspektiven

Antje Winkler: Was ich heraushöre, ist die Lust und die Kraft, für Veränderungen zu sorgen. Da ist das Aufräumen mit Ungleichverhältnissen als kreative Praxis im Umgang mit Unterdrückungssystemen. Hernach Problemfelder als veränderbar angesehen werden. Wobei sich ein Nachdenken und die Suche nach Möglichkeiten zur Intervention und des Durchfließens sich wiederholender Abläufe im Fokus stehen. Mir scheint, es kommt euch darauf an eine Beweglichkeit im System Schule aber v.a. im System Museum anzuregen. Um diese zu initiieren, befragt ihr von innen und von außen, gemeinsam und als Personen in Positionen, wie Zugänge eröffnet werden können. So verstehe ich auch Fragerichtungen, wie: Wen lädt man ein? Wo

geht man hin? Wie öffnet man den Raum für neue Perspektiven? Und konkret tut ihr das längst, indem ihr eben Aktivist*innen einladet und diese bittet aus ihren Alltagserfahrungen und aus ihren Erfahrungen mit Diskriminierung in Deutschland zu berichten.

Pegah Byroum-Wand: In Bezug auf Veränderungen möchte ich vorschlagen, die Expertise von Aktivist*innen nicht nur als sog. *Erfahrungs*wissen zu sehen und damit einen Gegensatz zu professionellem (institutionellem) Wissen aufzumachen. Ihr Wissen ist Expert*innenwissen, das oftmals nicht nur den notwendigen Druck für kulturpolitische und institutionelle Veränderungen aufbaut, sondern als wertvolles Wissen begriffen werden sollte und entsprechend honoriert werden muss. Hier stoße ich an der Universität auch immer wieder an Grenzen. Zum Beispiel in meiner Arbeit mit unserem machtkritischen Beirat, der von einigen abgewehrt oder abgewertet wird, weil diese Kollaboration nicht als Forum für akademische Wissensproduktion angesehen wird. Wir sollten uns öfter wertschätzend daran erinnern, dass vieles, woran wir forschen und arbeiten, von anderen vor uns erstritten wurde. Alleine die Tatsache, dass wir drei als Frauen arbeiten können, wurde erkämpft. Wenn ein*e Professor*in zu einem bestimmten Thema eingeladen wird, ist das aus meiner Sicht die gleiche Expertise, wie die einer*eines Aktivist*in zum selben Thema. Das ist eine weitere Wissensform und eine wichtige Perspektive. Um in diesem institutionellen Gatekeeping zu intervenieren, kann es eine Möglichkeit sein, nicht mehr von Aufwandsentschädigung, sondern von Honorar zu sprechen.

Daniela Bystron: Eine Möglichkeit ist es eben auch, Ressourcen, Privilegien und Macht zu teilen. Wenn ich mit Personen arbeite, die nicht bei uns festangestellt sind, aber aus einer bestimmten Expertise heraus angefragt wurden, mit mir ein Programm zu gestalten, dann nenne ich sie entsprechend ihrer Position und Kompetenz im Programm und auf der Website und im Impressum.

Im letzten Sommer (2023) waren das Hamze Bytyçi von Roma Trial e.V. und Anna Mirga-Kurszelnicka von *ERIAC*. Sie haben im Rahmen der Ausstellung von Malgorzata Mirga-Tas[4] ein Diskursprogramm gestaltet, das ohne ihre langjährige professionelle und aktivistische Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Natürlich, und darüber sollten wir gar nicht reden müssen, erhalten alle, die mit uns im Brücke-Museum arbeiten, ein angemessenes Honorar.

Insgesamt ist das kollaborative Arbeiten immens wichtig für Museen, sonst kreisen sie weiterhin um sich selbst. Durch kollaborative Zusammenarbeit können weitere Personen einbezogen werden, unbekannte oder nicht-gesehene Themen,

4 Ausstellung (2023): Małgorzata Mirga-Tas. Sivdem Amenge. Ich nähte für uns. I sewed for us. Brücke-Museum Berlin, siehe: https://tinyurl.com/2hme9k6f

Einzug in die Programmatik des Museums erhalten. Das ist eine Strategie, was sich dadurch aber langfristig verändert, ist eine andere Frage.

Kontinuierliche und ehrliche Netzwerkarbeit macht viel Arbeit und braucht einen langen Atem von allen Seiten. Diese ist im Gegensatz zu konkreten Projekten und Programmgeldern meist nicht budgetiert und zeitlich eingerechnet. Die Strukturen in Museen sind für kollaboratives und partizipatives Arbeiten nicht ausgerichtet, aber es gibt Möglichkeiten, sie an einigen Stellen immer wieder aufzubrechen.

Pegah Byroum-Wand: Bei der Zusammenarbeit und dem Aufbau von Netzwerken mit gesellschaftlichen Akteur*innen besteht die Frage nach Vereinnahmung von Wissen. Diese Frage sollte in Kollaborationen sensibel verhandelt und geklärt werden. Es ist wichtig, gemeinsam zu entscheiden, welches Wissen und welche Namen in einer Veranstaltung, Ausstellung oder während eines Austauschs exponiert werden. Wann ist es Instrumentalisierung und wann eine ernst gemeinte Partizipation, bei der es auch Entscheidungsbefugnisse gibt? Bei asymmetrischen Machtverhältnissen, die fast immer vorhanden sind, wenn ein Museum mit einer zivilgesellschaftlichen Vereinigung oder Gruppe arbeitet, muss man im Hinblick darauf machtkritisch zusammenarbeiten (vgl. Byroum-Wand 2025)

Antje Winkler: An dieser Stelle möchte ich mit euch in der Gegenwart ankommen. Wir können einen Rechtsruck in Europa beobachten seit mehr als zehn Jahren und ich sehe bestimmte Verengungen und Backlash-Potenziale nicht zuletzt mit der AfD im Raum stehen. Wie beobachtet ihr in diesem Zusammenhang das Feld in dem ihr gerade arbeitet?

Pegah Byroum-Wand: Politisch gesehen hat sich der Rechtsruck durch den negativen Einfluss der AfD-Forderungen auf die regierenden Parteien leider schon vollzogen: Debatten um Massenabschiebungen, rassifizierende Zugehörigkeitszuschreibungen für Inhaber*innen eines deutschen Passes (Wem steht er zu? Wer kann ihn verlieren?), Diskussionen um die Veränderung des Grundgesetzes, die Einengung von Meinungs- und Versammlungsfreiheit – das ist die Gegenwart. Falls die AfD regieren sollte, geht es noch schneller, dass Personen abgeschoben werden, dass Personen nicht eingebürgert werden, dass Personen mit deutschem Pass diesen verlieren. Das aktuelle Klima in Deutschland ist geprägt von Kriegstreiberei, Waffenlieferungen und einer rüstungsindustriellen Hochkonjunktur. Mit Blick auf die aktuelle Berliner (Kultur)Politik stelle ich mir die Frage, was Institutionen jetzt machen werden: Jetzt, wenn darüber diskutiert wird, ob Universitäten Studierende aufgrund ihrer politischen Gesinnung, beispielsweise zu Israel/Palästina, exmatrikulieren können. Jetzt, wo darüber debattiert wird, ob der Verfassungsschutz Antragsstellende auf ihre Gesinnung hin scannen darf, wenn diese eine staatliche Kulturförderung bekommen sollen.

Ich sehe in vielen Museen, dass es die so wichtige Debatte um Demokratiestärkung gibt. Aber wir müssen uns gegenwärtig ganz neu fragen: Welchen Demokratiebegriff meinen wir überhaupt? Für wen gilt dieser und für wen nicht? Warum? Und wie können wir uns wehren gegen die aktuellen und noch kommenden antidemokratischen Angriffe, die wir seit Monaten erleben?

Die Angriffe und Kündigungen treffen oftmals Marginalisierte. Deshalb ist das Wichtigste, das Museen und Universitäten – aber auch andere Institutionen – machen können: Ihre Räume den Menschen zu geben und zur Verfügung zu stellen, die so dringend Raum für Bündnisse, Dialog, Streit, Solidarität und Organisierung brauchen. Das wird gerade am meisten benötigt, weil sich Räume für solche Zusammenkünfte verengen.

Antje Winkler: Danke dir.

Daniela Bystron: In Anbetracht der aktuellen konservativen Kulturpolitik und des Rechtsrucks in Berlin sehe ich es als wichtigen Punkt an, weiterhin für solidarische Zusammenschlüsse zu sorgen und Organisationen in der freien Szene zu unterstützen. An einigen sozialen oder kulturellen Orten wurden entweder Mietverträge gekündigt oder Fördergelder gestrichen. Auch besteht die Gefahr, dass die Förderstrukturen vom Verfassungsschutz beobachtet werden. Und da denke ich, dass die nach 1945 hoch gehaltene Kunstfreiheit in Gefahr gerät. Ein Klima der Angst vor Zensur und vor dem Ausbleiben von Förderung wird geschürt. Dabei sind die Förderstrukturen so abhängig von der öffentlich-staatlichen Kulturpolitik, und das kann problematisch sein, weil diese doch so nah an Parteien geknüpft ist. Wir sind mittendrin in einer Veränderung. Es gibt viele Initiativen, die gerade nicht gut genug gefördert werden, wie *Diversity Arts Culture* Berlin oder die *Dekoloniale*, die noch vom linken Kultursenator Klaus Lederer eingerichtet wurden. Hier handelt es sich um Initiativen, die lange in Berlin zum Thema Kolonialismus/Dekolonialisierung gearbeitet haben und über eine ausgesprochene Expertise und Netzwerke verfügen. Diese Initiativen sind jetzt bedroht von Kürzungen und thematischen Einschränkungen. Nicht weiter gefördert zu werden, bedeutet defacto die Aufkündigung der zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit.

Antje Winkler: Als Abschlussfrage unseres gemeinsamen Gesprächs, möchte ich wissen: Wenn ihr an die Zukunft denkt, was stimmt euch da froh oder zuversichtlich?

Daniela Bystron: Was mir Hoffnung für die Zukunft macht, ist das Zusammenarbeiten mit mutigen, findigen Menschen, die sich nicht von Widrigkeiten beeinflussen lassen, die wach sind und die keine Angst haben, die informiert, kritisch und kreativ sind und die auch Ideen und Strategien haben, wie bestimmte Dinge umgesetzt

werden können. Und ich glaube, das braucht die Gesellschaft, das braucht die Politik, das braucht aber auch die Kulturarbeit und Mut vor allen Dingen.

Pegah Byroum-Wand: Mir fällt in diesem Zusammenhang Heinrich Manns *Der Untertan* (1918) ein. Mann schreibt den Roman als Satire und er erschien 1918 im Kurt Wolff Verlag. Im Nachwort schreibt Kurt Tucholsky in Bezug auf den – in seinen Worten – deutschen Mann über dessen Sucht zu befehlen und zu gehorchen, über seine »Zivilfeigheit«. Und ich hoffe, dass es heute anders ist! Gleichzeitig finde ich es auch ermutigend, und darauf versuche ich mich zu konzentrieren, dass es sehr viele kritische Menschen gibt. Für mich sind Bündnisbildung und Solidarität das Wichtigste, denn das ist etwas, aus dem wir alle Kraft gewinnen können, egal ob in der Institution, außerhalb oder privat. Natürlich ist Angst immer berechtigt. Ich glaube, alle Menschen, die sich engagieren, haben auch Angst. Es ist wichtig, dass man sich dadurch nicht lähmen lässt und trotzdem ins Handeln kommt oder zumindest versucht, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern, zu expandieren, um Grenzen zu überwinden.

Literatur

Aagesen, Dorthe/Vestergaard Jørgensen, Anna/von Bormann, Beatrice (Hg.) (2021): Kirchner und Nolde: Expressionismus. Kolonialismus. Katalog, München: Hirmer.

Blog.SMB.Museum/Ellendorf, Maria (2023): »Provenienzforschung. ›Ngonno‹: Gründungsmutter der Nso«, in: Blog der Staatlichen Museen zu Berlin, siehe: https://tinyurl.com/2kprusrj v. 22.06.2023.

Brücke-Museum Berlin (2023): Ausstellung »Małgorzata Mirga-Tas. Sivdem Amenge. Ich nähte für uns. I sewed for us.«, siehe: https://tinyurl.com/2hme9k6f

Brücke Museum/Stiftung Deutsches Technikmuseum Berlin/Stiftung Stadtmuseum Berlin/Bystron, Daniela/Fäser, Anne (Hg.) (2022): Das Museen dekolonisieren? Kolonialität und museale Praxis in Berlin, Bielefeld: transcript.

Brücke-Museum Berlin (2021/2022): Ausstellung »Whose Expression? Die Kunst der Brücke im kolonialen Kontext«, in: https://tinyurl.com/mvrjyykk

Bundesministerium des Innern (2023): »Fakten zur Reform des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems (GEAS)«, in: https://tinyurl.com/2w742ykr

Byroum-Wand, Pegah (Hg.) (2025): MachtKritikKollaboration. Praxisreflexionen zwischen Aktivismus, Museum und Universität. Berlin: Verlag Yılmaz-Günay.

Cornelius Refem, Fogha MC (aka Wan wo Layir (2022): »What I Have Learned from my Ban from the Humboldt Forum«, in: https://tinyurl.com/4u8jtpzj v. 18.08.2022.

Das Humboldt Forum – Schloss mit zwei Gesichtern (2021). »Arte-Dokumentation«, in: https://tinyurl.com/3eftt7hp

Ellendorf, Maria (2023): »Ngonnso´: Founding Mother oft the Nso«, in: Humboldt Forum, siehe: https://tinyurl.com/29rcpntd

Mann, Heinrich (2001): Der Untertan, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

neue deutsche organisationen (Hg.) (2024): »Menschenwürde (un)antastbar. Kritische Perspektiven auf die europäische Migrationspolitik. Digitale Publikation«, in: https://tinyurl.com/2vd7hsvn

Ofuatey-Alazard, Nadja/Arndt, Susan (2019): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 4. Auflage, Münster: Unrast.

PRO ASYL (2023): »Fatale GEAS-Einigung: Rechtsruck in Europa manifestiert sich im Abbau der Menschenrechte beim Flüchtlingsschutz!«, in: https://tinyurl.com/3ueuj4he

Rancière, Jacques (2018): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen-Verlag.

Spivak, Gayatri (1990): Strategy, Identity, Writing, in: Harasym, Sarah (Hg.): The Post-Colonial Critic. New York/London: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Righting Wrongs – Unrecht richten. Zürich/Berlin: diaphanes.

Spivak, Gayatri (2008): Can the Subaltern Speak. Wien: Turia + Kant.

Verknoten

Act.Move.Transform.

Schule diskriminierungskritisch und gelebt demokratisch gestalten – warum die Bearbeitung von Diskriminierung an deutschen Schulen mehr in den Fokus rücken muss und wie dies geschehen kann

Carsten Völtzke

Abstract *Diskriminierung im Schulkontext äußert sich in verschiedenen Formen und betrifft Schüler*innen aber auch Schulpersonal. Um struktureller Diskriminierung in Schule proaktiv zu begegnen, fordern Wissenschaftler*innen (vgl. El-Mafaalani 2012, 2018, 2020, 2021 und 2024) sowie Akteure der außerschulischen Bildungspraxis (vgl. Netzwerk für Demokratie und Courage 2024) explizite Reformen. Demzufolge sollten systemische Ebenen des Bildungswesens kritisch befragt werden, um sich entlang von konkreten Handlungspraxen, Wissensbeständen und in Haltungsfragen für einen Veränderungsprozess hin zu einer einschlägigen Antidiskriminierung zu bewegen. Denn eine flächendeckende Grundstruktur für Antidiskriminierung in Schulen der Bundesrepublik ist aktuell noch nicht etabliert. Es bedarf einer adäquaten pädagogischen Haltung von Lehrkräften sowie einer Ausbildung, die eine antidiskriminierende Haltung ermöglicht, sowie die gezielte Schaffung chancengerechter Rahmenbedingungen (vgl. Netzwerk für Demokratie und Courage 2024). Der vorliegende Beitrag beschreibt aus zivilgesellschaftlicher Perspektive ein Projekt zur Etablierung einer grundlegenden Bearbeitungspraxis von Diskriminierung im schulischen Kontext. Dabei wird auf aktuelle Verfasstheiten eingegangen.*

Zur Relevanz von Demokratiebildung in Schule

Diskriminierung bezeichnet die ungerechtfertigte Benachteiligung oder Abwertung von Personen aufgrund von Merkmalen wie ethnischer oder kultureller Herkunft, Sprache, sozialem Status, Geschlecht, sexueller Orientierung, Religion oder Behinderung. Sie tritt in vielfältigen Formen auf und hat tiefgreifende psychische, soziale, teils auch physische Folgen – sowohl für die Betroffenen und ihr soziales Umfeld als auch für die Gesellschaft insgesamt. Denn Diskriminie-

rung beeinträchtigt die psychische Gesundheit und mindert die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe (Emmer et al. 2024: 248). Antidiskriminierungsarbeit ist daher ein demokratiepolitisches Kernanliegen: Denn Demokratie basiert auf Chancengleichheit, der Achtung der Menschenwürde und dem Recht auf soziale Teilhabe. Ohne Gleichberechtigung kann sie nicht dauerhaft bestehen.

Ein wesentliches Hindernis für die Verankerung von Demokratiebildung und Antidiskriminierung in der Schule sind – so das Netzwerk – insbesondere problematische Einstellungen und Überzeugungen innerhalb des Kollegiums. Politikverdrossene oder demokratiemüde Haltungen erschweren markant die Vermittlung demokratischer Werte. Demokratiebildung wird zumeist auf einzelne Fächer – etwa Sozialkunde – beschränkt, während andere Fachbereiche sich dieser pädagogischen Verantwortung entziehen. Dies führt zu einem Mangel an fächerübergreifender Perspektiven im Hinblick auf demokratische und diskriminierungskritische Inhalte.

Hinzu kommen weitverbreitete Unsicherheiten im Umgang mit demokratiefeindlichen oder diskriminierenden Äußerungen. Aus- und Fortbildungsangebote, in denen partizipative und antidiskriminierende Ansätze systematisch verankert werden, sind dagegen Mangelware.

Aber auch Lehrkräfte selbst sind von Diskriminierung betroffen – etwa durch Schüler*innen, Kolleg*innen oder durch strukturelle Rahmenbedingungen innerhalb des Schulsystems. Diese Problematik wird durch den zunehmenden Lehrkräftemangel verschärft, der zu wachsender Belastung entscheidend beiträgt. Bis 2030 wird ein Mangel von über 17.000 Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen prognostiziert (Kuhn 2023). Besonders herausfordernd ist dabei die inklusive Beschulung: Laut dem Deutschen Schulbarometer fühlten sich 71 % der Lehrkräfte an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt stark überfordert (Anders 2023).

Gleichzeit kann konstatiert werden, dass Schule im Hinblick auf eine Demokratisierung der Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist. Sie ist der Ort, an dem junge Mitglieder der Gesellschaft lernen können, ihre Rechte und Pflichten zu verstehen, eigene Meinungen zu artikulieren und Verantwortung zu übernehmen. Im Sinne Deweys (vgl. Oelkers 2011) kann Schule als dynamischer Organismus verstanden werden, in dem demokratische Prinzipien nicht nur vermittelt, sondern im Alltag gelebt und erprobt werden. Darüber hinaus fördert sie soziale Integration, indem sie Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen, ethnischen und kulturellen Kontexten unterschiedslos zusammenführt. Dadurch entstehen Lernräume, in denen Konflikte bearbeitet und Grundlagen für gesellschaftlichen Zusammenhalt geschaffen werden sollen.

Die aktive und reflexive Auseinandersetzung mit demokratischen Werten bildet die Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation (Wrase 2013). Werden diese Möglichkeiten eingeschränkt, leidet das Vertrauen in demokratische Strukturen – mit potenziell gravierenden Folgen.

Die zentrale Frage lautet daher: Was bedeutet es, Diskriminierung als Problemfeld grundlegender Demokratiebildung im schulischen Kontext nicht nur zu erkennen, sondern aktiv zu verlernen und kritisch zu bearbeiten?

Mechanismen, Ebenen und Formen von Diskriminierung

Diskriminierungen im schulischen Kontext wirken intersektional und führen zu Bildungsungerechtigkeit. Insbesondere Schüler*innen, die von rassistischer, antisemitischer, sexistischer, homophober oder anderweitiger Diskriminierung betroffen sind, sehen sich in ihren Lernprozessen erheblich beeinträchtigt. Dabei sind insbesondere migrantische bzw. als »nicht-deutsch« gelesene Schülerinnen überdurchschnittlich häufig von Benachteiligungen im Bildungssystem betroffen – insbesondere im Vergleich zu jenen, die als »deutsch« bzw. »nicht-migrantisch« wahrgenommen werden (Gomolla/Radtke 2009).

Zahlreiche Studien belegen, dass auch strukturelle Diskriminierungen im schulischen Alltag nachweisbar sind – etwa institutionelle, administrative und regulatorische Hürden, die Chancengleichheit systematisch einschränken (Lüders/Schlenzka 2016, UNESCO 2024). Weitere empirische Untersuchungen (vgl. Jennessen et al. 2013, Lüders/Schlenzka 2016) belegen wiederholt, dass Diskriminierungserfahrungen – insbesondere durch Lehrkräfte oder Mitschüler*innen – sowohl die schulischen Leistungen als auch das psychologische Wohlbefinden von Schüler*innen negativ beeinflussen. Studien wie jene von Civitillo, Mayer und Jugert (2023: 16) zeigen, dass sich diese Erfahrungen häufig in einem negativen Kreislauf verstärken: Psychischer Stress, geringes Selbstvertrauen und daraus resultierende Leistungseinbußen begünstigen erneute Diskriminierungen. Kinder und Jugendliche erleben solche Benachteiligungen – explizite Formen wie abwertende Kommentare, neonazistische Gewalt oder gezielte Herabsetzungen aufgrund sozialer Herkunft oder körperlicher Beeinträchtigung – in allen Schulformen, von der Einschulung bis zum Abschluss (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

Werden Schüler*innen systematisch ungerecht bewertet, benachteiligt oder ausgeschlossen, spricht man von institutioneller bzw. struktureller Diskriminierung. Dies zeigt sich in der impliziten Benachteiligung bestimmter Gruppen innerhalb formaler und informeller Strukturen innerhalb von Institutionen; etwa durch die überproportionale Einweisung von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte in Förderschulen. Hier spielen stereotype Wahrnehmungen von Lehrkräften eine zentrale Rolle, die besonders Kinder aus sozial benachteiligten Familien treffen und deren ohnehin eingeschränkte Bildungschancen weiter reduzieren.

Solche strukturellen Diskriminierungen basieren auf der Kumulation individueller Prozesse und äußern sich etwa in ungleichem Zugang zu Bildungsressourcen – wie qualifiziertem Personal, Lehrmaterialien, Förderangeboten oder zeitlichen Res-

sourcen (Dern et al. 2012, Lüders/Schlenzka 2016). Auch subtile Formen wie niedrigere Leistungserwartungen oder stereotype Bewertungen wirken diskriminierend und sind besonders problematisch, da sie oft unbewusst erfolgen und schwer sichtbar sind.

Vor diesem Hintergrund reicht es nicht aus, diskriminierende Strukturen lediglich auf schulischer Mikroebene zu adressieren. Vielmehr bedarf es eines umfassenden diskriminierungskritischen Blicks, der auch gesellschaftliche Machtverhältnisse, institutionelle Routinen und historische Kontexte einbezieht (Civitillo/Mayer/Jugert 2023: 18). Da institutionelle Diskriminierung tief in gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist und Kompetenzunterschiede trotz gestiegener Bildungsbeteiligung bestehen bleiben, reicht der Ausbau individueller Fördermaßnahmen allein nicht aus. Vielmehr müsse es, auch jenseits der Öffnung von Bildungszugängen strukturelle und institutionelle Reformprozesse geben (vgl. Maaz und Lörz 2024: 26).

Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung erfordert daher auch eine gesamtgesellschaftliche Reflexion über Themen wie Migration, Integration und soziale Gerechtigkeit – einschließlich struktureller Reformen in Schulen, Hochschulen, Bildungsbehörden und der Bildungspolitik.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die symbolische Diskriminierung, die sich durch die mediale Abwertung marginalisierter Gruppen über dominante Diskurse und Repräsentationen manifestiert. Diese Form zeigt sich beispielweise in Schulbüchern, in denen diskriminierte Gruppen entweder verzerrt repräsentiert oder unbeachtet bleiben. Beispiele sind stereotype Darstellungen von Jüdinnen*Juden, Muslim*innen, Sinti*zze oder Rom*nja, während *weiße*, deutsche Mehrheitsangehörige als unhinterfragte Norm erscheinen. Studien des Georg-Eckert-Instituts (UNSECO 2024) zeigen, dass solche Darstellungen bestehende Vorurteile festigen und zur Reproduktion von Ausgrenzung beitragen (Kröhnert-Othman 2011, Rath/Spielhaus 2024). Im folgenden Abschnitt soll daher beleuchtet werden, wie eine solche Verantwortung konkret operationalisiert werden kann. Demnach wird der Komplex schulischer Bildung und die in ihr relevanten wirksamen Akteur*innen in Augenschein genommen. Angesichts der vielfältigen Mechanismen von Diskriminierung rückt die Rolle von Lehrkräften verstärkt in den Fokus. Als zentrale Akteur*innen schulischer Praxis sind sie maßgeblich verantwortlich für ein diskriminierungssensibles und inklusives Lernumfeld.

Ein breites Spektrum professioneller Kompetenzen

Um Diskriminierung im schulischen Kontext wirksam entgegenzutreten, braucht es ein breites Spektrum an Fähigkeiten. Dazu zählen insbesondere Sensibilität für manifeste und subtile Diskriminierungsformen, Empathie, interkulturelle

Kompetenz sowie ein fundiertes Verständnis für strukturelle Ungleichheitsverhältnisse wie Rassismus, Sexismus oder Ableismus. Zentral ist darüber hinaus die Fähigkeit zur Selbstreflexion, um eigene Vorannahmen und Stereotype kritisch zu hinterfragen und die Unterrichtsgestaltung diskriminierungssensibel auszurichten. Hinzu kommen Konfliktlösungskompetenz sowie die gezielte Förderung von Chancengleichheit – etwa durch individuelle Unterstützung benachteiligter Schüler*innen und die Integration von Diversität und Antidiskriminierung als fächerübergreifende Querschnittsthemen.

Angesichts dieser komplexen Anforderungen ist ein mehrstufiger Qualifizierungsansatz notwendig, der alle Phasen der Lehrkräftebildung umfasst. Bereits in der ersten Ausbildungsphase ist eine fundierte Sensibilisierung für Diskriminierung hilfreich. Diese sollte integraler Bestandteil der universitären Lehramtsausbildung sein, um künftige Lehrkräfte nicht nur fachlich, sondern auch professionsethisch auf die Herausforderungen im schulischen Alltag vorzubereiten.

Hier könnte ein kritischer Blick auf herkömmliche Curricula der Lehramtsausbildung geboten sein (Himmelrath/Mersch 2023). Ziel könnte sein, eine curriculare Verankerung diskriminierungskritischer Bildung vorzunehmen, um Wissen, Urteilskraft, Handlungssicherheit und methodische Kompetenz gleichermaßen zu fördern. Diese Qualifizierung sollte in der zweiten Phase – dem Referendariat – vertieft und in begleiteter Praxis erprobt werden, etwa durch Mentor*innenmodelle. Ergänzend wären Empowerment-orientierte Trainings sinnvoll, in denen Lehrkräfte lernen, betroffene Schüler*innen aktiv zu stärken und konkrete Interventionsstrategien zu entwickeln. Da viele Lehrkräfte in ihrer Berufspraxis bislang kaum Zugang zu entsprechenden Qualifikationen erhalten, ist die dritte Phase – die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung – von besonderer Bedeutung. Hier sollten verpflichtende Weiterbildungsformate etabliert werden, die individuelle Handlungskompetenz stärken und strukturelle Diskriminierung adressieren.

Auch die kritische Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien sowie die Befähigung von Schüler*innen, diskriminierende Strukturen zu erkennen und aktiv zurückzuweisen, gehören zum professionellen Handlungsrepertoire von Lehrkräften. Ein zentraler Aspekt in diesem Kontext ist die Rolle von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Wie bereits im Zusammenhang mit symbolischer Diskriminierung skizziert, fungieren Bildungsmedien nicht nur als Träger fachlicher Inhalte, sondern auch als kulturelle Repräsentationsinstrumente. Sie können – häufig unbeabsichtigt – diskriminierende Narrative reproduzieren und so bestehende Ungleichheitsverhältnisse verfestigen. Daher ist eine systematische Überprüfung dieser Materialien unerlässlich, um sicherzustellen, dass sie diversitätssensibel und diskriminierungsfrei gestaltet sind. Dieser Prozess sollte durch externe Expert*innen für Diversität, Inklusion und diskriminierungskritische Bildungsarbeit beglei-

tet werden, die beratend bei der (Weiter-)Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zur Seite stehen.

Darüber hinaus wäre die Einrichtung eines divers zusammengesetzten, unabhängigen Gremiums empfehlenswert, das Schulbücher und Bildungsmaterialien entlang wissenschaftlich fundierter Kriterien überprüft. Ergänzend könnte ein diskriminierungssensibles Qualitätssiegel eingeführt werden, das Verlagen als Anreiz dient, ihre Materialien kritisch zu überarbeiten. Schulverwaltungen sollten darüber hinaus verpflichtet werden, zugelassene Schulbücher vorab auf diskriminierende Inhalte zu prüfen und entsprechende Qualitätsstandards verbindlich umzusetzen. Nicht zuletzt ist es erforderlich, thematisch einschlägige Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die Demokratie- und Menschenrechtsbildung systematisch in alle Fächer integrieren. Nur durch eine solche curriculare Querschnittsorientierung lässt sich langfristig eine diskriminierungskritische und inklusive Bildungskultur etablieren.

Auch in schulischen Kontexten, in denen keine institutionalisierten Konzepte zur Antidiskriminierung existieren, können angehende Lehrkräfte aktiv zu einer inklusiven Lernkultur beitragen. Zentral ist die Fähigkeit, diskriminierende Vorfälle zu erkennen und konsequent aus der Perspektive der betroffenen Person zu bewerten. Eine klare Positionierung gegen jede Form von Diskriminierung sowie deren Sichtbarmachung im schulischen Raum sind essenzielle Schritte. Je nach Schweregrad des Vorfalls sollten Beratungs- und Beschwerdestrukturen aktiviert und externe Unterstützungsangebote einbezogen werden. In Fällen expliziter Diskriminierung sind klärende Gespräche mit den verantwortlichen Personen unerlässlich, ggf. begleitet durch angemessene pädagogische oder disziplinarische Maßnahmen.

Die Einbindung der Schulleitungsebene ist dabei von zentraler Bedeutung. Wahrgenommene Missstände sollten im Rahmen kollegialer Austauschformate thematisiert werden. Bleibt eine Reaktion aus, sind die entsprechenden schulrechtlichen Regelwerke heranzuziehen, die diskriminierendem Verhalten entgegenstehen.

Zugleich ist die kontinuierliche persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung unabdingbar. Dies schließt die eigenverantwortliche Teilnahme an Fortbildungen ebenso ein wie die Initiierung schulinterner Entwicklungsprozesse. Die Zusammenarbeit mit kollegialen Verbündeten kann dabei eine wichtige Ressource darstellen. Darüber hinaus sollten die Entwicklung und Implementierung eines schulischen Handlungskonzepts angestoßen bzw. weiterentwickelt werden, um institutionell verankerte Strategien zur Prävention und Intervention zu etablieren. Externe Bildungs- und Beratungsstellen können diesen Prozess fachlich begleiten und zur nachhaltigen Veränderung beitragen[1]. Diese pädagogische Ver-

1 In Deutschland gibt es mehrere Bildungs- und Beratungsstellen, die sich gegen Diskriminierung an Schulen einsetzen. Diese Organisationen bieten Unterstützung und Ressourcen, um

antwortung ist jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern eingebettet in die institutionellen und organisatorischen Strukturen schulischer Bildung auf Makro- und Mesoebene. Pädagogisches Handeln ist somit immer auch durch systemische Rahmenbedingungen geprägt, die es einerseits ermöglichen, andererseits jedoch begrenzen (vgl. Fend, in: Fuchs 2005). Eine wirksame Antidiskriminierungspraxis im schulischen Kontext erfordert daher nicht nur individuelles Engagement, sondern ebenso strukturelle Veränderungen im Bildungssystem. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte auf dem Weg zu einer diskriminierungssensiblen und demokratieorientierten Schulkultur gezielt und nachhaltig unterstützt werden können.

Mehr als individuelles Engagement

Eine wirksame Antidiskriminierungspraxis im schulischen Kontext erfordert weit mehr als individuelles Engagement. Vielmehr bedarf es struktureller Veränderungen auf institutioneller, administrativer und gesetzlicher Ebene, um langfristige Wirkung zu entfalten. Die Rolle der Lehrkräfte bleibt dabei zentral – doch ihre Handlungsmöglichkeiten sind maßgeblich davon abhängig, inwieweit Schule als Institution diskriminierungssensibel organisiert ist. Einzelmaßnahmen entfalten nur begrenzte Wirkung, wenn sie nicht in eine kohärente, schulweite Struktur eingebettet sind.

Dazu gehört zunächst, dass Schulen sich der eigenen diskriminierungsrelevanten Strukturen bewusstwerden. Dies betrifft etwa Fragen der Barrierefreiheit, die Klassenzusammensetzung, den Umgang mit Mehrsprachigkeit oder die Zuweisung zu Schulformen – Aspekte, in denen Diskriminierung strukturell wirksam werden kann.

In der Praxis zeigt sich häufig, dass Lehrkräfte auf Diskriminierung nur bedingt reagieren – aus Unsicherheit, fehlender Kompetenz oder mangelnder institutioneller Rückendeckung. Rollen, Zuständigkeiten und Handlungsspielräume sind oft

---

Diskriminierung an Schulen entgegenzuwirken und ein inklusives Lernumfeld zu fördern. Spezifisch für Brandenburg sind diese Organisationen ansprechbar: Landesstelle für Chancengleichheit und Antidiskriminierung: Informiert über Rechte und Rechtsschutzmöglichkeiten im Bereich Antidiskriminierung (vgl. https://tinyurl.com/56utjhpv). Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC): Engagiert sich mit Projekttagen und Bildungs- und Beratungsangeboten in Schulen für demokratische Werte und gegen Diskriminierung. Antidiskriminierungsberatung Brandenburg: Bietet Unterstützung und Materialien zur Erkennung und Vermeidung von Diskriminierung an Schulen: https://tinyurl.com/mtu9kr3r. RAA Brandenburg (Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie): Bietet Fortbildungsreihen zur Stärkung einer vielfaltsorientierten Konfliktkultur an Schulen an: https://tinyurl.com/prwhe3um.

unklar definiert. Häufig wird auf externe Bildungsangebote zurückgegriffen, doch diese wirken ohne strukturelle Anschlussfähigkeit kaum nachhaltig. Um Schulen zu diskriminierungssensiblen Institutionen weiterzuentwickeln, müssen ihre Problemlösungs- und Lernfähigkeiten systematisch gestärkt werden.

Ein wirksames Instrument hierfür ist die Entwicklung eines schulischen Diskriminierungsschutzkonzepts, das alle Mitglieder der Schulgemeinschaft in den Blick nimmt. Ein solches Konzept schafft ein sicheres und inklusives Lernumfeld und formuliert verbindliche Standards im Umgang mit Diskriminierung. Partizipativ erarbeitete Richtlinien, präventive Maßnahmen, Fortbildungen sowie eine klare Verantwortungsverteilung tragen dazu bei, Diskriminierung vorzubeugen, frühzeitig zu erkennen und angemessen zu bearbeiten. Die Umsetzung eines solchen Konzepts ist ein längerfristiger Prozess, der eine sorgfältige Risikoanalyse, kontinuierliche Evaluation und institutionelle Unterstützung erfordert. Die Koordination erfolgt in der Regel durch eine Prozessgruppe unter Leitung der Schulleitung, begleitet durch externe Fachstellen. Orientierung bieten bestehende Leitfäden, etwa der Antidiskriminierungsstelle des Bundes oder von LIFE e.V.

Bisher zeigt sich jedoch, dass solche Prozesse meist auf individuelle Initiativen und persönliches Engagement zurückgehen. Eine verpflichtende rechtliche Grundlage fehlt in den meisten Bundesländern. Zwar verpflichten Schulgesetze in Deutschland die Schulen grundsätzlich zur Förderung von Chancengleichheit, Respekt und Teilhabe – auf Grundlage von Artikel 3 des Grundgesetzes oder internationaler Konventionen wie der UN-Kinderrechts- oder der UN-Behindertenrechtskonvention –, jedoch mangelt es an konkreten Umsetzungsmechanismen. Während einzelne Bundesländer wie Berlin bereits explizite Diskriminierungsverbote in ihre Schulgesetze aufgenommen haben, fehlt in den meisten Ländern eine klare Verpflichtung zur Entwicklung und Implementierung von Schutzkonzepten oder Beschwerdeverfahren.

Dies verdeutlicht den Bedarf an gesetzlichen Reformen, unter anderem die Einführung von Landesantidiskriminierungsgesetzen (LADG), eine Reform des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) sowie die Präzisierung der Schulgesetze durch verpflichtende Vorgaben zur Antidiskriminierungspraxis. Dazu zählen beispielsweise die Verankerung eines Diskriminierungsverbots in schulischen Curricula, die Einführung eines Rechts auf Schulwechsel bei Diskriminierung, sowie das Verbot diskriminierender Inhalte in Unterrichtsmaterialien.

Parallel zu diesen rechtlichen Anpassungen bedarf es struktureller und finanzieller Ressourcen, die Schulen in die Lage versetzen, Antidiskriminierungsarbeit wirksam umzusetzen. Dazu zählen unter anderem die Einstellung von Schulsozialarbeiter*innen, Konfliktberater*innen oder externen Moderator*innen, der Aufbau unabhängiger Beschwerde- und Beratungsstellen, sowie der Zugang zu Fortbildungen und Supervisionsangeboten. Insbesondere geschützte Reflexionsräume für Lehrkräfte sind essenziell, um diskriminierungssensibles Handeln im Kollegi-

um zu verankern. Schulen benötigen zudem organisatorische Zeitfenster und klare Zuständigkeiten, um diskriminierungskritische Schulentwicklung systematisch betreiben zu können.

Erfolgreiche Praxisbeispiele wie das Programm *Lehrer:innen gegen Diskriminierung* (ADAS Berlin) oder die Schulberatung des Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC) zeigen, wie diskriminierungssensible Strukturen an Schulen wirksam implementiert werden können – durch Beratung, Fortbildung und begleitete Entwicklung schulinterner Konzepte. Diese Projekte verdeutlichen jedoch zugleich, dass sie häufig auf projektbasierter Förderung beruhen und ohne strukturelle Absicherung nicht flächendeckend wirken können.

Daher sind neben politischem Willen auch nachhaltige institutionelle Unterstützungsstrukturen notwendig. Nur durch ein abgestimmtes Zusammenspiel von Schule, Bildungsverwaltung, Gesetzgebung und Zivilgesellschaft kann ein Bildungssystem entstehen, das Chancengleichheit nicht nur postuliert, sondern auch strukturell gewährleistet.

Fazit: Für eine diskriminierungskritische Schule als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im schulischen Kontext verdeutlicht, dass es sich dabei nicht um vereinzelte Vorfälle, sondern um strukturell verankerte Herausforderungen handelt. Diskriminierung wirkt auf unterschiedlichen Ebenen – individuell, institutionell und symbolisch – und beeinträchtigt nicht nur die Bildungsbiografien der Betroffenen, sondern auch das Vertrauen in Schule als demokratische Institution.

Lehrkräfte stehen im Zentrum der schulischen Praxis und tragen eine Schlüsselrolle in der Umsetzung diskriminierungssensibler Bildungsprozesse. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es nicht nur individueller Kompetenzen, sondern vor allem verlässlicher struktureller, rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen. Die Einrichtung zentraler Melde-, Beschwerde- und Fachstellen ist ein erster Schritt, um Lehrkräfte zu entlasten, Beratungszugänge zu eröffnen und diskriminierende Materialien sowie Praktiken systematisch zu identifizieren.

Darüber hinaus sind langfristige Maßnahmen erforderlich, die den Schulalltag konkret verändern. Dazu gehören der Ausbau personeller Ressourcen, etwa durch Schulsozialarbeiter*innen oder Konfliktberater*innen, ebenso wie die Etablierung regelmäßiger Supervisionen und geschützter Reflexionsräume im Kollegium. Solche Räume ermöglichen Lehrkräften, ihre Erfahrungen im Umgang mit Diskriminierung gemeinsam zu reflektieren, Handlungssicherheit zu gewinnen und Überforderung vorzubeugen. Schulleitungen und Schulbehörden sind gefordert, hierfür zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen.

Bestehende Programme wie *Lehrer:innen gegen Diskriminierung* (ADAS Berlin) oder die Schulberatung des Netzwerks für Demokratie und Courage e.V. zeigen exemplarisch, wie diskriminierungskritische Bildungsarbeit in der Praxis gelingen kann. Diese Projekte bieten praxisnahe Unterstützungsangebote, stärken die Selbstreflexion im Kollegium und begleiten Schulentwicklungsprozesse hin zu einer inklusiven und respektvollen Schulkultur. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass projektbasierte Strukturen allein nicht ausreichen: Eine nachhaltige Verankerung diskriminierungskritischer Praxis erfordert kontinuierliche Förderung, verbindliche gesetzliche Grundlagen und politischen Gestaltungswillen.

Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung muss daher als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden. Neben der Schule selbst sind auch die Bildungsadministration, die Lehrkräfte(aus)bildung, die Politik und die Zivilgesellschaft gefragt. Es braucht gesetzliche Rahmenbedingungen, institutionalisierte Unterstützungsstrukturen und ausreichende Ressourcen – materiell wie personell. Diskriminierungskritik darf dabei nicht als Zusatzaufgabe verstanden werden, sondern muss als integraler Bestandteil demokratischer Bildungsprozesse etabliert sein.

Ein diskriminierungsfreies Bildungssystem ist keine Selbstverständlichkeit. Es entsteht nur dort, wo gezielt daran gearbeitet wird – mit fachlicher Expertise, struktureller Absicherung und gemeinsamer Verantwortung aller beteiligten Akteur*innen. Nur so kann Schule ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden und ein Lernort für alle sein: sicher, inklusiv und gerecht.

Literatur

Anders, Florentine (2023): »Lehrkräftebefragung. Die zehn wichtigsten Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers«, in: https://tinyurl.com/y2unnjnf v. 03.01.2025.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): »Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden – Ein Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule für Lehrkräfte und Schulen«, 4. Auflage, in: https://tinyurl.com/2urpxemz v. 03.01.2025.

Bildungslücke Rassismus (2025): »Die Bildungslücke schließen: Handlungsempfehlungen zum Abbau von Rassismus in deutschen Schulen«, in: LIFE e.V., siehe: https://tinyurl.com/yc5fpvs8 https://bildungsluecke-rassismus.de/handlungsempfehlungen/https://bildungsluecke-rassismus.de/handlungsempfehlungen/v. 06.01.2025.

Dern, Susanne/Schmid, Alexander/Spangenberg, Ulrike (2012): »Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung«,

in: Antidiskriminierungsstelle des Bundes, siehe: https://tinyurl.com/2zh5s8yj v. 03.01.2025.

Emmer, Christine/Dorn, Julia/Mata, Jutta (2024): »The immediate effect of discrimination on mental health. A meta-analytic review of the causal evidence«, in: Psychological Bulletin, 150(3), S. 215–252.

Fichtner, Sarah/Bittner, Martin/Bayreuther, Tamara/Kühn, Vanessa/Hurrelmann, Klaus/Dohmen, Dieter (2022): »Schule zukunftsfähig machen.« Cornelsen Schulleitungsstudie 2022, in: FiBS, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Himmelrath, Armin/Mersch, Britta (2023): »Herausforderung Schule.« Wie Lehrkräfte auf Rassismus und Antisemitismus vorbereitet werden, in: Deutschlandfunk, siehe: https://tinyurl.com/mryk8ec5 v. 03.01.2025.

Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): »Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich.« Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme, in: Antidiskriminierungsstelle des Bundes, siehe: https://tinyurl.com/2wsjrhf9 v. 03.01.2025.

Kuhn, Annette (2023): »Personalnot stellt Schulen vor immer größere Herausforderungen.«, in: Deutsches Schulbarometer, siehe: https://tinyurl.com/4h327u8n v. 07.03.2023.

Kai Maaz, Kai/Lörz, Markus (2024): »20 Jahre PISA: Soziale Bildungsungleichheit im Fokus. Haben die sozialen Ungleichheiten in den Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen 2000 und 2018 zu- oder abgenommen?«, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kröhnert-Othman, Susanne/Kamp, Melanie/Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder, in: Leibniz-Institut für Bildungsmedien, Georg-Eckert-Institut (GEI), Braunschweig.

Lüders, Christine/Schlenzka, Nathalie (2016): »Schule ohne Diskriminierung. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 26.02.2016, siehe: https://tinyurl.com/5ery54ah v. 03.01.2025.

Netzwerk für Demokratie und Courage (2024): »Forderungen für einen nachhaltigen Veränderungsprozess zur Bearbeitung von Diskriminierung in Schulen«, in: https://tinyurl.com/35dcyxx5 v. 03.01.2025.

Rath, Imke/Spielhaus, Riem (2024): »Sinti*zze und Rom*nja in Lehrplänen und Schulbüchern«, in: Leibniz-Institut für Bildungsmedien, Georg-Eckert-Institut, siehe: https://tinyurl.com/8xh3bbcp v. 03.05.2025.

UNESCO (2024): »Unmasking racism: guidelines for educational materials. Published in partnership with Leibniz Institute for Educational Media.« Georg Eckert Institute, siehe: https://tinyurl.com/vzbpz5rv

Wrase, Michael (2013): »Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-)gestaltet«, in: Bundeszentrale für politische Bildung 04.12.2013, siehe: https://tinyurl.com/568az2mb v. 03.01.2025.

Yegane, Aliyeh (2020): »Leitfaden zur Diskriminierungsprävention im Schulalltag«, in: LIFE e.V., siehe: https://tinyurl.com/2ry78c5d v. 03.01.2025.

Kinderrechte und Kinderarmut

Michael Klundt

Abstract *Der folgende Aufsatz untersucht Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche, Kinderrechte und Kinderarmut in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. Nach der Betrachtung von Erscheinungsformen werden Folgen von Kinderarmut und (Nach-)Wirkungen von Corona(-Maßnahmen) für die Kinderrechte aufgezeigt. Daraufhin widmet sich der Beitrag der notwendigen Erforschung von Ursachen und Zusammenhängen, welche immer wieder in Äußerungen aus Politik, Medien und Wissenschaft mit Anlässen und Teil-Aspekten verwechselt werden. Zum Schluss werden einige notwendige, kinderrechtsorientierte Maßnahmen und Alternativen skizziert, welche gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen mitberücksichtigen, wie z.B. den gestiegenen privaten Reichtum im Verhältnis zur Ausweitung und Verstetigung von Armut in familiären und kindlichen Lebenswelten.*

Kinderrechte in Krisen-Zeiten

»Hat Deutschland ein Problem mit Kindern?«, fragte Ende 2021 auch die *Süddeutsche Zeitung* und konstatierte: »Verlass ist in der deutschen Pandemiepolitik bisher fast immer darauf gewesen, dass die Kinder in der Debatte um Maßnahmen zunächst mal vergessen wurden« (Hahn u.a. 2021: 4). Kinder waren und sind von allen Altersgruppen am wenigsten durch COVID-19 gefährdet, aber am schärfsten von fast allen Corona-Maßnahmen getroffen (worden). Während der Corona-Krise in Deutschland wurden elementare Schutz-, Fürsorge- und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen verletzt und verschiedene (unterlassene) Regierungsmaßnahmen haben überdies zur Verstärkung von Kinderarmut beigetragen. Das Kindeswohl wurde während der Pandemie durch Entscheidungen der politisch Verantwortlichen nicht vorrangig berücksichtigt, wie in der seit 1992 als Bundesgesetz gültigen UN-Kinderechtskonvention vorgeschrieben (Art. 3). Viele Studien und Stellungnahmen beweisen, dass eine – politisch mit zu verantwortende, strukturelle – Kindeswohlgefährdung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention und des SGB VIII vorliegt, besonders im psycho-sozialen Bereich.

Selbst der dem Bundeskabinett am 15. September 2021 vorgestellte interministerielle Report des Bundesgesundheitsministeriums und des Bundesfamilienmi-

nisteriums gesteht eine zumindest bislang nicht ausreichende Berücksichtigung des Kindeswohlvorrangs und der Kinderrechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung mehr als indirekt ein, wenn dort angemahnt wird: »Zu beachten ist, dass Maßnahmen, die zur Eindämmung der Pandemie erlassen werden, nicht nur mit den Grundrechten, sondern auch mit der VN-Kinderrechtskonvention (VN-KRK) in Einklang stehen müssen, zu der u.a. das Recht auf Bildung (Art. 28 VN-KRK), das Recht auf Freizeit (Art. 31 VN-KRK) und das Recht auf Gesundheit (Art. 24 VN-KRK) zählen. Diese Vorgaben sind ebenfalls zu berücksichtigen.« (BMFSFJ/BMG 2021: 2) Wenn solche völkerrechtlichen und rechtsstaatlichen Selbstverständlichkeiten von einem interministeriellen Bericht für das Bundeskabinett am 15. September 2021 explizit eingefordert werden, so lag deren Berücksichtigung bisher offenbar im Argen. Dass dabei der Kindeswohlvorrang (nach Art. 3 UN-KRK) und die Kinderrechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung noch nicht einmal (ausreichend) Erwähnung finden, darf ebenfalls als Ausdruck für deren bisherige Relevanz im Regierungshandeln betrachtet werden.

Zwischen verbaler und realer Armutsreduktion

In einem sog. Policy Brief der Bertelsmann Stiftung zum Thema *Kinderarmut und Kindergrundsicherung: Daten und Fakten* vom Juli 2023 ermittelten Antje Funcke und Sarah Menne zum ungelösten strukturellen Problem Kinderarmut in Deutschland: »Im Jahr 2022 sind 3 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (21,6 %) armutsgefährdet. Bei den jungen Erwachsenen von 18 bis 24 Jahren sind es 1,55 Millionen (25,3 %)« (Funcke/Menne 2023: 1).

Unterdessen kommt der Ökonom Axel Plünnecke vom Institut der deutschen Wirtschaft (IW) anhand seiner Berechnung aller Minderjährigen in Haushalten mit weniger als 60 Prozent des mittleren Nettoäquivalenzeinkommens zu der Zahl von 1,2 Millionen armen Kindern in Deutschland. Dagegen rechnete noch zuletzt das Statistische Bundesamt (vgl. Statistisches Bundesamt v. 26.7.2023) mit über 20 Prozent Kindern in Armut. Ein Fünftel von ca. 14 Mio. Kindern wären etwa 2,8 Millionen Minderjährige. Wie kommt es zu solch starken Differenzen? (vgl. Plünnecke 2022: 26). Es lässt sich feststellen, dass die von Plünnecke genannten 1,2 Mio. Kinder nur diejenigen sind – oberste Spalte der im DJI-Heft gezeigten Graphik –, deren Eltern nicht erwerbstätig sind. In den Spalten darunter gibt es jedoch ebenfalls Kinder in Haushalten, deren Einkommen sich unterhalb der Armuts(risiko)schwelle von 60 Prozent des mittleren Nettoäquivalenzeinkommens befinden. Dazu zählen etwa noch Kinder in Armut aus Teilzeit-Alleinverdiener-Haushalten (904.000), aus Vollzeit-Alleinverdiener-Haushalten (533.000), aus Teilzeit-Doppelverdiener-Haushalten (76.000) und aus Teilzeit-/Vollzeit-Doppelverdiener-Haushalten (166.000) sowie aus Vollzeit-Doppelverdiener-Haushalten (16.000). Diese insgesamt über 1,6 Mil-

lionen Kinder werden im Heft der DJI-Impulse 1/2022 auf Seite 26 durch die Überschrift »Ca. 1,2 Mio. Kinder gelten bundesweit als armutsgefährdet« fälschlicherweise unterschlagen, womit über die Hälfte der vorhandenen Kinder in Armut übersehen bzw. ignoriert werden (diesen Irrtum hat Plünnecke am 15. April 2024 gegenüber dem Verfasser dieser Zeilen zugegeben und die DJI-Zeitschrift um ein Erratum gebeten).

Es zeigt sich also, dass die Wahrnehmung des realen Ausmaßes der Kinderarmut in Deutschland immer noch von verschiedenen absichtlichen und unabsichtlichen Verzerrungen und Verharmlosungen gekennzeichnet ist. Die Fixierung auf arme Kinder nicht-erwerbstätiger Eltern ist jedoch nicht nur redaktionellen Missverständnissen geschuldet oder/und eine Ignoranz gegenüber der Mehrheit armer Kinder erwerbstätiger Eltern. Sie entspricht auch einer neoliberalen Workfare-Logik, wonach jegliche Erwerbsarbeit die Lösung aller sozialen Probleme und vor allem von Armut sei (ein Argument, welches zuletzt v.a. FDP-Politiker gegen die Kindergrundsicherung vorbrachten und dabei Kinderarmut z.T. sozialdemagogisch geschickt als v.a. *Ausländerarmut* hinstellten; vgl. ZEIT.de v. 21.08.2023). In dieses Bild passen einfach keine Kinder von Niedriglöhner*innen, da dann auch z.B. über prekäre Arbeitsverhältnisse und armutsfeste Mindestlöhne usw. gesprochen werden müsste.

Doch nicht nur ihre Verharmlosung trägt dazu bei, dass Kinderarmut in den letzten Jahren nicht wirksam verhindert oder vermindert wurde, sondern sich eher noch gesteigert oder verfestigt hat. Viele (Kinder-)Armutsforscher/innen erforschen zwar Ungleichheitsprozesse und entwickeln richtige, bedarfsgerechte Lösungen für sozialpolitische Probleme und gegen gesellschaftliche Polarisierung in einerseits arme und benachteiligte Lebenslagen und andererseits reiche und privilegierte Milieus (vgl. Becker/Schmidt/Tobsch 2022: 9ff.). Ursachenanalysen jedoch, warum es zu den von ihnen festgestellten Ungleichheitsprozessen gekommen ist, und Hinderungsgründe sowie Interessen, warum kluge und angemessene Vorschläge beinahe regelmäßig seit Jahrzehnten eher nicht angenommen oder angewandt werden, bleiben oft unterbelichtet. Offensichtlich wird unter diesem breiten gesellschaftlichen Konsens zur Kinderarmutsbekämpfung Unterschiedliches verstanden, Unterschiedliches beabsichtigt – und vor allem: Unterschiedliches erzielt. Dies wird auch in gesellschaftlichen Diskursen sichtbar, wie das folgende Beispiel zeigt.

Aktuelle Behandlungen von Bildungs-Ungleichheiten

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erforschte Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe und stellte dazu erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebe-

dingungen vor (vgl. Stanat u.a. 2022: 20). Im Leitartikel der FAZ vom 4. Juli 2022 auf Seite 1 fasst die Redakteurin Heike Schmoll die Ergebnisse dieser IQB-Studie so zusammen:

> »Ein Fünftel der Viertklässler kann nicht richtig lesen, ein Drittel kann nicht regelkonform schreiben, und auch mit Mathematik hapert es gewaltig. Die Ergebnisse des Bildungstrends des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen hätten kaum schlechter ausfallen können. […] Wenn 20 Prozent der Kinder am Ende der vierten Klasse nicht einmal die Mindeststandards im Lesen erreichen, heißt das im Grunde, dass sie nicht in der Lage sind, eine weiterführende Schule zu besuchen, und auch das Lernen in allen anderen Fächern stark eingeschränkt ist. Denn die Kinder können zwar Buchstaben entziffern, aber nicht sinnentnehmend lesen, das heißt, sie lesen Texte, ohne sie in einem Gesamtzusammenhang zu verstehen.« (Schmoll 2022: 1)

In ihrer Bewertung erlaubt sich die FAZ-Journalistin allerdings eine ziemliche Entgleisung, wenn sie formuliert: »Ein Fünftel der Kinder fällt am Ende der vierten Klasse als bildungsunfähig aus dem System, weil die Schule versagt hat. Das müssen die Kultusminister ändern – und zwar schnell.« (Ebd.) Trotz aller berechtigten Empörung und Kritik gegenüber den Kultusminister*innen, kann man unmöglich ein Fünftel aller Viertklässler/innen in Deutschland als *bildungsunfähig* bezeichnen und sie damit gleichsam aufgeben, da dies doch unterstellt, dass bei 20 Prozent aller 10- bis 11-Jährigen bereits jetzt *Hopfen und Malz* verloren seien. Wenn irgendjemand oder irgendetwas in Deutschland als *bildungsunfähig* bezeichnet werden sollte, wäre das höchstens die Bildungspolitik der bisherigen Regierungen.

Psychosoziale (Bildungs-)Folgen seit der Corona-Krise

Der Bericht des Sachverständigenausschuss nach § 5 Abs. 9 IFSG stellte indes in seiner »Evaluation der Rechtsgrundlagen und Maßnahmen der Pandemiepolitik« fest, dass es viele negative Wirkungen der Corona-Maßnahmen gab, die für sozial und bildungsbenachteiligte Kinder wie Erwachsene besonders gravierende Konsequenzen hatten.

> »Die unerwünschten Wirkungen der für die allgemeine Bevölkerung getroffenen Maßnahmen, wie Lockdowns, Betriebs- und Schulschließungen, waren für Menschen in Armutslagen, mit niedrigem SES (sozioökonomischen Status; M.K.) und Migrationshintergrund mit besonderen Belastungen verbunden. So entfielen zeitweise Unterstützungen durch Tafeln sowie die Verpflegung der Kinder durch Schulen und Kitas, ebenso fehlten Masken bzw. führten zu Mehrbelastungen. Aufgrund der gestiegenen gesundheitlichen Belastungen, Einkommenseinbu-

ßen, Brüchen in der sozialen Einbindung und (Aus-)Bildungsproblemen kam es weiterhin zu einem Anstieg psychischer Belastungen. Ebenso zeigten Auswertungen von Daten der NAKO-Gesundheitsstudie (*Nationale Kohorte* der Universität Heidelberg; M.K.) einen Anstieg an Einsamkeit und Depressionen in dieser Bevölkerungsgruppe, insbesondere bei jungen Menschen.« (Evaluationskommission 2022: 110)

Derweil fasst die Armutsforscherin Gerda Holz verschiedene Studienergebnisse zu Bildungsfolgen von Corona(-Maßnahmen) zusammen. Demzufolge ergeben sich große Entwicklungsdefizite im Kita-Alter mit Armutseffekten.

»Erhebungen in sieben Kitas der Stadt Gelsenkirchen mit sehr hoher sozialer Belastung ergaben, dass das altersgemäße Entwicklungsniveau in den altersspezifischen Aufgabenbereichen – Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Kompetenz, Fein- und Grobmotorik – der armutsbetroffenen 4-/5-Jährigen um 20 Prozentpunkte niedriger ist als von nicht-armen Gleichaltrigen. Sie erreichten nur 50 % des durchschnittlichen Entwicklungsniveaus, die nicht-armen Gleichaltrigen 75 %. Am größten waren Defizite in ›Sprache‹ und ›Feinmotorik‹ (Volf 2021: 35). Erste Auswertungen der Schulstartuntersuchung 2020/21 der Stadt Düsseldorf in besonders hoch belasteten Bezirken und als Datenvergleich von 2020 und 2021 angelegt, weisen allgemein auf Pandemiefolgen hin. Auch hier ragen geringere Kompetenzwerte bei den Vierjährigen in den Bereichen ›Motorik‹ und ›Sprache‹ heraus (Bredahl 2021).« (Holz 2022: 5)

Auch der Nationale Bildungsbericht von 2022 berichtet über psychosoziale Folgen von Corona und den Maßnahmen:

»Der plötzliche Wegfall eines zentralen Lern- und Sozialraums, die massiven Kontaktbeschränkungen sowie darüberhinausgehende Schließungen von Spielplätzen und Freizeiteinrichtungen haben auch gravierende psychosoziale Folgen, die einerseits über verpassten Unterrichtsstoff und Lernlücken weit hinausgehen, andererseits aber mit Blick auf das Wohlbefinden der jungen Menschen eng damit zusammenhängen dürften. Daten der COPSY-Studie zeigen, dass sich 71 % der 11- bis 17-Jährigen durch die Pandemie und die damit in Zusammenhang stehenden Veränderungen belastet fühlen. Ursächlich dafür sind vor allem das Distanzlernen (64 %), eingeschränkter Kontakt zu Freund*innen (8 %) und häufiger Streit in der Familie (28 %) (Ravens-Sieberer et al. 2021). Dieses erhöhte Belastungserleben spiegelt sich in dem Befund wider, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, der eine geminderte gesundheitsbezogene Lebensqualität berichtet, während der Pandemie höher ausfällt als zuvor (40 gegenüber 15 %) (ebd.). Auch psychische Auffälligkeiten und Symptome einer generalisierten Angststörung nahmen im Zuge der Pandemie zu (ebd.).« (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 155)

Kinderarmutsbekämpfung durch die Kindergrundsicherung

Dass sich also die Bildungs- und Armutsproblematik im Gefolge der Corona-Maßnahmen noch verschärft hat, ist inzwischen kein großes Geheimnis mehr. Dennoch hat sich die Erkenntnis, dass Kitas und Schulen in sog. sozialen Brennpunkten und mit besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund – und damit hohen Armutsrisiken – auch eine im Verhältnis zu anderen Schulen besonders hohe, an ihrem Mehrbedarf orientierte zusätzliche Förderung erhalten sollten, immer noch nicht durchgesetzt. Ähnliche Ergebnisse ermittelten Marcel Helbig und Rita Nikolai vom Wissenschaftszentrum Berlin in einer Studie, die nachweist, dass z.B. in der Stadt Berlin soziale Ungleichheit und (Bildungs-)Armut perpetuiert werden, wenn Lehrer*innenmangel, Unterrichtsausfall und Vertretungsstunden in Schulen sog. sozialer Brennpunkte auch noch überproportional häufig vorkommen im Vergleich zu Schulen in privilegierten Stadtteilen (vgl. Helbig/Nikolai 2019: 24f.). Laut einer weiteren Studie des Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) vom September 2022 haben selbst die Corona-Bildungshilfen förderbedürftige Schüler*innen kaum erreicht, da die Mittelvergabe meist nach dem Prinzip Gießkanne vollzogen wurde. Weitgehend verfehlt wurde das Ziel, jene Schüler*innen zu erreichen, deren Lernfortschritte unter Schulschließungen und Distanzlernen besonders gelitten haben – Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund (vgl. Helbig u.a. 2022: 5ff.).

Zudem erhalten ganz generell im bisherigen System der Familienleistungen (Kindergeld/Kinderfreibeträge, Ehegattensplitting, Elterngeld usw.) erstaunlicherweise die Reichsten am meisten und die Ärmsten am wenigsten, wie auch eine Kurzexpertise im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung durch Holger Stichnoth und das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) schon 2016 feststellte. »Während 13 Prozent der Ausgaben an die reichsten 10 Prozent der Haushalte gehen, erhalten die ärmsten 10 Prozent lediglich 7 Prozent der Ausgaben« (Stichnoth 2016: 3). Derweil sind im System der Grundsicherung (SGB II/Hartz IV/Bürgergeld) immer noch keine bedarfsgerechten Regelleistungen für Kinder vorgesehen und der Kinderzuschlag wie auch das Bildungs- und Teilhabepaket erreichen seit Jahren regelmäßig nicht einmal die Hälfte der berechtigten Kinder (vgl. Klundt 2023: 107). Diesen und weiteren dringenden Reformbedarf versuchen Konzepte einer Kindergrundsicherung gebündelt und verknüpft mit Infrastrukturleistungen zu bearbeiten, um Kinderarmut wirksam zu vermeiden und zu vermindern.

Eigentlich hatte sich die bisherige Ampel-Regierung die Einführung einer Kindergrundsicherung auf die Fahnen geschrieben. Bisherige finanzielle Unterstützungen wie Kindergeld, Leistungen aus SGB II/XII für Kinder, Teile des Bildungs- und Teilhabepakets sowie der Kinderzuschlag sollen in einer einfachen Förderleistung gebündelt und automatisch ausgezahlt werden. Diese soll einen Garantiebetrag für alle Kinder und Jugendlichen sowie einen vom Elterneinkom-

men abhängigen Zusatzbetrag umfassen. Der politische Streit geht nun darüber, wie viele Kinder erreicht und wie hoch die Leistungsverbesserung sein soll, da sich danach die entsprechenden Kosten entwickeln.

Bei allen Überlegungen in Richtung Kindergrundsicherung ist wichtig, dass Kinder und ihre Familien auch wirklich aus Armut und Hilfsbedürftigkeit befreit werden. Dabei sollte man nicht der Illusion verfallen, Kinder als anscheinend »autonom« aus dem Familienkontext fiktiv herauszulösen und mit einer »eigenständigen Kindergrundsicherung« oder ähnlichem scheinbar aus der Bedürftigkeit zu holen, während der Rest der Familie weiterhin in der Hilfsbedürftigkeit verbleibt (vgl. Butterwegge 2024: 109f.). Arme Kinder sind in der Regel Kinder armer Eltern(teile) und sollten nicht gegen sie ausgespielt werden. Überdies sollte jede Konzeption, die pauschal allen und damit auch vielen nicht bedürftigen Eltern und Kindern mit enormen Finanzmitteln unter die Arme greifen will, daraufhin kritisch unter die Lupe genommen werden, wie ihre effektiven Folgen für die Verhinderung und Verminderung von Kinderarmut aussehen. Das heißt, die Ziel-Mittel-Relation bedarf einer präzisen Analyse. Außerdem ist es auch und gerade für eine kritische Kinderarmutsforschung wichtig, beim Eingreifen in politische Diskurse über soziale Polarisierung, die Primärverteilung des gewachsenen gesellschaftlichen Reichtums bei allen sinnvollen Forderungen von Maßnahmen gegen Kinderarmut im Blick zu behalten. Schließlich kann ein z.B. durch Privatisierungen, Hochrüstung und Wirtschaftskrieg arm gemachter Staat nur schwerlich Armut bekämpfen (vgl. Klundt 2023: 108).

Solche Bedenken sind zu unterscheiden von workfare-orientierter, grundsätzlicher Ablehnung einer armutsfesten Kindergrundsicherung, weil den Eltern unterstellt wird, sie veruntreuten das Geld ihrer Kinder bloß (zugunsten von Alkohol und Zigaretten) und würden überdies durch diese vermeintlich »zu hohe« Sozialleistung von der Erwerbsarbeits-Aufnahme abgehalten (vgl. Wirtschaftswoche v. 5.3.2023, FAZ v. 21.7.2023, FR v. 21.8.2023, ZEIT.de v. 21.8.2023). Kinderrechtsorganisationen und Sozialverbände versuchten, die verschiedenen populistischen, politisch-medialen Verzerrungen zur Verwendung von Familienleistungen durch Verweise auf dagegensprechende Forschungsergebnisse zu entkräften. Demnach lässt sich nachweisen, dass die allermeisten Eltern das Geld korrekt für ihre Kinder verwenden (vgl. Schneider 2023, Bündnis Kindergrundsicherung 2023, Paritätischer Wohlfahrtsverband 2023, AK Armutsforschung 2023). Außerdem werden nach einem Gutachten des DIW im Auftrag der Diakonie die Kosten der verfestigten Kinderarmut in Deutschland in einer breit angelegten OECD-Studie von 2022 auf jährlich 110 bis 120 Milliarden Euro geschätzt (vgl. FR v. 20.8.2023). In jedem Fall erweisen sich die gesundheitlichen, Bildungs- und sonstigen sozialen Kosten von Kinderarmut als um ein Vielfaches höher, als die Kosten einer armutsfesten Kindergrundsicherung.

Gesellschaftspolitische Zusammenhänge

Unterdessen sehen Annette Stein und Jörg Dräger von der Bertelsmann-Stiftung die Gefahr, dass sich junge Menschen in Armut auch als Erwachsene aufgrund ihrer Perspektivlosigkeit von der Gesellschaft abkoppeln – mit weitreichenden Folgen. »So hängt unter anderem auch die politische Beteiligung mit dem sozialen Status zusammen: je niedriger der sozioökonomische Hintergrund, desto geringer die Wahlbeteiligung. Gerade in Zeiten einer zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft sollte dies ein Warnsignal sein.« (Tophoven et al. 2018: 7) Die Bertelsmann-Stiftung hat seit Jahrzehnten mit einflussreichen Konzepten zur Privatisierung, Flexibilisierung, Deregulierung und Neoliberalisierung aller gesellschaftlicher Bereiche und besonders von Bildung und Sozialstaat maßgeblich eine gesellschaftliche Polarisierung mit vorangetrieben (Klundt 2023: 84). Über Jahrzehnte hinweg forderten und beförderten Gutachten der Stiftung sowie ihr eigenes Stiftungs-Steuer-Spar-Modell mehr Ungleichheit in allen gesellschaftlichen Bereichen, wohingegen sie nun demonstrativ sowie medienwirksam die Armuts- und Ungleichheitsfolgen (per Forschungsaufträge) beklagt. Das spricht selbstverständlich nicht gegen die honorigen Armuts-Studien und ihre Verfasser*innen der Gegenwart, sondern allerhöchstens gegen die jahrzehntelange Stiftungspolitik zuvor und deren Forderungen von Zuständen, die nun in den aktuellen Studien der Stiftung berechtigterweise als armutsbegünstigend kritisiert werden (vgl. ebd.). Ein Großteil der etablierten Kinderarmutsforschung in Deutschland blendet diese Kausalitäten regelmäßig aus, sodass ihm ein wichtiger Armuts-Begünstigungsfaktor der letzten Jahrzehnte entgeht.

Die Ausblendung zentraler Kontexte und Verursachungszusammenhänge kann auch anhand weiterer Beispiele veranschaulicht werden. In einer Bertelsmann-Studie aus dem Jahre 2016 werden insgesamt über 70 Kinderarmutsstudien für die zurückliegenden 15 Jahre gezählt. Die meisten davon ließen den Aspekt der gesellschaftspolitischen Zusammenhänge und Ursachen (weitgehend) außen vor (Laubstein et al. 2016: 24ff.). Eine vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie der Bertelsmann-Stiftung geförderte Untersuchung aus dem Jahre 2016 betont folgende Kausalitäten: »Als häufige Ursachen der Armut von Kindern können das Aufwachsen bei nur einem Elternteil, eine geringe Arbeitsmarktintegration der erwerbsfähigen Haushaltsmitglieder, ein geringes Bildungsniveau der Eltern sowie ein Migrationshintergrund benannt werden […]. Besonders von Armut betroffen sind daneben auch Familien mit vielen Kindern.« (Tophoven et al. 2016: 18) In einer weiteren, über hundert Seiten langen IAB/Bertelsmann-Studie zu Kinderarmut von 2018 findet sich der Begriff *Ursache(n)* inhaltlich zwei Mal. Einmal im Vorwort des Geldgebers, der Bertelsmann-Stiftung, das verspricht, dass Ursachen im Folgenden genannt werden (Tophoven et al. 2018: 6). Ein zweites Mal im Text, wo eine andere Studie referiert wird, die Ursachen von Kinderarmut in Alleinerziehung und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern zu finden meint (ebd.: 32). Deren Verfas-

ser*innen unterscheiden offenbar nicht zwischen Ursachen und Anlässen bzw. sie verwechseln Korrelationen oder Risiken mit Ursachen.

Auch für den *Sozialbericht 2021* des Bundesarbeits- und Sozialministeriums liegen die »Gründe dafür, dass Kinder in Haushalten mit niedrigem Einkommen leben, […] insbesondere in eingeschränkter Erwerbstätigkeit der Eltern« (BMAS 2021: 146). Zweifellos gibt es in Deutschland gegenwärtig für bestimmte Gruppen höhere Armutsrisiken. Aber Armutsanlässe, wie Scheidung, Alleinerziehenden-Status, Migrationshintergrund oder Arbeitslosigkeit werden oft mit den zugrundeliegenden Ursachen im vorhandenen Wirtschafts- und Sozialsystem verwechselt. Denn eine sozial gerechte Familien- und Sozialpolitik und eine gute Bildungs-, Betreuungs- und Arbeitsmarktpolitik kann auch für Kinder von arbeitslosen, alleinerziehenden oder migrantischen Eltern ein armutsfreies Leben ermöglichen (manche skandinavischen Sozialstaaten konnten bzw. können das z.B. für Kinder von Alleinerziehenden vorweisen; vgl. Klundt 2023: 85).

Genauso hat auch nicht die Pandemie selbst Armut verursacht, sondern deren Bearbeitung im Rahmen kapitalistischer Verhältnisse hat zur Reproduktion extremer sozialer Ungleichheitsstrukturen beigetragen. Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch im Kindes- und Jugendalter vorfinden. Zweifellos haben auch Corona und die Maßnahmen dagegen unterschiedliche Auswirkungen auf unterschiedliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen und werden von diesen auch unterschiedlich wahrgenommen. Deshalb sollte auch die Corona-Pandemie nicht zu voreilig zur Ursache für alle sozialen Probleme, Bildungsdefizite und Mängel im Gesundheitssystem erklärt werden. Häufig stellte sie vielmehr einen Anlass dar, der von verschärften Verarmungsprozessen landes- und weltweit ablenkt. Auch hier sollte die Pandemie nicht zu vorschnell allein verantwortlich gemacht werden, sondern die darunter liegenden sozio-ökonomischen sowie bildungs- und gesundheits-systemischen Ursachen sind zu beachten.

Warum die Armuts-Entwicklung so gekommen ist, wissen viele bürgerliche Kinderarmuts-Forscher*innen überwiegend nicht zu berichten, da ihr Analyseraster und ihr empirisches Forschungs- und Methodenkonzept gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen nicht zu erfassen vermögen. Der sozioökonomische Kontext, soziale Interessen, gesellschaftspolitische Projekte des Neoliberalismus für mehr soziale Ungleichheit und einen breiten Niedriglohnsektor, scheinen ihnen entgangen zu sein. Sowas wie Kapitalismus, Klassengesellschaft oder gar -kämpfe und Kräfteverhältnisse sind für die hegemonialen ABC-Sozialwissenschaften (*Anything but Class*) genauso inexistent, wie mögliche Subjekte des Handelns und des Wandelns. Damit entgeht ihnen allerdings weitgehend, dass sich die Entstehungsursachen der sozioökonomischen Ungleichheit aus der häufig *Globalisierung* genannten neoliberalen Modernisierung erklären lassen sowie aus Fehlentscheidungen und falschen Weichenstellungen der politisch Verantwortlichen. Da die sozioökonomische Ungleichheit in den kapitalistischen Produktions-, Eigentums-

und Herrschaftsverhältnissen wurzelt und der Anstieg der Ungleichheit nicht die naturwüchsige Folge von digitaler Revolution, Wissensökonomie und kühner schöpferischer Zerstörung ist, müssen auch Konsequenzen politischer Entscheidungen mitberücksichtigt werden. Die Folgen der sozialen Ungleichheit lassen sich, wie Christoph Butterwegge hervorhebt, in der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft, der Prekarisierung der Lohnarbeit und der Pauperisierung eines wachsenden Teils der Bevölkerung beobachten, während auch die politische Spaltung als nicht minder problematisches Resultat der sozioökonomischen Spaltung kontextualisiert werden muss (vgl. Butterwegge 2020: 254ff.).

Dabei müsste sich eine notwendig erscheinende Perspektive theoretisch-praktisch mit Interessen, mit Macht und mit Herrschaft auseinandersetzen, also auch mit den Profiteur*innen der vorhandenen Ordnung, wobei Anti-Kapitalismus als buchstäblich alternativlos für einen auch nur halbwegs demokratischen und sozialen Rechtsstaat erscheint, wie ihn das Grundgesetz vorschreibt.

Fazit

Viele Armutsforscher*innen und viele Theorien zeitgenössischer Soziolog*innen abstrahieren von sozioökonomischen Produktions-, Eigentums- und Klassenverhältnissen als zentralem Strukturmoment bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften (vgl. Butterwegge 2020: 117f.). Auch die veröffentlichte Meinung hat sich, wie Christoph Butterwegge zeigt, hierzulande zu keinem Zeitpunkt ernsthaft mit dem Problem der sozioökonomischen Ungleichheit auseinandergesetzt und praktisch nie reale Möglichkeiten zu seiner Lösung eruiert:

> »In den maßgeblichen, das Alltagsbewusstsein prägenden Medien wird der Reichtum […] eher verschleiert und die Armut verharmlost. Dasselbe gilt für die etablierten Parteien und Politiker, deren ganzes Bestreben darauf gerichtet ist, die bestehenden Verteilungsverhältnisse und ihre eigene Mitverantwortung dafür zu rechtfertigen.« (Ebd.: 143)

Im Gegensatz zum Mainstream der Soziologie und der Armutsforschung beharrt Butterwegge zurecht auf der Relevanz klassenanalytischer Forschung, wenn er sagt: »Auch im digitalen Finanzmarktkapitalismus der Gegenwart haben wir es mit einer Klassenspaltung zu tun« (Butterwegge 2023b: 3). Diese Erkenntnisse sollten die Basis kritischer Kinderarmutsforschung darstellen.

Denn viele Maßnahmen (auch die sinnvollen) sind meist so gestrickt, dass sie an der herrschenden sozialen Ungleichheit nichts grundsätzlich ändern (vgl. *Starke-Familien Gesetz*, *Bürgergeld*, *Kindergrundsicherung* usw.). Für die Armutsforschung bedeutet dies, dass, wer (Kinder-)Armut wirklich bekämpfen will, auch über den ex-

orbitant gestiegenen Reichtum in unserer Gesellschaft sprechen muss. Wer die sozialräumliche Segregation in unseren Städten bemängelt, darf nicht vergessen, dass die armen Stadtteile oft so aussehen, wie sie aussehen, weil die reichen Stadtteile so aussehen, wie sie aussehen. Wer den Sozialstaat stärken will, muss die Privatisierung von Sozialversicherungen, von städtischen Wohnungen, Energieversorgern, Krankenhäusern und Pflegeheimen zurücknehmen und dem Profitprinzip entziehen sowie bessere Bedingungen in Schulen, Kitas und Jugendhilfe schaffen. Dass dafür genug Geld da ist, zeigt auch ein DIW-Bericht, wonach sich das Nettovermögen der privaten Haushalte in Deutschland in den ersten zwei Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts auf 13,8 Billionen Euro mehr als verdoppelt hat, sich allerdings zu über 60 Prozent nur in den Händen des obersten Zehntels befindet. Davon könnten jedes Jahr bis zu 400 Milliarden Euro vererbt oder verschenkt werden, was die absolute Ungleichheit weiter erhöhen wird, da auch hierbei die obersten 10 Prozent den Löwenanteil möglichst steuerfrei für sich reklamieren (vgl. Baresel u.a. 2021: 64ff.). Das nachvollziehbare Interesse der Profiteur*innen von sozialer Ungleichheit und von (Kinder-)Armut besteht somit darin, an diesen Verteilungsverhältnissen und dieser sozialen Ungleichheit nichts (grundsätzliches) zu verändern, also auch mit allen politischen, wirtschaftlichen, medialen und wissenschaftlichen Mitteln bspw. eine auskömmlich finanzierte armutsfeste Kindergrundsicherung zu verhindern. Doch das lässt sich ändern, wenn die Betroffenen gemeinsam mit kritischer Wissenschaft, Gewerkschaften, Sozialverbänden, Politik und Medien real existierende Klassenstrukturen und -interessen zur Kenntnis nehmen und den Profiteur*innen und deren Klassenkampf (von oben) mit einer Solidarität von unten zu begegnen beginnen.

Literatur

Arbeitskreis (AK) Armutsforschung (2023): »Kinderarmut in Deutschland – Möglichkeiten der Gegensteuerung mit der Kindergrundsicherung.« Frankfurt a.M., siehe: https://tinyurl.com/mwrdmh9x

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv media.

Baresel, Kira/Eulitz, Heike/Fachinger, Uwe/Grabka, Markus M./Halbmeier, Christoph/Künemund, Harald/Lozano Alcántara, Alberto & Vogel, Claudia (2021): »Hälfte aller Erbschaften und Schenkungen geht an die reichsten zehn Prozent aller Begünstigten«, in: DIW-Wochenbericht Nr. 5, S. 64–71.

Becker, Irene/Schmidt, Tanja/Tobsch, Verena (2022): »Wohlstand, Armut und Reichtum neu ermittelt. Materielle Teilhabe aus mehrdimensionaler Perspektive –

Bericht zum ersten Modul des Projekts *Materielle Teilhabe im Lebensverlauf* «, in: HBS-Study 472, Juli 2022. Düsseldorf, siehe: https://tinyurl.com/52k5ubj9

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2023): »Factsheet Kinderarmut in Deutschland.« Gütersloh, in: https://tinyurl.com/55szzu2k

Bündnis Kindergrundsicherung (2021): »FAQs zum Konzept Kindergrundsicherung«, in: https://tinyurl.com/mvhuwvvm

Bündnis Kindergrundsicherung (2023): »Bündnis Kindergrundsicherung räumt Mythen ab!«, siehe: https://tinyurl.com/4hedw7f7 v. 22.05.2023.

BMAS-Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): »Sozialbericht 2021.« Berlin, in: https://tinyurl.com/k22n8rkx

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium für Gesundheit BMFSFJ/BMG (2021): »Bericht der interministeriellen Arbeitsgruppe (IMA). Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona.« Berlin, in: https://tinyurl.com/yx38hexz

Butterwegge, Christoph (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Butterwegge, Christoph (2023a): »Kindergrundsicherung: Kaum angekündigt, schon demontiert?«, in: Blätter für deutsche und internationale Politik Nr. 4, S. 21–24.

Butterwegge, Christoph (2023b): »Die Armut wird sich nun immer weiter ausbreiten«. Der Sozialforscher Christoph Butterwegge zum Kompromiss über die Kindergrundsicherung und die AfD als Nutznießerin der Ampel-Politik. Ein Interview von Claus-Jürgen Göpfert, in: Frankfurter Rundschau v. 04.07.2023, S. 2–3.

Butterwegge, Christoph (2024): »Die gründlich missratene Kindergrundsicherung.« Wie das sozial- und familienpolitische Renommierprojekt der Ampel-Koalition zur Reformruine verkam, in: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit 2/2024, S. 109–113.

Cremer, Georg (2018): Deutschland ist gerechter, als wir meinen. Eine Bestandsaufnahme, München: C.H. Beck.

Evaluationskommission (2022): »Bericht des Sachverständigenausschuss nach § 5 Abs. 9 IFSG. Evaluation der Rechtsgrundlagen und Maßnahmen der Pandemiepolitik.« Berlin, in: https://tinyurl.com/2u4zydm2

Funcke, Antje/Menne, Sarah (2023): »Kinderarmut und Kindergrundsicherung: Daten und Fakten«. Policy Brief der Bertelsmann Stiftung (Juli 2023) Gütersloh, in: https://tinyurl.com/5n6haevy

Hahn, Thomas u.a. (2021): »Menschenrechte. Hat Deutschland ein Problem mit Kindern?«, in: Süddeutsche Zeitung v. 29.12.2021.

Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2019): »Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die ›besten‹ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Bei-

spiel Berlins«, in: Discussion Paper P-2019-002 des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB), März 2019, S. 1–37.

Helbig, Marcel/Edelstein, Benjamin/Fickermann, Detlef/Zink, Carolin (2022): »Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern«, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (hgg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), 19. Beiheft, S. 5–355.

Holz, Gerda (2022): »Kinderarmut und Coronakrise – Wissen wir genug, um präventiv wirken zu können?« Frankfurt a.M., in: https://tinyurl.com/29t6zkm9, S. 1–14.

Klundt, Michael (2023): Kinder in Armut. Benachteiligung, Diffamierung und Stigmatisierung in der Kita begegnen. Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder.

Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Paritätischer Wohlfahrtsverband (2023): »Kindergrundsicherung: Breites Bündnis kritisiert Untätigkeit von Bundesarbeitsminister Heil im Kampf gegen Kinderarmut«, in: https://tinyurl.com/4fub8upn v. 31.05.2023.

Plünnecke, Axel (2022): »Dem Armutsrisiko entgegenwirken«, in: DJI-Heft Impulse Nr. 1/2022, S. 25–28.

Schmoll, Heike (2022): »Schulpolitik ohne Verantwortung«, in: FAZ v. 04.07.2022, S. 1.

Schneider, Ulrich (2023): »Offener Brief des Geschäftsführers des Paritätischen Gesamtverbands an den Bundesvorsitzenden der FDP«, Bundesminister Christian Lindner, Berlin, in: https://tinyurl.com/4rdd2x47 v. 06.04.2023.

Stanat, Petra u.a. (Hg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2023): »Kinder und Jugendliche von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss besonders von Armut bedroht«, in: Pressemitteilung Nr. N045, siehe: https://tinyurl.com/yzj58zv8 v. 26.07.2023.

Stern.de (2023): »Sozialverbände kritisieren Schweigen der Koalition zu Kindergrundsicherung«, in: Stern.de, siehe: https://tinyurl.com/4bzuur9k v. 29.03.2023.

Stichnoth, H./Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) (2016): »Verteilungswirkungen ehe- und familienbezogener Leistungen und Maßnahmen. Kurzexpertise im Auftrag der Familienpolitischen Kommission der Heinrich-Böll-Stiftung«, in: E-Paper der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, siehe: https://tinyurl.com/mr2h3f44 v. 17.06.2016.

Tophoven, Silke/Wenzig, Claudia/Lietzmann, Torsten (2016): Kinder in Armutslagen. Konzepte, aktuelle Zahlen und Forschungsstand (Institut für Arbeits-

markt- und Berufsforschung/Bertelsmann Stiftung). IAB-Forschungsbericht 11. Gütersloh, in: https://tinyurl.com/5af8hyba

Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2018): »Aufwachsen in Armutslagen. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe. Studie vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung«, Gütersloh, siehe: https://tinyurl.com/4n9cre5w

Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf

Schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Herstellung von Differenz und Ungleichheit

Brigitte Kottmann

Abstract *Der Beitrag beleuchtet kritisch die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) als Mittel schulischer Selektion. Trotz des Rechts auf inklusive Bildung führt das Verfahren oft zu Ausgrenzung und Benachteiligung – besonders bei Kindern aus armen und bildungsbenachteiligten Familien. Die Kriterien sind uneinheitlich, das Verfahren stark von subjektiven Einschätzungen geprägt. Besonders der Förderschwerpunkt Lernen zeigt eine enge Verbindung zur sozialen Herkunft. Diese Praxis widerspricht dem Anspruch auf Inklusion und erschwert betroffenen Schüler*innen den Bildungsweg. Der Beitrag fordert strukturelle Reformen hin zu einem inklusiven und wertschätzenden Schulsystem.*

Einführung

Entgegen der Erwartungen, die an das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland gestellt werden, gelingt es derzeit nicht oder zumindest deutlich zu wenig, bestehende Ungleichheiten in Schule durch die Vermittlung von Bildung und Erziehung auszugleichen. Aktuelle internationale Leistungsvergleichsstudien zeigen in dreifacher Hinsicht Problemstellen auf: Erstens liegen die erreichten Werte und Ergebnisse der Schüler*innen der BRD eher im mittelmäßigen Bereich, sie haben zweitens eine negative Tendenz und sind drittens stark von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängig. So betonen die Forscher*innen der jüngsten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) die dringende Notwendigkeit, die »kritisch zu sehende Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs und Bildungserfolgs in Deutschland von der sozialen Herkunft der Kinder zu reduzieren« (McElvany et al. 2023: 23). Als vierte Problemstelle muss überdies auf die unzureichende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems hingewiesen werden. Deutschland kommt den Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2009) nicht ausreichend nach und das Recht der

Kinder und Jugendlichen, aufgrund einer Behinderung nicht vom Besuch einer allgemeinen Schule ausgeschlossen zu werden, wird nach wie vor bei etwa der Hälfte der betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht umgesetzt.

Dieser Missstand, d.h. das Festhalten an Förderschulen wird von der Monitoringstelle der UN-BRK regelmäßig scharf kritisiert (United Nations 2023), in der Öffentlichkeit jedoch wenig wahrgenommen. Es besteht somit bei diesen genannten (und weiteren) Problemstellen des Bildungssystems auf mehreren Ebenen ein akuter Handlungsbedarf und dabei sind auch verschiedenste und umfangreiche Formen von »Caring« erforderlich.

In diesem Beitrag geht es um eine Gruppe von Schüler*innen, die im aktuellen Diskurs häufig eher randständig bleibt, die aber von den benannten Problemstellen betroffen und in deren Folgen involviert ist: Schüler*innen, die als sonderpädagogisch förderbedürftig gelabelt werden. Dieses Labeling, d.h. die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stellt auch in der inklusiven Schule eine nachhaltige Form der Herstellung von Differenz dar, wodurch Schüler*innen langfristig als different bzw. *besonders* markiert werden, was auch im Kontext von Ungleichheit, Gleichheit und Differenz reflektiert werden muss:

> »Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit. Diese ist auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen.« (Diehm, Kuhn & Machold 2017: 1)

Im Folgenden wird die Herstellung von Differenz und Ungleichheit im Kontext der Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) beschrieben und aus verschiedenen Perspektiven sowie mit Blick auf die vorzufindenden Strukturen, Kulturen und Praktiken kritisch hinterfragt.

Soziale Ungleichheit und Bildungsungleichheit: Übergänge als Barrieren

Bei der Betrachtung der strukturellen Ebene zeigt sich in der BRD eine tradierte Ausdifferenzierung des Schulsystems, die darauf abzielt, vermeintlich homogene Gruppen von Schüler*innen zu bilden. Für diese Ausdifferenzierung können historische und professionstheoretische Begründungslinien identifiziert werden (Hänsel 2025), die in dem hier thematisierten Kontext insbesondere durch die Trennung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik begründet sind.

Im Schulsystem finden zahlreiche und frühzeitige Selektionen statt. Ein fester und für alle gleicher Stichtag entscheidet über den Beginn der Schulpflicht, in der Regel werden ab der dritten Klasse Leistungen mit Ziffernnoten bewertet, und – mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg – erfolgt nach der vierten Klasse die Aufteilung der Kinder in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I. Kinder und Jugendliche müssen ggfs. ein Schuljahr wiederholen, um als »Sitzenbleiber*in« Schulstoff nachzuholen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Damit unterscheidet sich das deutsche Schulsystem im internationalen bzw. europäischen Vergleich erheblich, hier endet z.B. die gemeinsame Grundschulzeit in der Regel erst nach Klasse 8 (Eurydice 2023).

Diese Selektionen werden vordergründig mit den Leistungen und Kompetenzen der Schüler*innen legitimiert, es ist jedoch vielfach nachgewiesen, dass weitere Aspekte einflussreich sind, was empirische Studien und die Theorien zum Kapital- und Habitusbegriff von Pierre Bourdieu (2009), zu den primären und sekundären Herkunftseffekten von Raymond Boudon (1974) sowie zur Institutionellen Diskriminierung von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009) verdeutlichen. So zeigt sich bei den verschiedenen Übergängen und damit verbundenen Bewertungen und Entscheidungen ein erheblicher Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Kinder, insbesondere für Kinder, die von Armut und familiärer Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Diese starten mit ungünstigeren Voraussetzungen und sind zudem stärker von Selektionsentscheidungen betroffen: Sie werden häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt, müssen häufiger eine Klasse wiederholen und bekommen (selbst bei gleichen Noten bzw. erreichten Kompetenzstufen) seltener eine Gymnasialempfehlung (Miller 2024: 259; Stubbe et al. 2023). Ebenso sind sie bei der Feststellung eines SPF überrepräsentiert, insbesondere beim Förderschwerpunkt Lernen (Miller 2017, Goldan & Kemper 2019, Kottmann 2006), worauf an späterer Stelle genauer eingegangen wird.

Selektion und Inklusion

Schulklassen stellen heterogene Gruppen dar, in denen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht, mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen, Erstsprachen, familiären und religiösen Hintergründen, Vorerfahrungen, Interessen, Kompetenzen und ggfs. Behinderungen zusammenkommen. Jede dieser Differenzkategorien kann für das Individuum höchst bedeutsam sein, zudem sind diese intersektional zu betrachten:

> »Schon beim Blick auf Kinder mit Behinderung wird deutlich, dass es ja nicht nur Kinder mit Behinderungen sind, sondern eben auch Jungen, Mädchen. Zumeist stammen die als Kinder mit besonderem Förderbedarf identifizierten Schüler*in-

> nen aus ressourcenschwachen Familien, sodass Lernrückstände nicht nur als Resultat einer Behinderung, sondern ebenso als milieubezogener Bias interpretiert werden könnten. […] Ähnliches gilt natürlich umgekehrt für jede andere Differenzkategorie. Auch aus diesem Grund ist für ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion zu plädieren. […] So wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder etwa Milieu auch in sozialen Mikropraktiken konstruiert wird, so ist Behinderung keine feststehende Tatsache, sondern Resultat von Praktiken des *doing Disability*.« (Budde & Hummrich 2014: o. S.)

Die Differenzen und Diversitätsmerkmale unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Wirkmacht: Mittels mancher werden wegweisende Entscheidungen, wie die Empfehlungen für die weiterführenden Schulen oder die daraus resultierenden Übergänge legitimiert, andere werden kaum (noch) thematisiert. Dabei versteht sich die Grundschule seit ihrer Gründung im Jahr 1919 als gemeinsame »Schule für alle Kinder« (Götz, Miller & Vogt 2023), was nicht nur in demokratischer Perspektive als große Errungenschaft anerkannt werden kann. Bereits bei der Gründung gab es jedoch Einwände und Einschränkungen, und im Reichsschulgesetz von 1920 wurde formuliert, dass die entsprechenden Vorgaben der Weimarer Verfassung auf den Unterricht und die Erziehung von Kindern mit Behinderungen nicht anzuwenden seien (Nave 1961).

Von Vertreter*innen der Hilfsschulen wurden von Beginn an Differenzen zwischen Kindern, d.h. Volks- bzw. Grundschulkindern und zunächst »Hilfsschulkindern« behauptet, die deren Ausschluss aus der Grundschule legitimierten. Dieses ist auch in professionstheoretischer Sicht zu reflektieren (Hänsel 2024), denn mit dem Ausschluss verlieren die Kinder die Zielstellung der grundlegenden Bildung (Götz, Miller & Vogt 2023) und die Grundschullehrkräfte die professionelle Zuständigkeit für die Kinder. Mit diesem Labeling als »hilfsschulbedürftig«, was ab 1965 als »sonderschulbedürftig« und ab 1994 als ein »sonderpädagogischer Förderbedarf« bezeichnet wird (KMK 1994, Kottmann 2006), sind dann zunächst Hilfsschullehrkräfte, später Sonderschullehrkräfte für die Kinder verantwortlich (Hänsel 2025). Als SPF eines Kindes werden im schulischen Kontext Formen von Beeinträchtigungen oder (drohender) Behinderung gefasst. Diese Bezeichnung SPF ist 1994 in Anlehnung an die internationale Klassifizierung von Special Educational Needs entstanden, die auf der Salamanca Konferenz seitens der UNESCO beschlossen wurde (Kottmann 2006), sie gilt auch als eine »schulspezifische Differenzkategorie« (Sturm 2022: 194). Mit der Feststellung eines SPF ist es möglich, ein Kind oder einen Jugendlichen aus dem Gemeinsamen Lernen und von zielgleichen Bildungsgängen auszuschließen, was als extreme Form der Selektion bezeichnet werden kann (Kottmann 2006) und was im Widerspruch zu den Vorgaben der UN-BRK, d.h. konkret dem Artikel 24 steht.

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein SPF stellt eine individuumszentrierte Differenzkategorie dar, gleichzeitig ist sie in hohem Maße abhängig von weiteren Faktoren (Koßmann et al. 2024; Kottmann 2006; Kottmann, Miller & Zimmer 2018; Goldan & Kemper 2019). Die dafür erforderliche Feststellung bzw. diese Form der Kategorisierung erfolgt über ein administrativ geregeltes Verfahren und weist auf die eingangs benannte Problemstelle von Inklusion und Selektion hin: »Kategorisierungen bringen allerdings mit sich, dass dadurch zumindest implizit stigmatisierende Praktiken der Etikettierung und der Vergabe von Ressourcen auf der Basis solcher Etikettierungen ein Stück weit legitimiert werden.« (Piezunka et al. 2016: 207–208)

Kritikwürdig ist, dass an dieser spezifischen Form der Selektion – trotz des Gebots der Inklusion – nicht nur festgehalten wird, sondern ein kontinuierlicher Anstieg zu beobachten ist: Der Anteil der Schüler*innen mit einem SPF an allen Schüler*innen betrug im Jahr 1998 noch 4,4 %, im Jahr 2022 bereits 7,5 % (KMK 2008: 4 & KMK 2024: 4), eine Rücknahme erfolgt lediglich bei einem marginalen Anteil der Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern und einzelnen Regionen, was auf uneindeutige Kriterien und individuelle Ermessensspielräume zurückgeführt werden kann (Gasterstädt et al. 2020; Goldan & Kemper 2019). Rackles (2021) differenziert die einzelnen Bundesländer in Inklusionsländer, Ambivalente Länder und Exklusionsländer.

Die Exklusionsquote, d.h. der Anteil der weiterhin an Förderschulen unterrichteten Schüler*innen variiert ebenfalls zwischen den Bundesländern und stagniert insgesamt auf hohem Niveau (KMK 2024; Steinmetz et al. 2021). Derzeit werden in der BRD lediglich etwa 45 % aller Schüler*innen mit einem SPF an allgemeinen Schulen unterrichtet. Bei der Betrachtung der quantitativen Entwicklung fällt somit auf, dass zwar seit der Ratifizierung der UN-BRK (2009) mehr Schüler*innen inklusiv unterrichtet werden, aber der Anteil der exklusiv, d.h. an Förderschulen unterrichteten Schüler*innen fast gleichgeblieben ist (KMK 2024). Die Monitoringstelle kritisiert:

> »The Committee is concerned about the lack of full implementation of inclusive education throughout the education system, the prevalence of special schools and classes and the various barriers encountered by children with disabilities and their families to enrolling in and completing studies at mainstream schools.« (United Nations 2023: Art. 24, 53)

Im internationalen Vergleich liegt in der BRD bei insgesamt 27 europäischen Ländern die zweithöchste Exklusionsquote in der Primarstufe vor (European Agency 2024, Kottmann et al. 2024), auch der Anteil der Schüler*innen mit einem SPF ist

mit 7,5 % in der BRD höher als der internationale Durchschnitt von Schüler*innen mit *Special Educational Needs* von etwa 4,8 % (European Agency 2024).

Der SPF kann somit als spezifische Differenzkategorie des deutschen Schulsystems betrachtet werden, die die Kinder und ihre Familien stigmatisieren, diskriminieren und zu Selektion und Exklusion führen kann (Steinmetz et al. 2021; Hackbarth 2022). Ihm liegt die Logik einer Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz 2002, Kottmann 2022) zugrunde (mit vs. ohne), die sich auf der Ebene der Kinder, der Lehrkräfte, der Schule (allgemeine Schule oder Förderschule) und der Lehrer*innenbildung als manifest erweist. Diese Situation ist historisch und professionstheoretisch bedingt (Hänsel 2025) und erweist sich für die Umsetzung der UN-BRK als kontraproduktiv (Gasterstädt et al. 2024; Kottmann 2024).

Der SPF bzw. dessen Feststellung erzeugt ein Dilemma von Schutz und Stigma bzw. Inklusion und Selektion, er kann einerseits einen Schutz darstellen, der es z. B. ermöglicht, Nachteilsausgleiche zu gewähren oder auf die normative Bewertung mit Ziffernnoten oder andere Selektionsmaßnahmen, wie Klassenwiederholungen zu verzichten. Auf der anderen Seite stellt er für die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine langfristige Form von Labeling und Stigma dar, das die Kinder und Jugendlichen nachhaltig etikettiert und ihre Chancen auf Teilhabe erschwert (Kottmann 2022). Die Bildungsbiografien der betroffenen Schüler*innen werden maßgeblich beeinflusst und gleichzeitig leistet das Labeling einen Beitrag zur Aufrechterhaltung des selektiven und ausdifferenzierten Systems. So verlassen über 70 % der Schüler*innen mit einem SPF die Schule ohne einen Hauptschulabschluss, Studien zeigen aber, dass es ihnen an allgemeinen Schulen deutlich häufiger gelingt, einen Schulabschluss zu erreichen, als an Förderschulen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 171).

Insbesondere der SPF mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist in diesem Kontext kritikwürdig, und er betrifft mit 39,1 % die größte Gruppe aller Schüler*innen mit einem SPF (KMK 2024: XVI), dabei variiert die Quote im Bundeslandvergleich zwischen 20 und 60 % (Rackles 2021: 70), was in höchstem Maße fragwürdig ist. Ihm liegen Begrifflichkeiten und Konstrukte (Eberwein 1996) wie *Lernbehinderung*, *Lernbeeinträchtigung* oder *(sonderpädagogischer) Schwerpunkt Lernen* (KMK 2019) zugrunde, die nicht klar abgrenzbar sind, was die Gefahr von Ermessensspielräumen birgt. Rolf Werning und Birgit Lütje-Klose (2016: 21) weisen darauf hin, dass es diese Begrifflichkeit in den USA und anderen europäischen Ländern gar nicht gebe und ein SPF-Lernen in erheblichem Maße mit sozialen Benachteiligungen der Schüler*innen zusammenhängt. Diese stammen überproportional aus bildungsbenachteiligten und vielfach armen Familien (ebd.), was von Susanne Miller als »Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule« (2017: 272) bezeichnet wird. Die Benachteiligungen werden durch die Etikettierung manifestiert (Sturm 2024), was keine neue Erkenntnis darstellt, bereits Ernst Begemann (1971) hat auf die »sozialkulturelle Benachteiligung der Hilfsschüler« hingewiesen.

Das Feststellungsverfahren als Weichenstellung

Das administrativ geregelte Verfahren zur Feststellung eines SPF ist bundeslandspezifisch geregelt. Es stellt eine zentrale Weichenstellung für die Bildungsbiographie dar und die einmal getroffene Entscheidung wird selten revidiert, trotz der Vorgabe einer jährlichen Überprüfung. Der Fall des Schülers Nenad Mihailovic, der entgegen seines Willens und seiner Kompetenzen viele Jahre eine Förderschule für geistige Entwicklung besuchen musste, zeigt eindrucksvoll auf, wie fehleranfällig das Verfahren ist und wie schwer eine Rückkehr in die allgemeine Schule sein kann. Nenad Mihailovic hat mit Unterstützung des Vereins Mittendrin e.V.[1] das Land NRW im Jahr 2018 erfolgreich verklagt.

Als erstes entscheidet die Schulaufsicht, ob das seitens der Eltern oder der Schule beantragte Verfahren eröffnet wird. Daraufhin wird ein Gutachter*innenteam beauftragt, d.h. eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, in der Regel die Klassenlehrkraft. Beide führen Beobachtungen und Gespräche durch, insbesondere die sonderpädagogische Lehrkraft auch diagnostische Verfahren. Das verschriftlichte Gutachten wird anschließend der Schulaufsicht zugesandt, die auf dieser Grundlage entscheidet, ob das Kind einen SPF zugewiesen bekommt oder nicht, d.h. dauerhaft als different etikettiert wird oder nicht, den Eltern diese Entscheidung mitteilt und die Frage des zukünftigen Förderorts erörtert. Der Förderort kann – bei festgestelltem SPF – sowohl eine allgemeine Schule als auch eine Förderschule sein. Insofern sind sowohl das Verfahren, als auch die Einstellungen, Perspektiven, konkreten Vorgehensweisen und Begründungsmuster der beiden beteiligten Gutachter*innen höchst relevant (AO-SF NRW 2022). Beide Gutachter*innen übernehmen eine große Verantwortung und verfügen über Wirk- und Definitionsmacht. Bereits Probst (1973) hob den »Fingerzeig der Lehrkraft« hervor, daran anknüpfend weisen Koßmann et al. (2024) auf der Grundlage von IQB-Daten (2016) nach, dass der SPF-Lernen »entgegen seiner Intention, eine von schulischen Kontextfaktoren abhängige Kategorie ist« (ebd.: 1282). Innerhalb dieses komplexen Bedingungsgefüges spielt es eine erhebliche Rolle, welche Position und Perspektiven die beiden Gutachter*innen auf den SPF einnehmen, der in dem bereits erwähnten Spannungsfeld von »Schutz und Stigma« steht. Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024: 135) weist auch auf »Selbsterhaltungsmotive von Förderschulen« hin, die an die bereits erwähnten professionstheoretischen Zusammenhänge anknüpfen. Mark Rackles (2021: 69) formuliert, dass Sonderschulen Sonderschüler*innen generieren und dass Förderquoten »eher das Ergebnis kultureller, regionaler und sozialer Entwicklungen« (ebd.) abbilden.

Nach vielen Jahren eher randständigen Interesses stoßen das Verfahren und die dort stattfindenden Etikettierungsprozesse derzeit auf ein breites fachwissen-

1 Für weitere Informationen: https://tinyurl.com/2jsj48k6

schaftliches Interesse und werden sowohl kritisch diskutiert als auch empirisch untersucht. Das Land NRW hat auf den Fall von Nenad Mihailovic mit dem »Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung« (MSB NRW 2024) reagiert und eine systemische Gesamtbetrachtung, eine ökonomische Analyse, Analysen der Gutachten und Förderplanpraxis sowie der Verfahrensabläufe und Begutachtungen vornehmen lassen. Deutlich wird eine enorme Varianz in der Gutachtenpraxis (MSB NRW 2024). Die aktuellen Forschungsprojekte InDivers (Gasterstädt et al. 2020, 2024) und FePrax (Haas et al. 2025) untersuchen mit unterschiedlichen Fragestellungen ebenfalls die Feststellungsdiagnostik und formulieren Kritik an der unscharfen, aber nachhaltigen Kategorisierung sowie der diskriminierenden Herstellung von Differenz, die zu Ungleichheiten führt. Als eigener Beitrag wurde bereits 2006 eine empirische Studie zu den Feststellungsverfahren und dort verfassten Gutachten durchgeführt (Kottmann 2006), nachfolgend in Interviewstudien die Perspektiven der Grundschullehrkräfte im Vorfeld des Verfahrens (Miller & Kottmann 2016) sowie der Schulaufsicht (Kottmann, Miller & Zimmer 2018) analysiert. Daran knüpft aktuell eine Interviewstudie mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW an, um die Perspektiven der Akteur*innen, ihre Erfahrungen und Einblicke, aber auch kritische Positionen und mögliche Dilemmata zu erfassen. Dabei können von den Gutachter*innen markierte Widersprüchlichkeiten und Handlungsdilemmata aufgezeigt werden, innerhalb derer sie sich bewegen. Pierre Bourdieu (2009) weist in diesem Kontext auf die Verschränkung von Habitus (inkorporiertem) Kapital und dem jeweiligen Feld hin und in den Interviews können Muster aufgezeigt werden, die das vorhandene Praxisfeld und die dahinter liegenden Strukturen stabilisieren können oder zumindest nicht in Frage stellen, was einen unbewussten Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheit leisten kann und so Mikroprozesse von schulischer Selektion identifiziert werden können (Emmerich & Hormel 2017: 118).

Fazit

Das deutsche Schul- und Bildungssystem muss zwingend umsteuern, ansonsten ist zu befürchten, dass die eingangs skizzierten Problemstellen sich kontinuierlich ausweiten. Die Ausdifferenzierung des Systems erweist sich als kontraproduktiv – sowohl in Bezug auf die Leistungen der Kinder als auch auf deren Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund. Die selektiven Strukturen stehen einer Umsetzung eines inklusiven Systems entgegen, was angesichts des Menschenrechts auf Inklusion nicht hinnehmbar ist. Die professionsbedingten Abgrenzungen erweisen sich als dysfunktional. Dabei muss auch konstatiert werden, dass das System und die

hier vorzufindenden Kritikpunkte nicht als gegeben anzusehen sind, sondern als gemacht, worauf Thorsten Merl (2025: 269) hinweist:

> »Hinsichtlich der Frage nach den pädagogischen Funktionen zeigen die historischen Betrachtungen also: Die Referenz der (Sonder-)Pädagogik auf medizinische und psychologische Pathologisierungen richtet den Blick auf *natürlich* bedingte Unterschiede und legitimiert(e) die Ausdifferenzierung von Schulformen ebenso wie von pädagogischen Praktiken. Pathologisierungen übernehmen also eine für Differenzierungen autorisierende Funktion. Kurz: Pathologisierungen konstruieren Differenzen, die pädagogische Differenzierungen autorisieren.«

Diese Differenzkonstruktionen bzw. Etikettierungen und Kategorisierungen bewirken im Kontext der Feststellung von SPF die Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten und Teilhabe, sie bewirken aber auch auf professioneller Ebene Handlungsdilemmata und antinomische Herausforderungen. Es ist also – mehr als 15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK – höchste Zeit, diese Entwicklung von Differenzen zu Ungleichheiten aufzubrechen, d.h. im Sinne des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2019) inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken zu schaffen und dauerhaft zu verankern.

Als Gegenentwurf sollte die Schule sich zu einer Institution entwickeln, in der die Verschiedenheit der Schüler*innen im Sinne von egalitärer Differenz und auf der Grundlage einer ethischen Pädagogik (Prengel 2020) anerkannt und wertgeschätzt wird und die sich als »Caring Community« versteht. Annedore Prengel (2017: 24–25) formuliert: »Im Kontext inklusiver Pädagogik bedeutet Individualisierung nicht Vereinzelung, nicht Isolation, nicht Leistungskonkurrenz. Eine »Caring Community« der Selbstsorge und der Sorge für andere kann entstehen, in der emotionales, soziales und kognitives Lernen einander stützen und steigern.« Schule kann einen Beitrag dazu leisten, dass die individuellen Entwicklungen der Schüler*innen gefördert werden, dass die Schule dafür einen sicheren Ort und Raum bietet, was auch vor Ausgrenzung schützen kann. Ein solcher Ansatz stärkt das Wohlbefinden der Schüler*innen, ermöglicht das Erleben von Gemeinschaft und kann die Atmosphäre positiv beeinflussen, womit auch ein demokratischer Auftrag bzw. der menschenrechtlich gebotene Auftrag der Inklusion umgesetzt wird. An dem Beispiel der Feststellung von SPF wurde aufgezeigt, wie beharrlich an der Markierung von Differenz und der Ausdifferenzierung des Schulsystems festgehalten wird, wodurch für die Schüler*innen negative und nachhaltige Folgen und für die Lehrkräfte ressourcenaufwändige Handlungsdilemmata entstehen, die einem inklusiven System und einer Orientierung am »Caring« entgegenstehen.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, Bielefeld: Wbv.

Begemann, Ernst (1971): Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Sozialkulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung, 2. Auflage, Berlin: Marhold.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung (2. Auflage), Weinheim/Basel: Beltz.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society, New York: John Wiley & Sons.

Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis, 2. Auflage, Berlin: Suhrkamp.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): »Reflexive Inklusion«, in: Zeitschrift für Inklusion, 4, siehe: https://tinyurl.com/8kkkr4pm v. 30.05.2025.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): »Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen«, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.

Eberwein, Hans (1996): »Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung«, in: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim/Basel: Beltz, S. 33–55.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): »Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung«, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–121.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE) (2024): »European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report«, in: Dráľ, Peter/Lenárt, András/Lecheval, Amélie (Hg.): Denmark.

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2018): »Statistiken zu inklusiver Bildung Kernaussagen und Hauptresultate (2014/2016)«, siehe: https://www.european-agency.org v. 30.05.2025.

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice) (2023): »The structure of the European education systems 2023/2024«, in: https://tinyurl.com/2xsybc7w v. 30.05.2025.

Gasterstädt, Julia/Adl-Amini, Katja/Klenk, Florian Cristobal/Kistner, Anna-Lisa/Kadel, Julia (2024): »Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen

im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers«, in: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristobal (Hg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung, Opladen: Budrich, S. 137–150.

Gasterstädt, Julia/Kistner, Anna-Lisa/Adl-Amini, Katja (2020): »Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen«, in: Inklusion Online, 4, siehe: https://tinyurl.com/3h43437b v. 30.05.2025, o. S.

Goldan, Janka/Kemper, Thomas (2019): »Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen. Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik«, in: Sonderpädagogische Förderung heute 64/2019/3, S. 302–317.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.

Götz, Margarete/Miller, Susanne/Vogt, Michaela (Hg.) (2023): Ein Jahrhundert Grundschule. Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems, Wiesbaden: Springer VS.

Haas, Benjamin/Brodesser, Ellen/Aissa, Rebecca/Galeano Weber, Elena M./Althaus, Nadja/Rettschlag, Monique/Uhlemann, Nele/Landgraf, Simon/Moser, Vera/Hasselhorn, Marcus (2025). »Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in ausgewählten Förderschwerpunkten«, in: Beck, Katja/Ferdigg, Rosa Anna/Katzenbach, Dieter/Kett-Hauser, Julia/Laux, Sophia/Urban, Michael (Hg.): Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung (Band 2). Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung, Münster: Waxmann, S. 25–43.

Hackbarth, Anja (2022): »*wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht*. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion«, in: Zeitschrift für Inklusion, 1, siehe: https://tinyurl.com/m3rne9m9 v. 30.05.2025, o. S.

Hänsel, Dagmar (2025): »Sonderschule als Schule für alle Kinder?«, in: Pädagogik 77/2, S. 42–45.

Hänsel, Dagmar (2024): Historiographie der Sonderpädagogik. Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschule- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik, Weinheim: Beltz.

Hinz, Andreas (2002): »Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?«, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 53/9, S. 354–361.

Koßmann, Raphael/Kölm, Jenny/Gresch, Cornelia (2024): »Der *Fingerzeig* der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstüt-

zungsbedarfs im Lernen«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2024/27, S. 1281–1303.

Koßmann, Raphael (2020): »Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie«, in: Behindertenpädagogik 59/1, S. 47–72.

Kottmann, Brigitte/Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip/Reh, Anne/Streblow, Lilian (2024): »Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an Professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen«, in: Zeitschrift für Inklusion, 19/5, S. 1–19.

Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): »Macht Diagnostik Selektion?«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 1/2018, S. 23–38.

Kottmann, Brigitte (2024): »Sonderpädagogischer Förderbedarf: Grundschule zwischen Inklusion und Selektion«, in: Götz, Margarethe/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 334–339.

Kottmann, Brigitte (2022): »Inklusion, (k)eine ganz besondere Kunst?! Das Konstrukt *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (als eine Diagnose) zwischen Schutz und Stigma«, in: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hg.): *Die Bildung Aller* – Kunstpädagogik und Inklusion, Hannover: fabrico, S. 27–58.

Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2024): »Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichungen der KMK«, Dokumentation Nr. 240, in: https://tinyurl.com/ycxsbcpe v. 30.05.2025.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019): »Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN«, in: https://tinyurl.com/5n7f4mr4 v. 28.07.2025.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2008): »Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997–2006. Statistische Veröffentlichungen der KMK«, Dokumentation Nr. 185, in: https://tinyurl.com/38rzzx42 v. 28.07.2025.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (1994): »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland«, in: https://tinyurl.com/y8fkjxvn v. 28.07.2025.

McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster/New York: Waxmann.

Merl, Thorsten (2025): »Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels Pathologisierung«, in: Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Sperschneider, Julia/

Wittig, Steffen (Hg.): Schule und Pathologisierung, Weinheim & Basel: Beltz, S. 265–283.

Miller, Susanne/Kottmann, Brigitte (2016): »Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule«, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 219–237.

Miller, Susanne (2024): »Kinderarmut in der Grundschule«, in: Götz, Margarethe/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 256–261.

Miller, Susanne (2017): »Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule«, in: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hg.): Handbuch Inklusive Kindheiten, Stuttgart: utb, S. 272–285.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2024): »Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung«, Düsseldorf, in: https://tinyurl.com/387u6nb7 v. 30.05.2025.

Nave, Karl-Heinz (1961): Die allgemeine deutsche Grundschule, Weinheim: Beltz.

Piezunka, Anne/Gresch, Cornelia/Sälzer, Christine/Kroth, Anna (2016): »Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?«, in: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hg.): Schulische Inklusion, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 190–211.

Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen, Weinheim/Basel: Beltz.

Prengel, Annedore (2017): »Individualisierung in der *Caring Community* – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen«, in: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–17.

Probst, Holger (1973). »Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren«, in: Abé, Ilse/Probst, Holger/Graf, Susanne/Kutzer, Reinhard/Wacker, Gerhard/Klode, Wilfried/Wagner, Helmut (Hg.): Kritik der Sonderpädagogik, Gießen: Edition 2000, S. 107–183.

Rackles, Mark (2021): Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse, Hamburg: BoD.

Steinmetz, Sebastian/Helbig, Marcel/Wrase, Michael/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern, Baden-Baden: Nomos.

Stubbe, Tobias C./Kleinkorres, Ruben/Krieg, Maria/Schaufelberger, Rahim/Schlitter, Theresa (2023): »Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in

der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern«, in: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster/New York: Waxmann, S. 151–177.

Sturm, Tanja (2024): Lehrbuch Differenzen in der Schule, München: Reinhardt & utb.

Sturm, Tanja (2022): »Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf«, in: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hg.), Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: utb, S. 194–205.

United Nations Human Rights Treaty Bodies (2023): Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany-Advance Unedited Version, in: https://tinyurl.com/3jpehh6w v. 30.05.2025.

Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (4., überarbeitete Auflage), München: Reinhardt.

Einweben

Reading, empathy and justice in the age of migration

Gigi Adair

Abstract *Does "sharing" feelings lead to "caring"? The claim, or one very like it, is regularly made in relation to literature: that reading fiction teaches us compassion or empathy, and this in turn is essential to the successful functioning of liberal democracies. This is an argument that is obviously appealing to literature scholars like myself – and it may not be only by chance that its prominence in recent decades has coincided with the widescale loss of status enjoyed by Humanities scholarship and education in many countries. Nonetheless, scholars from a range of disciplines, including pedagogy, postcolonial studies, and feminist cultural studies have raised doubts about this formula, suggesting in various ways that the benefits and effects of such empathetic or compassionate reading may be more one-sided and less transformative than its advocates suggest. In this chapter, I investigate some of these recent debates about and scholarship on literature, art, and empathy/compassion in the context of contemporary migration and the reading and teaching of migration literature to ask whether, and under what conditions, fellow feeling can enable or contribute to a more caring and just global society.*

Reading as a tool of justice

In recent decades, as the funding available to and the widely acknowledged value of Humanities scholarship and education have plummeted in the West, literary scholars have increasingly reached for a particular defence of their profession. Dubbed the "democracy-needs-us" defence by Helen Small (2013: 5–6), such arguments seek to position literary study as necessary preparation for democratic citizenship. Very often, it is the capacity for empathy taught by the Humanities – particularly literature – that is positioned as key to their "elevation from a private good to an indispensable public force" (Fischer 2017: 436). As Michael Fisher shows in his summary of several arguments of this kind made in the volume *The Humanities and Public Life* (Brooks 2014), their shared claim is that "reading fiction reinforces such central democratic values as tolerance, human rights, and the necessity of dialogue" because "we readers expand our awareness of other points of view, thereby making us more

responsive to the rights and needs of others" (Fischer 2017: 438–439). Most adherents of this view do not propose a direct correlation between reading a particular work and treating others with compassion; nor do they propose a didactic model of literature. Rather, they proposed that the "empathetic imagination of readers, strengthened by literary experience, over time transforms their actions as citizens, enlarging their circle of concern to include others previously denied attention and respect" (Fischer 2017: 440).

These arguments align closely with the work of Martha Nussbaum, who is perhaps the most prominent representative of this position, and who has long argued for literature in education as a means of generating the compassion (her preferred term) that she understands to be a necessary emotional component of a functioning liberal democracy (Nussbaum 1995, 1996, 2001, 2013). As Fischer writes,

> "More than any other recent advocate for literature, Nussbaum assigns it a major role in a much bigger historical drama: the partnership between love and justice that in her view keeps democratic societies moving forward. Literature plays a key part in the interchange between deeply felt personal emotions and institutional concerns" (Fischer 2017: 442).

Particularly in her most recent work, Nussbaum "steps back from focusing on a solitary reader being moved by a literary work to seeing literature join other cultural forces in activating fellow feeling and keeping in check disgust at others" (Fischer 2017: 443). Fischer agrees with this ideal, but considers its success ever more unlikely in the contemporary US context – that is, amidst increasingly political polarization and balkanization caused by online communication and extreme economic inequality. According to Fisher, "The splintering of American society that I have been describing thus inhibits empathy and jeopardizes our ability to communicate across political, economic, and racial divides – essential to collective decision making in a diverse democracy" (2017: 447). Rather than hoping that reading about others, especially about their pain and suffering, will generate empathy for them, when so many other aspects of contemporary US society militate against such forms of understanding, Fischer instead argues that we should aim to alter *ourselves* through reading. Literature, he argues, can be "a means for releasing the good in us" (2017: 458) or "the release of responsiveness" (2017: 459). That is, it can combat moral cynicism and, more simply, current tendencies towards withdrawal and disconnection in society, making us aware of our *capacity for* empathy, and possibly of our own current limitations in extending it to others.

Fischer's call for reading as a form of personal development is a partial retreat from the goals formulated by other scholars in the *democracy needs us* school, but it rests on the same assumptions: that reading about others makes us more able and more willing to seek dialogue, understanding and political comprise with others, re-

shaping our interactions with others, encouraging greater trust in others, and thus leading – eventually – to greater social justice. Precisely this focus on the self and self-transformation, however, has been criticized by pedagogical and postcolonial scholars thinking about the relationship between empathy, art, and its political effects, as I explore below. Although Fischer highlights the increasingly vast economic inequality of US American society as a key cause of social disintegration and a barrier to the empathetic thinking he endorses, yet his call for social change is strikingly limited: he suggests that wealth and privilege are "inevitably" (2017: 455) unevenly distributed and that it is important only that the resulting "'winners' and 'losers'" (2017: 455) are not static, determined and justified by differences such as race. It remains entirely unclear how greater empathy might alter the concentration of wealth and privilege in the US and thus effectively counter the destructive forces Fischer identifies. The role of the academy and the (higher) education industry in contributing to that inequality also goes unexamined. This dynamic, in which calls for empathy or compassion are *not* accompanied by demands for substantial social change or critical reflection of one's implication in such structural forces, is precisely that identified and criticized in the critiques of empathetic reading to which I now turn.

Pedagogical critiques of empathetic reading

Although there is no hint of it in Fischer's article, scholars of pedagogy have repeatedly raised doubts about the equation of reading, empathy, and social justice offered by Nussbaum and others. For example, Megan Boler argues that "through modes of easy identification and flattened historical sensibility, the '*passive empathy*' represented by Nussbaum's faith in 'poetic justice' may simply translate to reading practices that do not radically challenge the reader's world view" (Boler 1997: 255). Boler offers the term "passive empathy" as a more telling equivalent to Aristotle's "pity" and Nussbaum's "*compassion*". In each case, these terms denote an altruistic emotion that encourages readers to imagine themselves in the place of the suffering other; to imagine that they, too, could suffer in the same way, and to therefore recognize that suffering as a moral wrong. It is this recognition of shared vulnerability that many advocates of empathetic reading understand to be generative of its democratic and justice-seeking force. Boler, however, casts doubt on the value and effect of this empathetic identification with the other: first, she suggests, the empathetic identification with the other is far more a projection of the self than knowledge or understanding of the other; the emotional response is generated by fear for the self. Secondly, in such a model the reader is called upon to judge or evaluate the other's experience and thus "passive empathy […] situates the powerful Western eye/I as the judging subject, never called upon to cast her gaze at her own reflection" (Boler 1997: 259), a position of power that models of empathetic reading generally neither ack-

nowledge nor seek to alter. While she concludes that reading may certainly generate such passive empathy, she argues that "passive empathy is not a sufficient educational practice. At stake is not only the ability to empathize with the very distant other, but to recognize oneself as implicated in the social forces that create the climate of obstacles the other must confront" (1997: 257). For Boler, therefore, passive empathy or compassion is of relatively little value in creating substantial social change, as it does not require or encourage critical self-reflection by the reader on their own possible implication in or responsibility for the suffering of the other.

Boler's concerns are shared by other scholars who similarly question the presumed connection between empathetic reading and substantial social change (e.g., Hallemeier 2013, Zembylas 2013). Echoing Boler, Michalinos Zembylas shows how students' reading about traumatic experiences may produce passivity and voyeurism rather than a sense of responsibility, desire for social change, or disposition to take action (2008). Similarly, Katherine Hallemeier argues that "the cosmopolitan world that readers purportedly help to create in the process of reading is, simply put, profoundly self-centered. Pedagogies that aim to uphold reading as instantiating cosmopolitan community consequently risk perpetuating the inequalities that they ostensibly aim to combat" (Hallemeier 2013: 96). This is not to say, however, that such an outcome is the *inevitable* result of reading about the experiences or suffering of others. Rather, Zembylas concludes, "teaching about stories of suffering, pain, and trauma allows for learning that is emotionally, politically, and educationally significant; yet … in this process there are several dangers that need to be critically analyzed and dealt with" (Zembylas 2008: 19). Elsewhere, he contends that "more theoretical work is needed to link compassion and pedagogies and explore how pedagogues can teach specific political dispositions … to compassionate action" (Zembylas 2013: 505).

A politics of pity? Feminist and postcolonial critiques

These critiques of the overly simplistic assumptions of some theories of empathetic readings and their social benefits align with and often draw upon critiques of the politics of (apparently) shared feelings from feminist and postcolonial scholars. While various feminist and anti-racist thinkers have advocated for the importance of empathy as a means to move towards global social justice (for a summary of some of this work, see Pedwell 2014: 46–50), feminist thinking on affect has also long recognized that "stories of pain involve complex relations of power" (Ahmed 2004: 22) and that "compassion, like other forms of caring, may also reinforce the very patterns of economic and political subordination responsible for such suffering" (Spelman 1997: 7). This, however, is not the only power relation at work: not only may compassion work to maintain the status quo and thus the power relations which attain to it, but it may

also grant power to the compassionate by suggesting that (only) they have the power to alleviate the suffering of others (Ahmed 2004). These thinkers suggest that empathy or compassion may indeed, as Fischer intimated, primarily effect change for the self and not the other – however in ways that *hinder* rather than enable social justice. First, the affective response of empathy may function to obscure the power relations that contribute to the suffering in question in the first place and are then also potentially reinforced by empathy. It can then take the form of "public sentimentality", which Lauren Berlant argues is "often a defensive response by people who identify with privilege, yet fear they will be exposed as immoral by their tacit sanction of a particular structural violence that benefits them" (2000: 33). Secondly, the public expression of empathy works to construct the empathetic subject as "virtuous" (Berlant 2000: 34). As a result, the dominant culture and its privileged subjects mistake the *recognition* of suffering (evidenced by the expression of empathy) as step toward the *amelioration* of that suffering (Berlant 2000: 33). At the same time, the virtue that accrues to compassionate subjects (or readers) absolves them of responsibility for any further action. In reverse, the transformation of expressed sympathy into a character trait requires the forgetting or obscuring of the sympathetic subject's privilege as a result of the power relations in question (Ahmed 2004). In a twist on contemporary "testimonial culture" (Ahmed/Stacey 2009), the compassionate subject's expressions of empathy may even drown out the voices of the suffering – a theme more recently taken up by Lilie Chouliaraki in her work on the "politics of pain" (2024: 27) and competing claims for victimhood.

These concerns have recently been taken up by postcolonial scholars in relation to European responses to migrant death and suffering at Europe's sea borders. Ida Danewid offers a critical reading of various artistic responses to mass migrant deaths centred on grief and/or the grievability of dead migrants, including well-known works such as Ai Weiwei's life-jacket installations; "Porta d'Europa" (Gateway to Europe) by Mimmo Paladino on Lampedusa, Italy; artistic-activist interventions such as "Die Toten Kommen" (The Dead are Coming) by the *Zentrum für Politische Schönheit* (Centre for Political Beauty); and numerous designated "days of mourning" or similar. Danewid argues that

> Grief for unknown others – for strangers – is here understood as offering a radical challenge to the xenophobia and white nationalism that underwrite the necropolitical logic of the European border regime. When viewed closely, these calls for rescue, welcome, and hospitality nonetheless confirm rather than disturb colonial relations of power. As we shall see, by seeking to extend 'grief and care to the dead stranger', they contribute to an ideological formation that disconnects connected histories and that divorces the contemporary Mediterranean crisis from Europe's long history of empire and racial violence. (Danewid 2017: 1679)

It is imperative, Danewid argues, to understand contemporary subaltern migration to Europe as "part of Europe's ongoing encounter with the world that it created through more than 500 years of empire, colonial conquest, and slavery" (2017: 1680). Such a historical understanding of migration, however, is hindered by calls for empathy with (dead) migrants, as these tend to "reproduce, rather than challenge, dominant interpretations that portray Europe as an innocent bystander" (2017: 1680). The result, according to Danewid, is a "politics of pity" (Boltanski 1999: 3, see also Arendt 1990) alongside the production of what Gloria Wekker (2016) terms "white innocence": "a white(washed) sense of self and satisfied way of being in the world … that sees little or no relation between current social advantages and the long history of structural violence" (Danewid 2017: 81).

Danewid here draws on Hannah Arendt's work on pity and justice in her book *On Revolution*. For Arendt, pity is a public sentiment that distorts or interrupts politics – it is the opposite of or "alternative" to solidarity (Arendt 1990: 88), which is guided by political ideas and is itself "a principle that can inspire and guide action" (1990: 89). Pity, in contrast, is a sentiment. This means that "pity can be enjoyed for its own sake, and this will almost automatically lead to a glorification of its cause, which is the suffering of others" (Arendt 1990: 89). As a sentiment that has come to be understood as a sign of virtue, pity is loquacious (Arendt 1990: 85), it speaks of itself (rather than acting for change). In Luc Boltanski's terms, therefore, in his reading of Arendt, her thinking offers a stark choice between a "politics of pity" or a "politics of justice" (1999: 3). Other recent readers of Arendt, particularly feminist thinkers and scholars of humanitarianism, revise and partially reject elements of Arendt's thinking on pity (which in her terms is broadly comparable to Nussbaum's *compassion* and Boler's *passive empathy*), as I explore in the section "decolonizing empathy" below. Nonetheless, all agree that an uncritical valorization of empathy or compassion may tend to endorse the self-satisfied complacency of privileged subjects more than functioning as an engine of social change and justice.

Resisting empathy in migration art and literature

In a recent essay, the Zambian novelist Namwali Serpell took up these arguments, including the work of Arendt, from the point of view of a writer and artist. She, too, argued that the "empathy model of art can bleed too easily into the relishing of suffering by those who are safe from it" (2019: n.p.). It is "an emotional palliative that distracts us from real inequities, on the page and on screen, to say nothing of our actual lives," she suggests, and it may work as a "gateway drug to white saviorism" (2019: n.p.). Serpell thus broadly repeats the critiques noted above, but then goes beyond these to also point to the literary-artistic consequences of the demand for empathy: "it has imposed on makers of art, especially the marginalized, the idea that

they can and ought to construct creative vehicles for empathy" (2019: n.p.). Other writers have voiced similar complaints, like Sumana Roy in her identification of and protest against "guilt lit" (2020); or Elaine Castillo, who rails against the expectation that writers of colour will provide "gooey heart-porn of the ethnographic" (2022: 15).

Among literary scholars, a similar critique has been voiced most clearly by critics of migration and particularly refugee literature. Dominant portrayals of refugees tend to depict them "as passive victims of decontextualized violence or demand first-person testimonials of their trauma" (Lê Espiritu Gandhi and Nguyen 2023: 1). This produces a "refugee aesthetic", according to Marguerite Nguyen and Catherine Fung, that is tied to international humanitarian discourses, in which refugees are reduced to the role of "eliciting the care of the international community, which in turn erases Euro-American production of refugees" (Nguyen and Fung 2016: 2). Cultural productions about and particularly by refugees do not, of course, all conform to the dominant aesthetic, however the outsized influence of the dominant culture in the publishing industry means that many (of the few) works of refugee literature share generic features expected and desired by the majority culture and readership (Nguyen 2016).

It is in this context that Glenda R. Carpio focuses on an important and somewhat new subgenre of migration literature: literary texts that resist or refuse the "plot of acculturation" (Carpio 2023: 3) that dominates US American immigrant fiction, in particular, as well as migration and refugee fiction in the global North more generally. Such tales of Americanization – or more generally of acculturation and integration in the nation-state – are marketed "as a genre that promotes empathy", but instead such narratives "keep readers stuck in the realm of feeling: a sentimental terrain wherein feeling bad for immigrants rarely, if ever, leads to questioning one's own assumptions and actions" (Carpio 2023: 3). Instead, Carpio identifies a corpus of migration literature that employs various formal means to resist such empathetic readings and instead demand others modes of relating to the text and its characters and alternative understandings of migration. This "migrant aesthetics", as Carpio terms these formal strategies,

> forecloses or thwarts empathy by rejecting autobiography in favor of strategic anonymity, choral or collective narration, and shifting vantage points, all of which challenge the idea that representative voices can offer the reader truthful affective links to the text. … the strategies become a means to reject the empathy model of fictional relations, inviting readers to inhabit positions, not persons. (2023: 13)

In line with Danewid's call for a historical understanding of migration, these literary texts represent migration as "a global phenomenon that takes specific and varied shape according to capitalist interests, related global conflicts, and war" (Carpio

2023: 13–14), as well as situating contemporary movement in a longer history that includes trans-Atlantic slavery and European colonialism.

This resistance to or evasion of empathy has also been identified in other art forms, as in the intermedial installation works discussed by Janna Houwen (2016). Houwen examines how two works, Isaac Julien's *Ten Thousand Waves* (2010) and *Friday Table* (2013) by the art collective Foundland, invite critical reflection on the possibilities and limits of empathy and encourage viewers to become aware of the differences between themselves and refugee subjects or, to put it another way, to remain conscious of the gaps and absences that separate them from the experiences of refugees, rather than "indulging in overidentification" (Houwen 2016: 57) with the (absent) refugee figures. Like Carpio, Houwen is interested in the formal strategies these works employ to resist empathetic (over-)identification, whether the interplay of media in *Ten Thousand Waves* or the deployment of absence and discomfort in *Friday Table*.

These scholars' identification of works that resist or challenge overly simple empathetic identification align closely with the demands of scholars like Danewid, who argue that contemporary migration can be better understood if European citizens and societies are encouraged to develop a historical awareness of how contemporary movement is connected to European history – both of colonialism in the past and neocolonialism in the present. In this formulation, migrants are no longer understood as strangers, and European societies that receive migrants are no longer offering hospitality (Danewid 2017). Carpio identifies various strategies to achieve this effect: in addition to resisting the expectation to provide an authentic-seeming, testimonial account of an individual migrant's journey and acculturation, "they superimpose diverse time periods in a palimpsestic mode … or create historical resonances or echoes … or zoom in and out of micro and macro historical frames" (2023: 14). Furthermore, such texts may resist the demand for cultural translation (Carpio 2023: 14; see also Nguyen 2016), and many employ metafictional strategies that draw attention to the process of reading (and thereby meaning construction) (Carpio 2023: 15, see also Serpell 2019).

Further strategies can be added to this list: I would include texts that frustrate the rescue narrative, that is, the generic expectation that refugee narratives, in particular, end with the refugee arriving in a place of safety, usually the global North, and texts that use additional literary techniques – not only metafiction but also intertextual references, irrealist representations, narrative unreliability and other – to both disrupt easy identifications with and empathy for migrant characters and to frustrate the generic expectation of realist narrative, which can too easily bleed into an ethnographic reading style. For example, Djamila Ibrahim's short story "Heading Somewhere" (2018) embeds its protagonist Sara's flight from Damascus during the recent Syrian civil war in the complex social and economic circumstances that have led her, as a young Ethiopian woman, to live in Syria as a labour migrant in the first

place. The story engages with the humanitarian rescue narrative but such institutions prove useless to Sara, who at the story's end is hiding in a people smuggler's van, "heading somewhere" undefined. E.C. Osondu's short story "Waiting" (2008) similarly casts doubt upon humanitarian institutions, but it also employs intertextual references to sentimental fiction (Dicken's *Oliver Twist*) and absurdist literature (Beckett's *Waiting for Godot*) and narrative unreliability to invite readers to critically reflect upon and question the expectations they have, including the pleasure they expect to obtain, from a story about refugee experience.

My teaching experience, however, suggests that focusing on these sorts of texts in class – texts which, according to Carpio, resist empathetic readings – is in itself insufficient to prevent the sentimental reading practices, overidentification, and performative declarations of moral virtue criticized above. In my experience, some students use classes on migration literature to declare their empathy and their status as particularly compassionate Europeans, no matter the text at hand, no matter whether the text might be considered, by scholars, to invite such empathetic identification or not. While Carpio's work is invaluable, therefore, in identifying the aesthetic strategies at work in an important subset of migration literary works, it is insufficient, in my experience, to overcome the established norm of empathetic reading. What is needed, therefore, is another reading – and therefore another pedagogy – not simply other texts.

Decolonizing empathy

My own interest in this topic began with my confusion and, at times, frustration when teaching migration literature. I noticed that students were eager to voice their compassion for the fictional characters in the texts – without any prompting by me or, in my opinion, the chosen texts particularly inviting such a response – and more than usually unwilling to analyse or discuss the texts in any further depth. In an earlier essay, my colleague Carly McLaughlin and I (2022) suggested that a focus on close reading and formal analysis in the classroom could be a way to combat this by necessitating close attention to the form and aesthetics of the text. Such a form focused reading is not only a pedagogical strategy to move beyond both the "semiotics of suffering" (Cox/Durrant/Farrier/Stonebridge/Woolley 2019: 8) and the virtue of compassion and its slide into "white innocence" (Danewid 2017: 1681), however. It is also essential to any adequate analysis of migration literary texts, which are important sites of knowledge production (Fiddian-Qasmiyeh 2020) about migration in the contemporary "age of migration" (De Haas et al. 2020) – knowledge that is conveyed in the ways these texts grapple with literary forms and traditions as well as in the content of their stories they tell.

Nonetheless, I now suggest that it may be more productive to combine such formal analysis with a critical engagement with students' expressions of compassion. Thus, students might first be challenged to identify what motivates their empathy (whether internal or external to the literary text), then to analyse the narrative situation and characterization offered in the text to consider whose perspective is offered and with whom we as readers are invited to empathize or identify – and thus to reconsider the question of whether the text itself that invites empathy or something else, and why this might be. In addition, students might consider the causes of migrant suffering in the text and reflect on their relationship thereto. In doing so, empathy – or an emotional response to literature more generally – is not forbidden or demonized, but students are encouraged to critically question, investigate, and contextualize (their own) such responses. In encouraging students to critically assess their own implication in the structural causes of migrant suffering, displacement and deracination, this approach might begin to approach a "decolonizing pedagogy of empathy [that] is not premised on taken for granted assumptions about »care«, concern and sympathy towards the other, but rather inspires modes of affective perspective-taking and affective practices that call subjects (e.g., teachers, students, parents) into account for their own complicity in perpetuating coloniality" (Zembylas 2018: 405).

By shifting away from the widespread assumption that empathy is simply *good* – an assumption that, as Carolyn Pedwell notes, often leads to "a conceptual stoppage in conversation or analysis" (2016: n.p.) – this approach seeks to "understand the complex links between empathy and *transnational relations of power*" (Pedwell 2016: n.p., see also Pedwell 2014). Such a critical approach is thus not simply a pro/contra debate about empathy. Rather, it seeks to understand which specific forms of empathic acts (more than identities) might be conducive to global social justice in a particular context as well as to reflect on moments of empathetic "failure": situations where empathy shows its limits, is rejection, or has unintended or antithetical consequences (Pedwell 2016). It might also encourage critical reflection on the contemporary demand for empathetic subjecthood, the potential appropriation of rhetorics of empathy and »care« by transnational neoliberal logics of profit and growth, and the connection between empathy and forms of neoliberal subjectivity that may *buttress* global inequalities rather than dismantling them (Pedwell 2012, see also Pedwell 2014 and Pedwell 2016).

This critical literature on the potential pitfalls of empathy in the context of contemporary transnational relations suggests that globalized forms of »care« and social justice may, in some cases, be better served by forms of distancing than the (perceived) closeness of affective identification. Lilie Chouliaraki (2006) argues that we must cultivate forms of (self-)reflexive distancing to avoid self-absorption and instead work towards a cosmopolitan public culture and a cosmopolitan subjective disposition. Such a public culture would be characterized by what Arendt calls

"worldliness" (1968): "a mode of relating to the 'others' that takes as its point of departure the affairs of the external world rather than the interiority of the self" (Chouliaraki 2006: 217). Key to such a shift is the medial mediation of the distant events and the experiences of distant others, and the question of whether this makes possible and encourages every person – every reader – to take "public action".

Works cited

Adair, Gigi/McLaughlin, Carly (2022): Beyond Humanitarianism. Reading Counter-narratives of Forced Migration from the Global South, in: Beck, Mandy/Gualtieri, Claudia/Pedretti, Roberto/Sandten, Cecile (eds.): Narrating Flight and Asylum, Trier: WVT, pp. 165–182.

Ahmed, Sara (2004): The Cultural Politics of Emotion, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ahmed, Sara/Stacey, Jackie (2001): »Testimonial cultures: An Introduction«, in: Cultural Values 5 I/2001, pp. 1–6.

Arendt, Hannah ([1963]/1990): On Revolution, London: Penguin.

Arendt, Hannah (1968): Men in Dark Times, New York: Harcourt Brace Jovanovic.

Berlant, Lauren (2000): »The Subject of True Feeling. Pain, Privacy, and Politics«, in: Ahmed, Sara/Kilby, Jane/Lury, Celia/McNeil, Maureen/Skeggs, Beverley (eds.): Transformations. Thinking Through Feminism, London/New York: Routledge, pp. 33–47.

Boler, Megan (1997): »The Risks of Empathy. Interrogating Multiculturalism's Gaze«, in: Cultural Studies 11 II/1997, pp. 253–273.

Boltanski, Luc (1999): Distant Suffering. Morality, Media and Politics. Trans. Graham Burchell, Cambridge: Cambridge University Press.

Brooks, Peter (ed.) (2014): The Humanities and Public Life, New York: Fordham University Press.

Carpio, Glenda R. (2023): Migrant Aesthetics. Contemporary Fiction, Global Migration, and the Limits of Empathy, New York: Columbia University Press.

Castillo, Elaine (2022): How to Read Now, London: Atlantic Books.

Chouliaraki, Lilie (2006): The Spectatorship of Suffering, London/Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.

Chouliaraki, Lilie (2024): Wronged. The Weaponization of Victimhood, New York: Colombia University Press.

Cox, Emma/Durrant, Sam/Farrier, David/Stonebridge, Lyndsey/Woolley, Agnes (eds.) (2019): Refugee Imaginaries. Research Across the Humanities, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Danewid, Ida (2017): »White Innocence in the Black Mediterranean. Hospitality and the Erasure of History«, in: Third World Quarterly 38 VII/2017, pp. 1674–1689.

De Haas, Hein/Castles, Stephen/Miller, Mark J. (eds.) (2020): The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World. 6th ed., New York/London: Guilford Press.

Fiddian-Qasmiyeh, Elena (2020): »Introduction. Recentering the South in Studies of Migration«, in: Migration and Society 3 I/2020, pp. 1–18.

Fischer, Michael (2017): Literature and Empathy, in: Philosophy and Literature 41 II/2017, pp. 431–464.

Hallemeier, Katherine (2013): »Sympathy and Cosmopolitanism. Affective Limits in Cosmopolitan Reading«, in: Culture, Theory and Critique 54 I/2013, pp. 88–101.

Houwen, Janna (2016): »An Empty Table and an Empty Boat. Empathic Encounters with Refugee Experiences in Intermedial Installation Art«, in: American, British and Canadian Studies 27 I/2016, pp. 44–73.

Ibrahim, Djamila (2018): »Heading Somewhere«, in: Things Are Good Now, Toronto: House of Anansi Press, pp. 213–244.

Lê Espiritu Gandhi, Evyn/Nguyen, Vinh (2023): »Introduction«, in: Lê Espiritu Gandhi, Evyn/Nguyen, Vinh (eds): The Routledge Handbook of Refugee Narratives, New York/London: Routledge, pp. 1–12.

Nguyen, Marguerite/Fung, Catherine (2016): »Refugee Cultures. Forty Years after the Vietnam War«, in: MELUS 41 III/2016, pp. 1–7.

Nguyen, Viet Thanh (2016): Nothing Ever Dies. Vietnam and the Memory of War, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha (1995): Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life, Boston: Beacon.

Nussbaum, Martha (1996): »Compassion. The Basic Social Emotion«, in: Social Philosophy and Policy 13/1996, pp. 27–58.

Nussbaum, Martha (2001): Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions, Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, Martha (2013): Political Emotions. Why Love Matters for Justice, Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.

Osondu, E.C. (2008): »Waiting«, in: Guernica, 1 Oct. 2008, in: www.guernicamag.com/waiting/ f. 10.11.2024.

Pedwell, Carolyn (2012): »Affective (Self-)Transformations. Empathy, Neoliberalism and International Development«, in: Feminist Theory 13 II/2012, pp. 163–179.

Pedwell, Carolyn (2014): Affective Relations. The Transnational Politics of Empathy, Houndmills: Palgrave Macmillan.

Pedwell, Carolyn (2016): »De-colonising Empathy. Thinking Affect Transnationally«, in: Samyukta: A Journal of Gender and Culture, 1 I/2016, n.p.

Roy, Sumana (2020): »Guilt Lit«, in: Los Angeles Review of Books, 9 Sep. 2020, in: https://tinyurl.com/mr266ecn f. 08.11.2024.

Serpell, Namwali (2019): »The Banality of Empathy«, in: The New York Review of Books, 2 Mar. 2019, in: https://tinyurl.com/mvy2bz3n f. 08.11.2024.

Small, Helen (2013): The Value of the Humanities, Oxford: Oxford University Press.
Spelman, Elizabeth V. (1997): Fruits of Sorrow. Framing our Attention to Suffering, Boston: Beacon Press.
Zembylas, Michalinos (2008): The Politics of Trauma in Education, New York: Palgrave Macmillan.
Zembylas, Michalinos (2013): »The "Crisis of Pity" and the Radicalization of Solidarity. Toward Critical Pedagogies of Compassion«, in: Educational Studies 49/2013, pp. 504–521.

Utopiemaschinen sind mit dem Jetzt verhaftet

Antje Winkler

Abstract *Utopien sind Orte – nirgendwo –, ihnen nah zu kommen bedeutet, in Bewegung zu bleiben. Das Land – die DDR –, in dem ich geboren wurde, existiert nicht mehr. Die Region, in der ich jetzt lebe, heißt* Ostdeutschland. *Es ist der postsozialistische Teil der BRD, der bis 1989 von einer kommunistischen Partei regiert wurde. Menschen waren nach dem Zweiten Weltkrieg angetreten, kommunistische Staaten zu errichten. Die DDR war einer davon und stand lange Zeit für dieses utopische Vorhaben – sie schien die Möglichkeit für eine sozial gerechte, antifaschistische und kommunistische Zukunft zu sein. 1989 scheiterte der Versuch, die DDR basisdemokratisch zu revolutionieren. Dieser historische Einschnitt interessiert mich und ist Antrieb, anders durchs Leben zu gehen, und zwar in dem Bemühen, die Utopie gerechter Bedingungen für alle – anzustreben. Der vorliegende Text folgt einer Gangart, die das Biografische einbezieht, um so erfahrungsbezogene Wissensbestände mitzuverhandeln, die kulturelle Einblicke (vgl. Ellis et al. 2010, Holman-Jones 2005) ermöglichen und die kritisch fragt: Wer braucht noch Utopien? Auf diese Weise folge ich der Autoethnografie als Forschungsansatz. Einer Bestimmung des Utopie-Begriffs folgt eine Einbettung kunstpädagogischer Arbeit: Wie ist eine Bildung von und mit Kunst möglich, die auf ein utopisches Potenzial insistiert und Spivaks Anliegen des* »Unlearning« *(vgl. Spivak 2013:152 und 162) zu folgen versucht?*

Wer braucht noch Utopien?[1]

Vielleicht: alle? Oder: Ist das Traumwerk der Utopien schon vollbracht? Sind die Wunderwelten aus Science-Fiction, Literatur, Theater oder Kunst bereits im Begriff, eingelöst zu werden? Ein post-utopischer Zustand stellt sich ein, einer, in dem soziale Utopien erblühen und in der die Hoffnung energisch wirkt: Die gegenwärtigen Gesellschaftsverhältnisse haben einen gerechten und solidarischen Kurs eingeschlagen. Alle Konfigurationen – Tiere, Menschen, Pflanzen, Bakterien usw.

1 Der vorliegende Beitrag ist in abgeänderter Form und unter dem Titel *Nirgends: In Bewegung bleiben oder »…wie man mit beiden Beinen auf der Erde träumt«* in Schulheft 194 – Wer braucht schon Utopien? Pädagogische Taschenbuchreihe des Studienverlags (Innsbruck) 2024 erschienen.

(vgl. Haraway 2018) dieser Erde – haben sich gemeinsam aus Unterdrückungsverhältnissen emanzipiert. Die kapitalistischen Ausbeutungslogiken sind als falsche Ideologie überwunden. Niemand lebt in Armut, nirgendwo. Die Ausbeutung der Regenwälder, die Monokulturen, wie zum Beispiel Avocado-Plantagen sind obsolet. Die 1 Prozent Superreichen mit den Superyachten (vgl. Salle 2022) haben ihre Reichtümer umverteilt, und zwar durch freiwillige Vergesellschaftung. Rechtsdruck, menschenverachtende Diskriminierung, Hate-Speech im Internet, in Europa und darüber hinaus, wurden als antidemokratische Probleme mit exkludierenden Folgen erkannt. Sorgen über depressiv wirkende Politiker*innen demokratischer Parteien haben sich verflüchtigt. Sie alle erkannten, dass z.B. die Flüchtlings- und Migrationspolitik einer unmenschlichen und ausbeuterischen Haltung anheimgefallen war. Nun wird historisch gedacht, ermittelt werden Tradierungen und Kontinuitäten, um analytisch-fundierte und kreative Lösungsansätze zum Wohle aller zu entwickeln. Die Meere wurden vollständig von massiver Verschmutzung durch Plastik, Öl, Superyachten und Containerschiffen gereinigt, einstmals sterbende Korallenriffe erstrahlen farbenfroh. Wissenschaftliche Erhebungen über das Zeitalter des Anthropozäns bzw. Kapitalozäns, die belegten, wie alles mit allem systemisch verbunden ist und den Menschen als Aggressor allen Übels erkannten, sind markante Bezugsgrößen des Denkens und Handelns geworden. Digitale Technologien und Künstliche Intelligenzen werden nachhaltig eingesetzt und dienen der Regenerierung der vom Aussterben betroffenen Pflanzen- und Tierarten. Auch die frakturierten Gesellschaften, die unter dem *weißen* Patriarchat gelitten haben, atmen auf, schöpfen Kraft und finden sich selbst im Verbund mit anderen. Solidarische Beziehungsweisen (vgl. Adamczak 2017) werden alltäglich praktiziert. Innerhalb dessen bildete sich ein macht- und diskriminierungskritisches Bewusstsein im Umgang miteinander heraus, dass ein differenzsensibles Lernen begünstigt und an Orten wie Kindergärten, Schulen, Hochschulen oder Betrieben zum *Verlernen* von Leistungs- und Konkurrenzdenken führt. Ein offener und diverser Kunst- und Kulturkanon unterstützt diesen Prozess.

Jedoch: Die Welt der Gegenwart ist in katastrophaler Verfassung (vgl. Latour/Schultz 2022, Paoli 2023, Seils 2020, Klundt 2023, Demirović et al. 2011). Ein Zustand herrscht vor, in dem die bleierne Zeit zu stagnieren scheint. Wie lässt sich also spielerisch vorgehen, um hoffnungsvoll voranzukommen? Eine systematische Zerstörung der »Welt« bedeutet nach Guillaume Paoli, dass wir anfangen müssen, uns die Welt anders vorzustellen (vgl. Paoli 2023). Während Paoli dafür plädiert, die krisenhaften Problemfelder der Gegenwart als Produkte des kapitalistischen Systems zu verstehen und derart kritisch zu bearbeiten, erweitert Christoph Menke den Diskurs um »Befreiungskämpfe«, indem er die Grundthese vertritt, zunächst den Verlauf der bisherigen Befreiungsversuche zu analysieren (vgl. Menke 2022, Redecker 2023). Im Umgang mit krisenhaften Problemfeldern der Gegenwart sucht Donna Haraway nach Ansätzen, vorherrschenden Erzählungen entgegenzusteuern, um

Perspektiven zu eröffnen und den Horizont des Möglichen zu erweitern. Sie schlägt vor, viele Narrationen anzuregen. Ihrem spekulativen Denken nach liegt eine Chance darin, sich der Natur *anverwandt* zu machen, das heißt, eine Verantwortlichkeit, eine »Responsabilität« zu entwickeln. Eine kritische und utopische Art-Education könnte hier ansetzen. Analysieren wir die Lage aus der Perspektive von Krisen, so betrachtet Nancy Fraser diese als »Krise des Kapitalismus« (Fraser [2013] 2015: 93f.). Ihre Kapitalismuskritik weist über die Vorstellung hinaus, dass Kapitalismus ein Wirtschaftssystem ist. Insofern ist die »geschlechtsspezifische Trennung, die spezifisch kapitalistische Formen männlicher Dominanz begründet, während sie gleichzeitig die kapitalistische Ausbeutung der Arbeitskraft ermöglicht« (ebd.: 108) intersektional eingebunden und beinhaltet, mit Christian Frings gesprochen, auch, dass »Rassismus keine zufällige Begleiterscheinung des Kapitalismus, sondern strukturell mit ihm verbunden ist« (vgl. Frings 2022, Mendívil/Sarbo 2022, Loick/Thompson 2022). Was tun, um die *Utopiemaschinen* anzukurbeln? Weitermachen? Vorausgeschickt sei, diese Maschinen-Metapher steht nicht für einen technischen Apparat, mehr noch entzieht sie sich der Erzählung vom Glauben an Technologie als heilversprechendem Zukunftsbringer (Transhumanismus, vgl. dazu: Grillmayr 2019). Sie ist im Kern eine zutiefst menschliche Angelegenheit, die wie in »Cyborg Manifesto« von Haraway einer fortschreitenden Technologisierung eine Idee der Auflösung herkömmlicher Denkkategorien gegenüberstellt (vgl. Haraway 1995: 36–38). Dieses spekulative Gedankenspiel setzt Haraway in »Unruhig bleiben« fort. Zugleich lässt sich die *Utopiemaschine* auch in Analogie zur »Hamletmaschine« von Heiner Müller (1977) als Projektionsfläche historischer Konstellationen verstehen. Im Stück werden entlang Shakespeares Vorlage die Entwicklungen u.a. in der Kulturpolitik der DDR verhandelt. Das Wort *Maschine* ist zudem Referenz auf Shakespeares Hamlet II, 2: Polonius trägt Hamlets Brief an Ophelia der Königin Gertrud vor. Hamlet erklärt sich Ophelia in seinem Begehren und symbolisiert sich selbst und sein Herz als »Maschine«. Eine obsessive Liebeserklärung, die zugleich mit Gewalt, Tod, Verzweiflung und Trauer konfrontiert ist. Indes lässt Müller Hamlet sagen: »Man weiß einfach nicht, welche Entscheidungen man jetzt treffen soll.« (Müller 2005: 292) In Anspielung auf das Konzept der *Wunschmaschine* von Gilles Deleuze und Félix Guattari in ihrem Werk Anti-Ödipus (vgl. Lehmann 1982) korrespondiert das Schizophrene als Mechanismus in der kapitalistischen Gesellschaft. *Schizo* wird in der Arbeit von Deleuze und Guattari als »Störfaktor« der Verhältnisse analysiert und als Freisetzung erhellender Kraft gewendet, die Hoffnung anregt. Die *Utopiemaschine* ist mit dem Jetzt verhaftet und obliegt der spielerischen Lust zu aktivieren. Durchatmen, einen Witz erzählen, Ernst Bloch im Gespräch mit Adorno anhören? Für Bloch ist Utopie *Negation am Faktischen*. Im Kern, sagt Bloch, ist das Sein des Menschen noch im Werden. Im *Noch-Nicht* liegt die Hoffnung auf die zukünftige Welt, die neu gedacht werden will (vgl. Holz 1975: 21). Hans Heinz Holz beschreibt Hoffnung nach Bloch wie folgt: »Im Hoffen, in den verschiedenen Modi der Antizipation wird das Noch-

Nicht-Wirkliche mehr oder weniger angemessen in den Blick gebracht, die Inhalte des Hoffens sind mehr oder weniger ideologisch verschleiert oder verzerrt die Inhalte einer zukünftigen Welt, die Utopie ist die noch unvollkommene Vorwegnahme der Zukunft […]« (ebd.: 21). In künstlerischen Prozessen, die sich auch in kunstpädagogischer Praxis anbahnen lassen, können offene Suchbewegungen zu zielgerichteten Analysen und erkenntnisgeleiteter Wissensproduktion führen, die über das ästhetische Erfahren von Welt *Inhalte des Hoffens* freilegen können. Im Prozess des Machens, Experimentierens oder Erprobens (vgl. von Osten 2023) vollzieht sich die Herstellung von Wirklichkeit als eine »[…] Entzifferung […] einer vom Menschen erkannten und zu lenkenden Geschichte« (Holz 1975: 21), die gestaltbar ist. Insofern sind es die Seienden, »[d]ie […] ihre Existenz nur durch Beteiligung an der Schaffung bzw. Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erhalten und entwickeln« können, so Klaus Holzkamp in Rückbezug auf die Marx'schen *Feuerbachthesen* (Holzkamp 1999: 376). Zu Recht weisen María do Mar Castro Varela und Teo Klug darauf hin, dass keine Einigkeit über das Utopische herrscht und dass es auf ein dauerhaftes Herausarbeiten von Widersprüchen ankommt (vgl. Castro Varela/Klug 2020). Auch Bloch thematisiert die auf die Zeit referierende Veränderung, die im Wirklichen permanent stattfindet und nie fertig ist (vgl. Zimmermann 2020: 46–52).

Exkurs (gescheiterter) Befreiungen

Wenn ich an Ostdeutschland denke, frage ich mich, welche Anteile noch identitätsstiftend sind, denn das Land, in dem ich geboren wurde, ist obsolet. Was ist geblieben? Was wurde verschüttet? Der Geschmack der Lebensmittel aus Kindheitstagen beschränkt sich auf wenige Erinnerungen. Design, Formulierungen, Filme, Kinder- und Jugendbücher, Werte kommen mir vergangen vor. Dann denke ich an die Baseballschlägerjahre der 1990er, die Nazis – eindeutig erkennbare Glatze tragende Personen mit schwarzen Springerstiefeln, weißen Schnürsenkeln, Bomberjacke –, die nun im ehemaligen *Kulturhaus* in Simselwitz, meinem Wohnhaus genau gegenüber – (ich kann es genau einsehen) Einkehr halten. Die Ereignisse, die unfassbaren mörderischen Übergriffe auf Menschen mit Migrationsgeschichte, Wohnungslose, Punks oder Andere, überschlugen sich: Mölln, Solingen, Rostock-Lichtenhagen, weitere folgten bis heute. Ich lerne: Alle, die anders *sind*, bereits Menschen, wie mein Bruder mit langen Haaren, können die Nächsten sein. Wenn die vorherrschenden Bedingungen, die Idee eines guten Lebens für alle verschwimmen lassen, dann bleibt dem Verdruss nicht den Vortritt zu lassen, sondern vielmehr dem Prinzip nach mit Hoffnung weiter zu suchen, oft *In-Between* und an den Rändern. Die historische Spurensuche in der DDR-Vergangenheit führt mich neben Konzepten, die eine Gesundheits- und Rentenversorgung für alle (vgl. Poliklinik, aktuelle

Beispiele für eine Poliklinik nach Vorbild der DDR/Sowjetunion finden sich in Berlin und Hamburg/Veddel) beinhalten, auch zu emanzipatorischen Ansätzen kollektiver sowie feministischer Kunst- und Kulturproduktion (vgl. Zirkel Schreibender Arbeiter, Künstlerinnengruppe Erfurt, Auto-Perforations-Artisten) und auch zur Kreativität von Subkulturen (Punkszene). Exemplarisch sei auf den Song »Arbeitsscheuer Ostler« von der Band *Fluchtweg* hingewiesen, der u.a. auf ironische Weise westdeutscher Stigmatisierung und Migrantisierung von Ostdeutschen (vgl. Foroutan 2019) bereits Anfang der 1990er Jahre zu entgegnen wusste. Ein anderes Beispiel ist das Berliner Theaterkollektiv *Panzerkreuzer Rotkäppchen* (PKRK), welches in ihren performativen Theaterstücken exemplarisch die DDR-betreffende Phänomene und Probleme sowie deren Folgeentwicklungen in Ostdeutschland bearbeitet (Techno, Punk, Psychopharmakon *Brofaromin*). Ausgehend von Dokumentenrecherche, die theatral verfremdet und zuvorderst aus weiblichen Perspektiven und Stimmen entwickelt werden, ereignen sich die Theaterarbeiten ortsspezifisch am Set ihrer Themen, z.B. in einer ehemaligen Stasi-Zentrale (vgl. PKRP 2024). Die performative Produktion »41189 – Theater der Revolution« von 2019 ist u.a. eine theatrale Wiederbelebung der ersten freien Demonstration in der DDR am 4.11.1989, welche als historisches Ereignis dem Versuch, der Utopie – einer *DDR von unten* – nah zu kommen, entsprach. Neben dem Runden Tisch setzten sich zahlreiche Gruppen, Umweltbewegte, Autor*innen, Aktivist*innen oder Politiker*innen dafür ein die DDR basisdemokratisch zu verändern. Die Performance »41189 – Theater der Revolution« setzt hier an und lässt als Reenactment am 4.11.2019 auf dem Berliner Alexanderplatz die Stimmungen dieser Zeit aufflammen. Freudentaumel, fragwürdiger Nationalismus und vermeintliche Freiheit verquirlen zu einer Melange, die über das historische Ereignis hinweg, Gedanken über Gegenwartsprobleme anregen. Reden von Schabowski, Müller, Wolf, Gysi oder Heym treffen auf »staatstragenden Rassismus«, der von einer Deutschtürkin intoniert wird. Wut, Wehmut und Nostalgie werden spürbar. Die Performer*innen spielen den Aufbruch, mit all den Überlagerungen und plötzlichen Pausen. Im Spielen des Aufbruchs liegt emanzipatorisches Potenzial, sowohl im eigenen Erproben (Performer*innen) als auch auf Seiten des Publikums. Das ästhetische Erlebnis ist wie ein Probehandeln und kann zum Erlernen neuer (utopischer) Modi führen.

Wie könnte utopisches Denken entstehen?

Ostdeutsch zu sein bedeutet für mich ein Leben mit Frakturen, in denen Sedimente belastender Gefühle verlangen, verhandelt zu werden. Es dreht sich dabei um ein Tolerieren von Zuständen des Nicht-Verstehens. Sofern stellt auch Bion für psychoanalytische Sitzungen fest, »was in einer Stunde wichtig ist, ist das Unbekannte« (Bion [1967] 1990: 23, vgl. hierzu Bion [1970] 2009), welches in den Momenten des

Nichtwissens zum Tragen kommt. Nicht-Sprechen aufgrund von Scham und Pein, die ab 1989 viele und meine Herkunftsfamilie ereilten, entstand durch die Art, wie medial über das Leben in der DDR als Leben im Unrechtsstaat geurteilt und gemutmaßt wurde. Bions Konzept der negativen Fähigkeit, dass er in Anlehnung an den britischen Dichter Keats für die Psychotherapie weiterentwickelte, könnte Zugänge ermöglichen, da es sich um eine Betrachtungsweise handelt, die jede*n in die Lage versetzt, mit der eigenen Ahnungslosigkeit anders, also bewusster zu arbeiten, indem sie als existent angenommen und nicht übergangen wird. Sich auf ein Gegenüber – z.B. Lernende – einzulassen, bedeutet nach Bion (vgl. Rössler/Vápenka 2022), das Unwissen (über andere) auszuhalten. Insofern ist von einer Projektion und dem Imaginieren vermeintlich Fehlendem abzulassen. Ein künstlerischer (Bildungs-)Prozess, der Neues adressiert, bedarf eines freien Spiels der Sinne, Lust sowie eines unvoreingenommenen Interesses am Lösen von Problemen. Im Denken und Handeln als (Kunst-)Pädagogin ist es ratsam, offen zu schauen, was zum Vorschein kommt. Dies ist aber nur dann möglich, wenn auf binäre Schemata und kategoriales Denken verzichtet wird. Gemeint sind zwischenmenschliche Interaktionen in Vermittlungssituationen, die vergleichbar sind mit psychoanalytischen Prozessen zwischen Analysand*in und Analytiker*in: »Wenn wir aber das Unbewusste und affektiv stark Belastendes, noch Nicht-Symbolisiertes kennenlernen und einer Verarbeitung zugänglich machen wollen, können wir eine Beschränkung auf das Offensichtliche, Vertraute und Rationale nicht zulassen.« (Rössler/Vápenka 2022: 318) Wenn wir Bildung als ein höchst facettenreiches Konstrukt verstehen, sind wir bemüht, mit Menschen zusammen zu kommen. Wobei die gesellschaftlich bedingte Trennung von Verstand und Körper als ideologisches Substrat verhandelt und im Sinne der negativen Befähigung bearbeitet wird, denn nur im Besprechen, ausgehend vom Affekt, kann Neues, können neue Gedanken, Reflexionen und neue Erfahrungen auf den Weg gebracht und – mehr noch – Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Zupančič 2009). Haraways *anverwandt machen* scheint für diesen Gedankengang passend zu sein, denn ihr Anliegen forciert, eine verantwortungsbewusste Verbindung mit Dingen, Menschen, Tieren, Unwissen usw. einzugehen. Dies scheint mir aktuell eine wesentliche Voraussetzung zu sein, um utopische oder spekulative Kräfte frei zu setzen. Hernach spricht sich Haraway für das Machen von solidarischen und wachen Erfahrungen mit pluralen Konfigurationen aus, um derart, aus komplexen Verbindungen heraus, Lösungsansätze, neue Praxen im Umgang mit den gravierenden Problemen der Gegenwart entwickeln zu können. Gerade Bildung mit und von Kunst aus (vgl. Sturm 2005) – künstlerische und ästhetische Praxen – haben ein Potenzial, da sie erkenntnisleitende Prozesse durch ästhetische Erfahrungen herzustellen vermögen.

Für mehr Lernen mit Kunst

In Bewegung zu sein bedeutet, zu scheitern und zu wachsen. Denn es kommt auf den Versuch an. Gleichwohl lassen sich gelebte Utopien und solidarische Praxen bereits im Alltag entdecken und beobachten. Auch hier kann Lernen ansetzen.

In Kunst und von Kunst aus werden utopische Bilder im metaphorischen Sinn angeregt und hergestellt. Kunst, die ihr Publikum in Krisensituationen führt, die ästhetisch wirkt, kann politisches und utopisches Potenzial entfalten. Über Agambens Idee des Zeitgenossenschaftlichen, also Kunst, die sich *kon*-temporär – *mit ihrer Zeit* – verhält, um zu prüfen, welche Widersprüchlichkeiten an der Zeit zum Vorschein kommen (vgl. Agamben 2009), lässt sich der Bezug zur Welt über künstlerisches Arbeiten im Sinne eines utopischen Denkens (vgl. Bloch 1985) herstellen. Gemeint ist der Moment, in dem Sehgewohnheiten ins Kippen geraten. Es gilt, Berührungspunkte zu schaffen, um etwas Unvorhersehbares herzustellen (vgl. Sturm 2005: 78ff.). Allerdings ist die Erfahrung von individuellen Interessen geleitet (vgl. Dewey 1980: 11) und nicht im Voraus planbar: Derart spekuliert Schule als bürokratischer Ort auf eine Verdichtung von Planung und kontrollierter Leistungserhebung. In der Arbeit an Schule und Hochschule geht es mir zunächst um eine subjektive Situiertheit, verstanden als ein Gewahrwerden über das Geworden-Sein im selbst erlebten Kunstunterricht und in der Schule (vgl. Engel 2011). Zutage treten auch Migrantisierung und Diskriminierung aufgrund von *Race*, *Gender* und *Class*. Im gemeinsamen Storytelling finden persönliche Geschichten Raum, wirken in der Gruppe öffnend, schaffen Interesse für- und miteinander. Es ist ein Heraustreten aus dem individuell Erlebten durch Bewusstwerdung systemimmanenter Bedingungen in Schule (vgl. Foucault [1975] 1994). Zentral sind die Fragen nach der kunstpädagogischen Haltung, wer man als Kunstlehrende der Zukunft sein möchte und welche Bedingungen im Klassenzimmer vorherrschen sollten. Ein zeitgemäßer Kunstunterricht könnte performativ von Kunst aus arbeiten, einem offenen Kunstbegriff folgen und sich an offenen Suchprozessen des Forschens, Experimentierens und ästhetischen Erlebens orientieren. Um ein *Verlernen* (vgl. Spivak 2012) weiterzuführen, könnte das eigene Körperwissen analysiert werden, um eine Auseinandersetzung mit sich selbst anzuregen. Jan Niggemann schlägt vor, inkorporiertes Wissen und Gefühlszustände zum Anlass für Interpretation zu nehmen (vgl. Niggemann 2023, siehe auch Ahmed 2023). Wie können Anlässe hergestellt werden? Was braucht ein Ins-Sprechen-Kommen von Affekten aus? Exemplarisch sei auf die Methode des *Theaters der Unterdrückten* (vgl. Boal [1974] 2000) hingewiesen, sie bezweckt ein kritisches Befragen der eigenen Verstrickung in Macht- und Ausschlussverhältnisse, wobei ihr ein Potenzial zum Empowerment und zur Herstellung von Sicht- und Hörbarkeit innewohnt. Folgerichtig lässt sich die »negative Befähigung« (vgl. Niggemann 2023) im Sinne eines »Denkens mit und durch den Körper« (vgl. Alfandari 2023) als Lernmethode etablieren, da sie zur »Konstruktion alternativer Grundre-

geln der Kommunikation« (Ellsworth 1989: 317, siehe auch Alfandari 2023) führen kann. Der Idee einer kritischen Pädagogik folgend, können Potenziale und Widerstände verhandelt werden, um das Suchen nach Zukunft anzuregen.

Utopisches in Lehr-/Lernsituationen?

In der Planung des Seminars zu *Black Art History in Art Education* musste es mir gelingen, Weißsein kritisch zurückzunehmen. Im Zentrum standen Stimmen, Bilder, künstlerische Arbeiten, Strategien, Lebensgeschichten und Erfahrungen von afrikanischen, afrodeutschen und afroamerikanischen Künstler*innen in der afrikanischen Diaspora. Am Anfang stand die Erzählung »Rezitativ« von Toni Morrison. Zwei Mädchen lernen sich im Kinderheim kennen, die eine von ihnen ist schwarz, die andere weiß. Wer schwarz oder weiß ist, lässt Morrison unbenannt. Ich las aus der Geschichte vor, hielt inne, dann und wann. Der rätselhafte Charakter bewirkte eine Diskussionsfreude in der Seminargruppe. Es gab keine Lösung – woran man feststellen könnte, wer weiß oder schwarz ist. Vielmehr konnten die Studierenden ihre vermeintlichen Indizien zur Disposition stellen und Gegenargumente wurden ausgetauscht. Gleichwohl diese Situation unangenehme Gefühlslagen hervorbrachte, die auch das eigene Unwissen offenbarten, hielten wir das Unbehagliche miteinander aus und konnten uns in der eigenen negativen Befähigung üben.

Outro

»…[W]ie man mit beiden Beinen auf der Erde träumt« (Wolf 2008: 78), spricht Christa Wolfs Kassandra in der gleichnamigen Erzählung. Die trojanische Königstochter und Seherin emanzipiert sich, wird von der Getreuen zur Oppositionellen, die dem Mythos nach mit dem zum Untergang geweihten Troja sterben wird. In Analogie zur oben skizzierten Utopiemaschine reflektiert Kassandra in der hereinbrechenden und zum Tode geweihten Situation ihren Weg, warnt unermüdlich vor den Gefahren des Kriegstreibens, bleibt nicht stumm oder flieht, sondern stellt sich, dem Patriarchat zum Trotz – gemeint ist u.a. ihr Vater Priamos, König von Troja – nimmt sich für wahr, hält an der von Apollo verliehenen Gabe der Weissagung fest und sagt, was gesagt werden muss. Gleichwohl man ihr nicht Glauben schenken mag, gelangt das unheilbringende Trojanische Pferd in das Innere der Stadt und die Geschichte nimmt ihren Lauf. Das Utopische dieser Kassandra ist das Sein im Werden als Kritik an den herkömmlichen Verhältnissen. Mit ihren Arbeiten liegt ein Material vor, welches zu analysieren wäre, um zu lernen, wie eine produktive Verarbeitung von vermeintlich alternativloser Realität möglich bleibt. Ähnliches Potenzial ist u.a. in den Werken von Maxi Wander, Imtraud Morgener oder Brigitte Reimann zu entde-

cken; auch hier geht es immer um die Utopie einer gerechten Zukunft aus feministischer Perspektive in Relation zur DDR. Und: Die (Bildungs-)Utopie, zu der ich tanzen möchte, ist nach allen Richtungen offen und macht, dass Safe Spaces überflüssig sind. Wie in »Rezitativ« von Morrison wird stereotypes Denken kritisch verhandelt, gleiches gilt für das eigene Verstricktsein in der Produktion hegemonialer Verhältnisse. Sich selbst als Seiende im Prozess zu begreifen, stimmt mich hoffnungsvoll, um solidarisch-verbindende Beziehungsweisen zu entwickeln.

Literatur

Adamczak, Bini (2017): Beziehungsweise Revolution: 1917, 1968 und kommende, Berlin: Suhrkamp.

Agamben, Giorgio: »What is the Contemporary?«, in: Agamben, Giorgio (2009): What is an Apparatus and other Essays, Stanford: University Press.

Ahmed, Sara (2023): The Feminist Killjoy Handbook, London: Penguin Books.

Alfandari, Nelly (2023): Critical pedagogies in the secondary school classroom. Space, engagement, and emotions, https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27388.10881

Bion, Wilfred R. ([1967] 1990): Frühe Vorträge und Schriften mit einem kritischen Kommentar: *Second Thoughts*, Frankfurt a.M.: Brandes + Apsel.

Bion, Wilfred R. ([1970] 2009): Aufmerksamkeit und Deutung, Frankfurt a.M.: Brandes + Apsel.

Bloch, Ernst (1985): Das Prinzip Hoffnung. Bd. 5, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Boal, Augusto ([1974] 2000): Theater der Unterdrückten, Berlin: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar/Klug, Teo (2020): »Utopien postkolonial – postkoloniale Utopien«, in: Malmoe 93, Flucht, siehe: http://tinyurl.com/52u89suj v. 02.10.2020.

Deleuze, Gilles/Guattari, Fèlix ([1972] 2008): »Anti-Ödipus«, in: Kapitalismus und Schizophrenie 1, Berlin: Suhrkamp.

Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hg.) (2011): VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus, Hamburg: VSA.

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung, Berlin: Suhrkamp.

Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2010): »Authoethnografie«, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 345–357.

Ellsworth, Elizabeth (1989): »Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy«, in: Harvard Educational Review, 59 (3), S. 297–325.

Foroutan, Naika/Kalter, Frank/Canan, Coşkun/Simon, Mara (2019): Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung. Unter Mitarbeit von Daniel Kubiak und Sabrina Zajak, Berlin: DeZIM-Institut.

Foucault, Michel (1994[1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fraser, Nancy (2015[2013]): »Krise, Kritik und Kapitalismus. Ein Leitfaden für das 21. Jahrhundert«, in: Transit. Europäische Revue, S. 92–115.

Frings, Christian (2022): »Vorwort«, in: Roldán Mendívil, E./Sarbo, B. (Hg.) (2022): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus, Berlin: Dietz.

Grillmayr, Julia (2019): »Julia Grillmayr zu Transhumanismus, Posthumanismus und Kompost«, in: Groos, Jan (Hg.): Future Histories. Der Podcast zur Erweiterung unserer Vorstellung von Zukunft. S01E13, siehe: https://tinyurl.com/5xz9x66u v. 20.10.2019.

Haraway, Donna J. (1995[1985]): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt a.M., New York: Campus.

Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Holman-Jones, Stacy (2005): »Auto Ethnography: Making the Personal Political«, in: Denzin, Norman Kent/Lincoln, Yvonna Sessions (Hg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage, S. 763–791.

Holz, Hans Heinz (1975): »Logos spermatikos. Ernst Blochs Philosophie der unfertigen Welt«, in: Holz, Hans Heinz: Philosophische Texte 2, Darmstadt: Luchterhand.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Klundt, Michael (2023): Kinder in Armut. Benachteiligung, Diffamierung und Stigmatisierung in der Kita begegnen, Freiburg: Herder.

Latour, Bruno/Schultz, Nikolaj (2022): Zur Entstehung einer ökologischen Klasse. Ein Memorandum, Berlin: Suhrkamp.

Lehmann, Hans-Thies (1982): »Raum-Zeit. Das Entgleiten der Geschichte in der Dramatik«, in: Arnold, Heinz-Ludwig (Hg.): Heiner Müller. München: Text + Kritik, S. 80.

Loick, Daniel/Thompson, Vanessa E. (2022): Abolitionismus. Ein Reader, Berlin: Suhrkamp.

Mendívil, Eleonora Roldán/Sarbo, Bafta (Hg.) (2022): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus, Berlin: Dietz.

Menke, Christoph (2022): Theorie der Befreiung, Berlin: Suhrkamp.

Morrison, Toni (2023[1983]): Rezitativ, Hamburg: Rowohlt.

Müller, Heiner (2023[1977]): Die Hamletmaschine [= Werke: 4, Stücke 2.], Berlin: Suhrkamp.

Müller, Heiner/Hörnigk, Frank (Hg.) (2005): Heiner Müller. Werke 8: Schriften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Niggemann, Jan (2023): »The State of Culture. Ist Kulturelle Bildung klassistisch? Eine kleine Übung in *negativer Befähigung*«, in: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, siehe: http://tinyurl.com/8ahejk55 v. 01.02.2024.

Osten, Marion v. (Hg.) (2023): In the Making. In the Desert of Modernity. Colonial Planning and After, Polypen. Berlin: b-books.

Paoli, Guillaume (2023): Geist und Müll. Von Denkweisen in postnormalen Zeiten, Berlin: Matthes & Seitz.

Redecker, Eva v. (2023): Bleibefreiheit, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Rössler, Doreen/Vápenka, Aleš (2022): »Grundelemente einer interpersonellen Epistemologie: Negative Capability und Projektive Identifizierung im psychoanalytischen Behandlungsalltag«, in: Zeitschrift für Individualpsychologie. 47(4), S. 316–332.

Seils, Eric (2020): »Wiederanstieg der Altersarmut. Eine Kurzauswertung aktueller Daten für 2019 auf Basis des Mikrozensus«, in: WSI Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, Nr. 45, Policy Brief WSI, 8/2020, siehe: http://tinyurl.com/yc83aehc v. 13.2.2024.

Shakespeare, William (2015[1602]): Hamlet, Berlin: Suhrkamp.

Spivak, Gayatri (2013): An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge, London: Harvard University Press.

Sturm, Eva (2005): »Vom Schießen und vom Getroffen-werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ›Von Kunst aus‹«, in: Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen. Heft 7, Hamburg: University Press.

Wolf, Christa (2008): Kassandra, Berlin: Suhrkamp.

Zimmermann, Rainer E. (2020): »Die Rhetorik der Naturallianz. Zur topischen Hoffnungsheuristik bei Ernst Bloch«, in: Rhetorik, 39(1), S. 45–70.

Zupančič, Alenka (2009): Warum Psychoanalyse? Drei Interventionen, Zürich: Diaphanes.

Angels and demons: wrestling with unfine arts

Jan Niggemann

»Wie soll ich dir das beschreiben
Ich kann nicht tanzen
Ich warte nur
In einem Saal aus Stille
Hier treiben Geister
Ihren Tanz gegen die Uhr
Und Ich warte nur
Ich warte nur
Und ich warte nur«
»Geister« (2021), Masha Qrella
nach Thomas Brasch

Abstract *Der Beitrag verortet sich an der Schnittstelle von Kulturtheorie und Erziehungswissenschaft und nimmt Stuart Halls Metapher des* »Wrestling with Angels« *zum Ausgangspunkt, um Differenz, Repräsentation und hegemoniale Bildungsprozesse kritisch zu reflektieren. Im Dialog mit Milton, Blake und Gramsci wird das Ringen mit Ambiguitäten zur Denkfigur für eine kritische Auseinandersetzung mit Stereotypisierung, Othering und hegemonialen Repräsentationsordnungen. Eine* »negative Befähigung« *im Sinne Keats eröffnet dabei den Raum für eine poetisch-politische Praxis, die Differenz nicht auflöst, sondern als Ort subversiver Erkenntnis ernst nimmt – ohne Inventarvorbehalt.*

Wrestling with Angels

Der schwarze Intellektuelle und Mitbegründer der Cultural Studies Stuart Hall verglich die theoretische Arbeit, die Arbeit der Intellektuellen und der Künstler*innen mit einer beständigen Übung in Imaginationsfähigkeit. Er verwendete die Metapher eines: *Ringen mit den Engeln* und fügte hinzu: »Die einzige Theorie, die es wert ist, dass man sie hat, ist die, die man abwehren muss, nicht die, die man mit großer Gewandtheit ausspricht.« (Hall [1992] 2004: 55) Theorie hat also nicht die Aufgabe

»realistisch« zu sein, in dem Sinne, dass sie die Gewalt des »es ist so« einfach wiederholt und verdoppelt.

Es ist ein etwas seltsames Bild, das Hall hier verwendet. Die Metapher bezieht sich auf Engel als Beispiel und Vorstellung für die Arbeit an der Abstraktion, am Unsichtbaren, nicht Greifbaren und exemplifiziert sie derart. Eine weitere Konnotation ist die Bedeutung, wie sie in der Geschichte Jakobs, und zwar in dessen biblischen Kampf mit einem Unbekannten auftaucht – und in einer ikonografischen Genealogie der Kunst zu finden ist, wie beispielsweise in William Blakes Bild *Jacob's Ladder* von 1805 (Abb.1). Das Bild zeigt die *Jakobsleiter* oder *Jakobs Traum*, eine Illustration zur Bibel, gemalt für Thomas Butts, *Genesis, xxviii, 12*; Jakob liegt im Vordergrund links und träumt, hinter ihm erhebt sich eine Wendeltreppe inmitten von Sternen und goldenen Strahlen, drei Frauen stehen am Fuß der Treppe und tragen Tabletts und Urnen, andere Figuren steigen die Treppe hinauf oder hinab.

Je nach Auslegung handelt es sich beim Ringpartner Jakobs entweder um einen Menschen, einen Engel oder Gott selbst. Nachdem Jakob die ganze Nacht mit dem Engel gerungen hat, besiegt er ihn, und bittet ihn anschließend umgehend um seinen Segen. Die Geschichte ist also mehrdeutig und enthält Aspekte der Transgression, der verwandelnden Überschreitung in der Affirmation. Das Ringen um Kunst, Kultur oder Theorie profitiert von Begriffen, die die gegensätzlichen und konfligierenden Kräfte, die an ihrer Gestaltung beteiligt sind oder eben von ihnen ausgeschlossen werden, zur Geltung bringen: als Opposition, als Verworfenes oder als Ausgeschlossenes bleiben sie Kräfte, die in eine andere Richtung wirken könnten, wenn sie zum Bestandteil einer neuen (theoretischen, ästhetischen, politischen) Praxis werden. Ihre veränderte Bedeutung erhalten sie durch andere Verwendungsweisen, nicht aus einer Ausarbeitung vermeintlich in ihnen liegender Eigenschaften. Engel und das Ringen mit ihnen sind Metaphern, deren Nutzen davon abhängt, wozu sie für was und von wem durchdacht werden. Demnach ist es entscheidend, wie Marx in seiner Kritik am Idealismus und am Materialismus Feuerbachs feststellt, dass das Denken als »sinnlich-menschliche Tätigkeit, Praxis« zu fassen ist und aus dem keine »scholastische Frage« der reinen Definitionen von Bedeutungen hervorgeht (Marx 1844). Daran anschließend erhoffe ich mir eine Idee, wie mit Differenz produktiv, aber mit Ungleichheit negativ umzugehen sein könnte, um aus ihrer Dissonanz eine agile Form der minoritären Kritik zu formulieren, die sich eben nicht vom Kritisierten ausnimmt, sondern ihre Relationen zum Gegenstand in all seiner Ambiguität berücksichtigt. Um das Ringen mit den Engeln als eine Arbeit in der Ideologie zu fassen (und nicht gegen die Ideologie, die immer nur die anderen haben), möchte ich zwei Umwege ausloten.

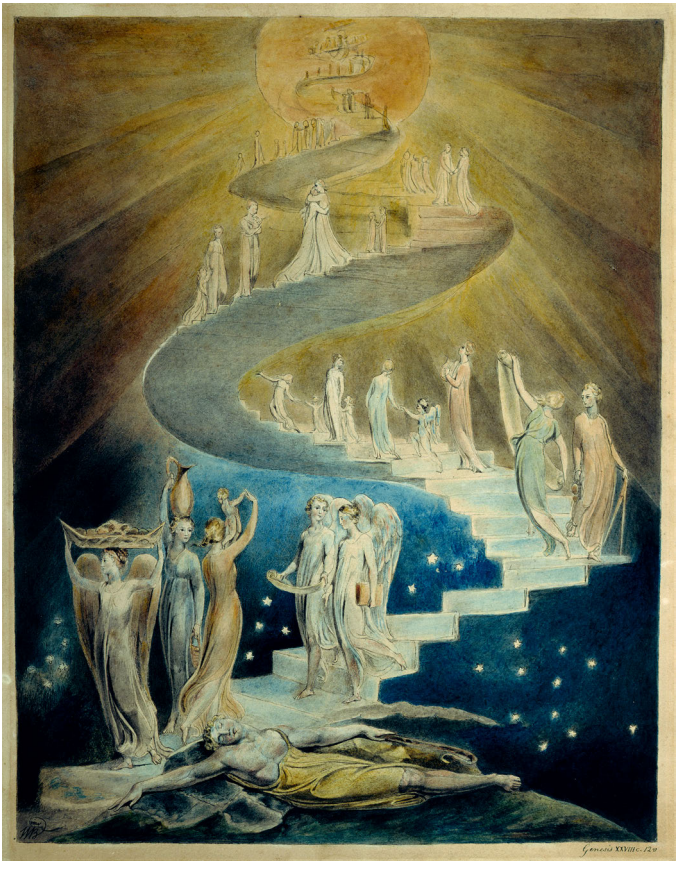


Abb. 1: William Blake: Jacob's Dream, 1805.

Der erste Umweg vollzieht sich über die Begriffe *Stereotypisierung* und das damit verbundene Konzept des *Othering*. Der zweite, der bereits ein Beispiel ist, heißt etwas sperrig *Gruppenmehrfachzugehörigkeit*. Anhand beider Umwege stelle ich mir Fragen – einmal, was die Bildung der Anderen mit meiner eigenen stereotypen Einbildung zu tun hat, und zum anderen, warum das besonders in einer Kunst zentral ist, die sich um eine andere Perspektive auf Zeit, Raum, Welt und Wünsche sorgt. Zum Schluss komme ich auf das *Wrestling* zurück, das sich als Denken ohne Inventarvorbehalt und mit der Schulung der engen und weiten Aufmerksamkeit zu machtkritischem Denken über Ästhetik entwickeln sollte.

Jenseits von Gut und Böse[1]

John Milton verarbeitet vor genau 350 Jahren im 17. Jahrhundert in seinem zum Klassiker avancierten verslosen Langgedicht *Paradise Lost* (Milton 1674) die Transformation Luzifers zu Satan, der selbst früher einmal ein Engel war, ein gefallener jedoch. Milton zufolge erlangte Satan erst im verlorenen Paradies seine reichhaltigen rhetorischen Fähigkeiten und die Überzeugungskraft, diese für die eigenen bösen Zwecke einzusetzen – nämlich für die Rache an einem erstaunlich unsympathisch gezeichneten bzw. hochmütigen Gott. *Gut* und *Böse* als falsche Gegensätze taugen zur Tragödie, weisen jedoch nicht über sie hinaus, wenn sie den Kampf gegeneinander als unausweichlich wie unumkehrbar in seinen Folgen beschreiben. Es ist nicht entscheidend, dass der Sündenfall der Vertreibung aus dem Paradies im Verlust der (menschlich-männlichen) Unschuld und der (allen Frauen*zugeschriebenen) Schuld, die Urszene der Verwandlung von Engeln zu Dämonen beschreibt. Es sei vielmehr umgekehrt – so John Milton in seiner Langfassung der biblischen Genesis in *Paradise Lost*. In der Geschichte verwandeln sich Engel in Dämonen, so wie Satan in Form der Schlange Eva zum Essen vom Baum der Erkenntnis verführt, jedoch wird Eva in der Relektüre der Genesis durch Milton nicht zur Schuldigen, sondern verhilft Adam und sich selbst zur Diesseitigkeit ihres Denkens, ihrer Liebe und ihres Wunsches nach Wahrheit. Sie ringen um ihre Weltlichkeit als Menschen, in dem sie sich gegen die Begrenzung des Paradieses stellen, das nur um den Preis der Unschuld zu haben sei – »Kaum hat Milton den Sündenfall als Verfinsterung dargestellt, beschreibt er ihn als etwas Erhellendes, denn für Adam und Eva lüftet sich ein schattenhafter Schleier. Zu erwarten wäre etwa ein Schleier der Schuld, der ihre unschuldige Nacktheit bedeckt. Doch im Gegenteil: die Unschuld war der Schleier. Die Vorstellung eines unschuldigen Urzustands lag als Schleier über Eden und verhinderte die Erkenntnis der Wahrheit.« (Schönlau 2024: 202)

Im Sündenfall sei also keinesfalls bewiesen, dass Frauen das Elend in die Welt brachten und Eva als erste damit begann, denn »nicht um den Verlust des Paradieses geht es Milton, sondern um den Verlust der Illusion von einem paradiesischen Zustand und damit um einen Gewinn von Wahrheit, die von Adam und Eva mit weit geöffneten Augen erkannt wird« (Schönlau 2024: 202).

Das Ringen mit den Engeln und die Zurückweisung der Dämonisierung können helfen, nützliche von nutzlosen Illusionen zu unterscheiden, weil sie Figuren anbieten, die sowohl die reale als auch die illusorische Seite eines Konfliktes versinnbildlichen und prozessieren. Diese Arbeit am und im Imaginären ließe sich ausgehend von Stereotypen zu einer Strategie der *redescription* von Bedeutungen entwickeln, die die erzwungenen Identifizierungen durch die Ambiguität kritisch-ästhetischer

1 Nach Nietzsche, Friedrich (1886): Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. Leipzig: C.G. Naumann.

Praxis öffnen. Dazu gehen wir den kurzen Umweg über Stuart Halls Unterscheidung von *Typisierung* und *Stereotypisierung*, um dann auf das Beispiel Jakobs und auf das Ringen mit den Engeln zurückzukommen. Abschließend plädiere ich mit Keats für die *negative Befähigung* und die ästhetische und theoretische Arbeit im *Geist der Abspaltung*, um dem Kanon – im Wissen um seine Kraft – die Gefolgschaft zu verweigern und um ihn so erweitern zu können.

Differenz repräsentiert

Wie bilden (sich) Stereotype? Welche Bedeutung haben Differenzen? Dazu stelle ich nachfolgend die Unterscheidung von *Typisierung* und *Stereotypisierung* vor, die Hall in Anlehnung an Richard Dyer im Rahmen der britischen Cultural Studies genutzt hat, um die alltäglichen kulturellen Kämpfe um Bedeutungen, Geschmack und Repräsentation zu verstehen. Hall fragt, wie das Verhältnis des »Eigenen« und des »Fremden« oder »Anderen« sich darstellt und wie es repräsentiert wird. *Repräsentation*, meint dabei nicht einfach *abbilden*, sondern verweist mehr auf *aufführen*, *zeigen* und *darstellen*. Daran resultieren weitere Anschlussfragen: Wieso ist Differenz ein zentraler Ort permanenter Auseinandersetzungen und Kämpfe um Bedeutungen? Worin besteht die Wirksamkeit von Repräsentationen des *Anderen* und warum spielen sie im Alltag eine zentrale Rolle? »Welche typischen Formen und Praktiken werden heute angewandt, um *Differenz* in der Alltagskultur zu repräsentieren und wo kommen diese populären Figuren und Stereotypen her?« (Hall 2004: 108)

Die Repräsentation von Differenz ist eine soziale Praxis. Sie ist als theoretisches Konzept sehr komplex und nicht einfach zu definieren. Eine ihrer Aufgaben ist, die in den Rezipierenden liegenden Haltungen, Affekte und Überzeugungen zu mobilisieren; das heißt sie zu einer Reaktion zu veranlassen, die unterschiedlich ausfallen kann und von widersprüchlichen, manchmal auch antagonistischen bewussten und unbewussten Motiven ausgeht oder an sie andockt. Hall unterscheidet dabei zwei Ebenen der Bedeutung und gibt zu bedenken, dass es sich um eine analytische Unterscheidung und keine getrennten Sachverhalte handelt, die im alltäglichen Verwenden und Verstehen von Bedeutungen zusammenfallen.[2] Die erste Ebene ist die, der »wörtlichen Bedeutung«, die denotative Ebene. Die zweite Ebene weist auf die thematische Bedeutung hin, auf die Perspektive einer Bedeutung, und zwar im doppelten Sinn von auf etwas Hindeuten oder eine Bedeutung zuweisen. Und weil Bedeutungen nicht eindeutig festgelegt sind, sollen diese auch als Verweis oder Hinweis verstanden werden. Hall spricht daher auch von einer konnotativen Ebene (Hall 2004: 66). Besonders diese Ebene wird durchzogen von den Themen der Differenz.

2 Vgl. Halls berühmter Aufsatz *Kodieren/Dekodieren* sowie sein ergänzendes Nachwort in Hall (1994).

Sie liegen als dem Bild, oder dem Kunstwerk, dem Meme oder dem Text vorgelagerte Diskurse dem Verstehen zugrunde und strukturieren die möglichen Bedeutungen in eine bestimmte Richtung. Dafür ist es wichtig, bei der Analyse von Bedeutungen die historischen Diskurse zu kennen, aus dem sich der aktuelle Stand der Bedeutungsproduktion heraus entwickelt hat. Ein Bild hat stets das Potential unterschiedlicher Bedeutungen – es ist kontextabhängig. *Repräsentation sollte daher als soziale Praxis, als Auseinandersetzung um die Bedeutung von Bedeutungen* verstanden werden. Auch wenn sie sich einer dauerhaften Festschreibung entzieht, können diese die Möglichkeiten – etwas zu betonen, hervorzuheben, abzustreiten oder umzudeuten – sozial enorm ungleich verteilen. Hall kann so erklären, wie die prinzipielle Offenheit von Bedeutungen aus der Sprache selbst entsteht, es aber eine Frage der gesellschaftlichen Kräfte ist, wer wann wie bestimmte Bedeutungen festzulegen imstande ist. Anstatt zu fragen, ob eine Bedeutung wahr oder falsch ist, stellt sich eher die Frage, wer welche der Bedeutungsmöglichkeiten hervorhebt und bevorzugt. Über das Foto sagt Hall mit Bezug auf Roland Barthes, sei besonders der Untertitel ein geeignetes Mittel, eine der möglichen Bedeutungen durch Sprache zu betonen: erst das Zusammenspiel von Text und Bild, vom Diskurs der Sprache und dem der Fotografie produziert eine bestimmte bevorzugte Bedeutung und schreibt diese fest (vgl. Hall 2004: 67).

Kurzum: Jedes Bild hat seine spezifische Bedeutung. Diese ergibt sich nicht aus dem Bild allein, sondern in der Rekonstruktion des Zusammenspiels seiner Verbindungen mit anderen Bildern und Bedeutungen: »Sie *bedeuten* also nicht aus sich selbst heraus, sondern akkumulieren oder spielen ihre Bedeutungen über eine Vielzahl von Texten und Medien hinweg gegeneinander aus« (Hall 2004: 115), so beschreibt Hall in seinem Text *Das Spektakel der Anderen* diesen bedeutungsgenerierenden Vollzug. Auch wenn jedes Bild in diesem Zusammenhang eine spezifische Bedeutung haben kann, bilden sich zu einem konkreten historischen Zeitpunkt Formen der nahelegenden Bedeutung heraus. Diese Formen setzten sich aus verschiedenen Repräsentationspraktiken und -figuren zusammen, die variieren können und sich an verschiedensten Orten wiederholen, bis hin zu blauer und pinker Gewürzgurke. Gerade die banalsten Stereotype sind machtvoll, nicht weil sie so ausgefeilt wären, sondern weil sie durch die ständige und über viele Orte, Kanäle und Formen sich vollziehenden Wiederholungen zur Wirkung gebracht werden. In unterschiedlichen Texten und als unterschiedliche Elemente tauchen sie immer wieder auf, um Differenzen zu kennzeichnen, bestimmte Bedeutungen zu betonen oder Bezüge zwischen Zeichen und Diskursen herzustellen. Hall direkt dazu: »Diese Anhäufung und Veränderung von Bedeutungen über verschiedene Texte hinweg wird Inter-Textualität genannt und das gesamte Repertoire an Bildern und visuellen Effekten, durch das *Differenz* in einem beliebigen historischen Moment repräsentiert wird, wird als Repräsentationsregime bezeichnet.« (Hall 2004: 115) Kultur basiert unter anderem auf dem Mechanismus, Bedeutungen her-

zustellen, indem sie Dingen eine bestimmte Position in einem klassifikatorischen System zuweist. Das Markieren von Differenz ist grundlegender Bestandteil der symbolischen Ordnung, die wir als Kultur bezeichnen. Binäre Gegensätze sind dabei eine grundlegende Taktik für Klassifizierungen. Problematisch wird es in dem Moment, wo Dinge nicht in das jeweilige Raster passen, also als *Fremdkörper* auftauchen, Unruhe stiften und Affekte mobilisieren sowie instrumentalisiert werden. Symbolische Grenzen definieren erst einen bestimmten Bereich, den wir dann als *Kultur* auffassen. Indem wir Differenz offen benennen, schließen wir die Kultur von allem ab, was sie per definitionem nicht ist oder sein soll. Differenz in diesem Sinne stigmatisiert und grenzt einerseits aus, ist aber andererseits produktiv, nämlich indem sie das Innen herstellt, dass vom Außen unterschieden wird. Die Anderen, die dieses Außen bilden und sowohl wortwörtlich als auch metaphorisch von dort kommen, sind konstitutiv für die Herausbildung des Selbst, die Entwicklung zum Subjekt und zu sexueller Identität. Subjektivität hängt von den bewussten, unbewussten und imaginären Beziehungen zu diesen *Anderen* ab und dies in der Spannung von Exotisierung und Dämonisierung. Subjektivität wird verändert und zugleich modelliert durch die Irritationen des Anderen. Durch das *Andere* entsteht das *Wir* als Subjekt, aber immer unvollständig, weil *wir* eben nicht wie die oder das Andere sind, es als für *unser* Selbstverständnis grundlegend leugnen oder von uns fernhalten oder gar abspalten. Rassistische Stereotype resultieren beispielsweise oft aus der Weigerung von Weißen, Nicht-Weiße als konstitutive Andere anzuerkennen, sondern sie im Rahmen einer Ideologie des Rassismus als ungleichwertig und fundamental anders zu diskreditieren. Indem sie als äußere Andere nicht anerkannt werden, wird ein Teil der eigenen Subjektivität verworfen. Das wirft die Frage auf, wie wir die Beziehungen zwischen eigenem und fremden ordnen und/oder versuchen festzulegen. Hall greift hier auf eine – wie ich finde – hilfreiche Unterscheidung zurück, dem Unterschied von Typisierungen und Stereotypisierung.

Typisierung und Stereotypisierung

Mit Typisierung trägt Hall dem Umstand Rechnung, dass eine Sprache durch ihre Grammatik eine Ordnung der Relationen und Bedeutungen mit sich bringt, die sich als Logik der Sprache von der Logik der Beziehungen der von ihr bezeichneten Gegenstände unterscheidet. Die Welt wird anhand der in ihnen vorfindbaren Gegenstände, Personen und Ereignisse eingeordnet, und zwar in ein Raster von Typen. Richard Dyer zufolge, auf den Hall sich bezieht, wäre ohne Klassifikationen nichts mehr erkennbar oder zu verstehen: »Wir verstehen das *Besondere*, indem wir es zu seinem *Typus* ins Verhältnis setzen.« (Hall 2004: 143, Hervorhebungen im Original) Wir denken, verstehen und ordnen die Welt, indem wir sie *typisieren*. Indem wir das

tun, produzieren wir Bedeutungen sowohl als Ergebnis als auch als Grundlage von Typisierungen. Indem wir Dinge ordnen und kategorisieren, können wir Personen anhand von Merkmalen einer oder mehreren Gruppen zuschreiben, ihre Rolle verstehen, sie nach ästhetischen Kriterien einordnen usw.

Von diesem Punkt aus begründet sich eine einfache, aber gewaltvolle Praxis: die Ambiguität von Bedeutungen wird in den Gegensatz von zwei binär gegeneinander und hierarchisch über- und untergeordneter Bedeutungen geordnet.

Diese Praxis nennt Hall *Stereotypisierung*: für die Stereotypisierung werden die einfachsten, leicht zu erkennenden und anerkannten Eigenschaften oder Merkmale von Personen genommen. Dann werden die betreffenden Personen auf nur diese Eigenschaften reduziert, diese werden zugleich übertrieben und vereinfacht. Zuletzt kann behauptet werden, diese Eigenschaften seien Ausdruck der Wesenhaftigkeit der bezeichneten Person, für immer gültig und unveränderbar festgestellt. Die Stereotypisierung ermöglicht gerade wegen und trotz ihrer einfachen Struktur, diverse unterschiedliche Wirkungen und Funktionsweisen, die sich wie folgt in einem Dreischritt zusammenfassen:

Erstens lässt sich mit Hall feststellen, dass »Stereotypisierung reduziert, essentialisiert, naturalisiert und fixiert *Differenz*« (Hall 2004: 144, Hervorhebungen im Original). Sie reduziert die Vielfalt von Bedeutungen, Dingen und Personen auf ein zentrales Merkmal und blendet dabei andere Dimensionen von Bedeutungen aus oder kennzeichnet sie als Attribut – d.h.: angehängt an das Wesen, aber eigentlich nicht dazu gehörend. Sie essentialisiert: das bedeutet, dass Worten, Dingen und Personen eine wesenhafte und feststehende Existenz und Bedeutung zugeschrieben werden. Sie naturalisiert: Sie schreibt die zugeschriebenen Bedeutungen von unterschiedlichen Wesen und Differenzen zwischen ihnen als natürliche fest. Zu jeder Zeit und an jedem Ort sind Menschen wie sie sind. Das, was als natürlich gilt und häufig das *Normale* genannt wird, ist nicht Ergebnis von Auseinandersetzungen, sondern Ausdruck der *unterschiedlichen Rassen*, der *menschlichen Natur*, eines *göttlichen Willens*, des *Weltgeistes* usw.

Zweitens spaltet *Stereotypisierung* Normales und Anormales und schließt das als anormal und unakzeptabel bezeichnete rigoros aus. Soziale Typen beziehen sich dabei auf alles, was innerhalb einer Gemeinschaft als Typen existiert. Stereotype sind alles, was außerhalb einer Gemeinschaft verortet und festgeschrieben wird. *Stereotypisierung* ist damit als Grenze des Ausschlusses weniger variabel als soziale Typen und als eine Praxis des Verschließens und des Ausschlusses zu verstehen. Demnach zieht sie symbolische Grenzen in Gemeinschaften und hält diese aufrecht, indem sie alles nicht Dazugehörige ausschließt und in ein »symbolisches Exil« (ebd.) verbannt. Hernach festigt sich Gemeinschaft als eine imaginäre Einheit mit Insidern und Outsidern. Julia Kristeva spricht aus psychoanalytischer Perspektive von »abjected«, dem von einer Gemeinschaft Verworfenen (Kristeva 1982).

Drittens hängt *Stereotypisierung* mit ungleicher Machtverteilung zusammen. Macht richtet sich auf die untergeordneten Gruppen oder Personen und äußert sich in unterschiedlichen Formen: vom direkten gewaltförmigen Ausschluss (Abschiebungen) bis hin zu *subtileren* Formen wie Eurozentrismus und Ethnozentrismus – nämlich die andere Kultur nach eigenen Maßstäben zu bewerten und nicht aufgrund ihrer Selbstdefinition anzuerkennen. Das *Wir* nimmt gegen das *Sie* die Form asymmetrischer, gewaltförmiger Hierarchien an: Das *Wir* bestimmt demnach, wie mit den *Anderen* verfahren wird.

Geschubste Engel? Othering und Dämonisierung

Die Funktionen der *Stereotypisierung* dienen der Identifizierung von Gruppen als Anderer und sind Taktiken des Othering, der »Veranderung«. Das Konzept des Othering ist im Kontext der Postcolonial Studies entstanden und wurde u.a. durch Autor*innen wie Edward Said (1978) und durch Gayatri C. Spivak (1985) geprägt. Othering stellt eine zentrale Figur postkolonialer Theoriebildung dar. Ihre theoretische Ausarbeitung geschieht vor dem Hintergrund des Fortwirkens kolonialer Verhältnisse in heutigen Gesellschaften. Sie wird im deutschsprachigen Raum im Kontext von kritischer Rassismusforschung und Migrationspädagogik aufgegriffen (vgl. u.a. Khakpour 2023) und bildet auch für die Kunstpädagogik wichtige Gelegenheiten, ihre Prämissen kritisch zu hinterfragen (vgl. u.a. Spivak 2012, Castro Varela/Haghighat 2024).

Othering kann als Wechselspiel von Subjektivierung (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung als Andere) und Objektivierung (durch Zuschreibung, Festschreibung, Ausgrenzung) gelesen werden. Die soziale Wirkung zeigt sich u.a. daran, dass diejenigen, die als Andere markiert werden, sich auch selbst in diesen Diskurs einfügen müssen und auf Konstruktionen und Zuschreibungen zurückgreifen, die sie zu Anderen machen. So werden beispielsweise in rassistischen Diskursen die Anderen zugleich dämonisiert und exotisiert. Das gelingt, wo diese Stereotype auch ständig wiederholt, variiert und reproduziert werden – von Museum bis Reels. Gayatri Spivak (1996) und Stuart Hall (2004) haben beide darauf hingewiesen, dass die als »Andere« markierten und Unterworfenen erst durch den Bezug auf das hegemoniale Zentrum bzw. die Norm, das Allgemeingültige und in Abhängigkeit von diesen sich selbst erkennen (und benennen). Die epistemische Gewalt einer bestehenden Ordnung bewirkt, dass die Anderen sich am Maßstab der Norm zu orientieren haben, den sie nie erreichen können, weil sie anders sind und den sie nie erreichen sollen, weil sie anders bleiben sollen. Ob und wie in einer hegemonialen Anordnung Begriffe überhaupt hilfreich sind, Prozesse des Othering zurückzuweisen sind, bleibt eine entscheidende Frage. Als *anders markierte* erkennen sich Subjekte nicht von selbst, sondern in Abhängigkeit der sozialen Hierarchien

und Ungleichheiten, also ausgehend von ihrer Position und ihrem Standpunkt, ihren Erfahrungen und Gewohnheiten verglichen mit den ihnen über- und untergeordneten Anderen und indem sie sich ihrer erlernten Frames und Wahrnehmungsweisen bewusst oder unbewusst – körperlich – bedienen. Hall schlägt an prominenter Stelle vor, die Geschichte von Herrschaft und Zwang mit der Nicht-Notwendigkeit von Bedeutungen zusammenzudenken, also mit dem, was sie bezeichnen und zu welchem Zweck und mit wessen Interessen verbunden, als Artikulation genauer zu fassen (Niggemann 2022: 224).[3] Anders formuliert erlaubt Halls Sicht auf Artikulation es, den Zwang als zwingend, aber auf eine nicht-deterministische Weise zu erfassen, und zwar als notwendig, aber nicht unveränderbar. In hegemonialen Ordnungen werden subjektive Praxen und ideologische Deutungsangebote pädagogisch verbunden, indem die Mehrfachzugehörigkeiten von (Gruppen)-Identifikationen und -perspektiven, die konkurrierend angeboten oder zugewiesen werden, als Lerngegenstände und -rahmen verschieden angeeignet werden. Gesellschaftliche Strukturen reproduzieren sich nicht unabhängig von diesen Aneignungsprozessen, sondern werden in ihnen divers angeeignet und umgebaut. So wird immer wieder neu sowohl auf sich verändernde Anforderungen reagiert als auch eigenständige, kreative Umgangsformen mit ihnen entwickelt. Zusammenhänge von Repräsentationen, Handlungsmöglichkeiten und Identitäten können mit einem theoretischen Konzept von Gruppenhierarchien als artikulierten Dynamiken von Kämpfen, Kräfteverhältnissen und Wandlungen begrifflich gefasst werden.

Gramscis Fassung von Hegemonie ist ein solches theoretisches Konzept der Kräftebeziehungen zwischen hierarchischen Gruppen. Auch Halls von Gramsci aus weitergedachte Begriffe der Konjunktur und der Periodisierung verfolgen das Ziel, Konzepte von Identität, Repräsentation und Artikulation dazu zu verwenden, Geschichte als gemachte und *vermachtete* zu rekonstruieren und auf konkrete Zeiträume hin zu bestimmen, anstatt zu wesenhaften, überhistorischen Setzungen zu kommen. Mit derlei begrifflichen Fassungen verfolgten Gramsci und Hall auf jeweils verschiedene Weise das Projekt, eine Kritik zu entwerfen, um Prozessen der Naturalisierung, der Verdinglichung sozialer Beziehungen und Zusammenhänge durch eingreifende Theorie zu begegnen. Begriffe und Ebenen werden so konstruiert, dass sie Prozesse von *Hegemonie und ihre Umbildungen* aufschlüsseln können, ohne sie zu essentialisieren. Die geschichtliche Spezifik einer gesellschaftlichen Formation in der Zeit und im Raum wird so als Konjunktur von verschiedenen Artikulationsweisen begreifbar, die für eine bestimmte Periode charakteristisch ist und aus deren Verlaufsformen sich aktuelle Konflikte verstehen lassen.

---

3 Soziale Unterscheidungen sind »als willkürliche Grenzen« (Bourdieu 1985: 52) eben Grenzziehungen, die wirken, auch wenn sie nicht für ewig gültig bleiben. Sie werden legitim gezogen, sozial festgeschrieben und durch Praktiken performativ abgesichert, deren Logik sich theoretisch rekonstruieren lässt.

Im Folgenden führe ich zunächst aus, wie Hall mit den Begriffen Konjunktur und Artikulation im Anschluss an Gramscis Hegemoniekonzeption versucht, politische, ideologische und kulturelle Momente sozialer Reproduktion von Herrschaft zu fassen. So soll theoretisch-konzeptionell geklärt werden, inwieweit welche Ebenen und (Bedeutungs-)Elemente miteinander artikuliert werden, um Subjektivierungsweisen zu ermöglichen, die sich auf dem Terrain von Ideologien entwickeln und die nicht-deterministisch aus der Struktur einer Gesellschaft abgeleitet werden. Hier ist auch der zentrale Einsatzpunkt einer pädagogischen Lesart von Hegemonie, die sich dafür interessiert, wie erstens die *Natürlichkeit* der Artikulationen Ergebnis und nicht Ursache politisch-pädagogischer Führungsverhältnisse ist; wie zweitens zu klären ist, was wie artikuliert wird, um eine *zeitgemäße Lebensweise* lernen und transformieren zu können; und wie drittens diese Aufgabe durch die pädagogische Praxis organischer Intellektueller realisiert wird, die die Gruppenzugehörigkeiten als Identitäten und Identifizierungen explizit ausarbeiten, in die die Menschen widersprüchlich eingewoben sind, und diesen Zugehörigkeiten politischen Ausdruck und Handlungsorientierungen verleihen.

So kann die Bedeutung von Repräsentationen der Differenzen ermöglicht werden, die berücksichtigt, dass Verallgemeinerung an pädagogische Prozesse gekoppelt ist und Zwänge nicht bloß *wirken,* sondern gelernt und somit immer auch überschritten, sabotiert oder transformiert werden können. Differenz weckt neben negativen Affekten auch eine ganze Reihe an Begehren, Verführungen und Sehnsucht. Insofern ist es gerade ihre Ambiguität, die die gewaltvollen Zuschreibungen nicht nur dominant durchsetzt, sondern auch mit der Lust am anders bleiben sollen verknüpft, um als anderes begehrt werden zu können. So ändern sich Stereotype auch deswegen schwer, weil sie libidinös besetzt und begehrt werden. Das Gute und das Böse zu erfinden, ist die Falle, die die Grenze zwischen ihnen zu deutlich zieht, um sie in Bewegung zu setzen. Das Böse wird gebraucht von den wirklich Bösen.

Sich selbst als Viele denken ohne Inventarvorbehalt

Für Stuart Hall und die Entwicklung der Cultural Studies war das Denken Antonio Gramscis ein *point of no return*. In mehreren Aufsätzen dokumentiert sich Halls Affinität zu Gramsci. Zu den Hauptquellen von Halls Einflüssen zählen neben Popmusik, Literatur, Kunst, Poesie und Fernsehen die poststrukturalistische Lektüre von Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtin und Valentin Volosinov, das Denken von Jaques Derrida und Jaques Lacan sowie die feministische Psychoanalyse von Jessica Benjamin (vgl. Hall 2020: 72ff. und 255) und die Analyse kolonialer Geschichte durch Catherine Hall (Hall 2020: 19). Hall liest Gramsci vor dem Hintergrund der Bildung, Umbildung, Verbindung und Abstoßung sozialer Gruppen als Auseinandersetzung um die Lebensweise einer Zeit. Hall fokussierte auf die Leerstellen und Ignoranzen

eines orthodoxen Ableitungsmarxismus, der den Phänomenen von Sprache, Ideologie, Kultur und insgesamt dem Populären zu oft bloß einen Status als Reflex von ökonomischen Produktionsverhältnissen einräumte, die lediglich der Ausdruck des einen Klassenantagonismus seien, und der die Dimensionen von Kultur, Sprache und Eigensinn nicht in ihrer relativen Autonomie berücksichtigte. Das Ringen um Bedeutungen und um das, was Menschen interessiert, was sie affektiv ablehnen, wie und wovon sie sprechen (in Worten und Taten), was sie lernen und von wem etc., ist in dieser Perspektive zugleich artikuliertes Moment einer spezifischen Formation wie ein Moment subjektiver Eigensinnigkeit, Attribution und Iteration von Bedeutungen. Diese Überdetermination ermöglicht eine Pluralität von (potenziellen) Artikulationen und ist zugleich selbst Ziel von machtvollen Versuchen, Bedeutungen zu vereinseitigen und auf wenige festgelegte und erzwingende Bedeutungen zu reduzieren, um dann an diese Festschreibungen soziale Möglichkeiten oder identitäre Ausschlüsse zu koppeln (Hall 2004: 8f.). Solche Überlegungen aus der poststrukturalistischen Linguistik und Semiotik inspirierten Hall, wie auch die vielfältigen Einflüsse einer ganzen Reihe kulturtheoretisch argumentierender Begleiter*innen aus der Neuen Linken (vgl. dazu umfassend Hall 2020). Auf welche Weise beispielsweise Identität als kulturelle Praxis an die Handlungsmöglichkeiten von Gruppen gekoppelt ist, wirkt sich auf ihre Lernmöglichkeiten und Dekodierungen von kulturellen Praxen aus. Der Mehrfachzugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen und Kontexten sowie die Fragmentierung des Bewusstseins in disparate ideologische Denkformen stehen also Politiken der Identifikation, der Festschreibung an Räume, Orte und Gruppen gegenüber. Deren Hierarchien werden legitimiert, indem ihre Unterschiede als natürlich, gerecht oder anderweitig gut begründet formuliert und legitimiert werden. Wie wenige andere fokussierte Hall auf die Verhältnisse sozialer Gruppen, ihre relationale Anordnung und Unterordnung in der Kultur als Arena des Kampfes um Hegemonie, als Praxis der Interessenfindung und -verarbeitung sowie der (Selbst-)Repräsentation, unter ungleichen Voraussetzungen in Bezug auf Möglichkeiten, Räume, Ressourcen und Wege. Hall betont mit Gramsci, wie auf dem Terrain der machtvollen Struktur bürgerlicher integraler Staatlichkeit gekämpft wird, die den Rahmen politischer Auseinandersetzungen absteckt. Methodisch ist die Anerkennung der hierarchischen Pluralität von Positionen und Perspektiven als widersprüchlich verfasster und historisch veränderbarer entscheidend, so lässt sich mit Mecheril betonen:

> »Die Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten ist dekonstruktiv, weil sie nicht die Zugehörigkeit der Unzugehörigen, den Inländerstatus der Ausländer(innen) fordert, sondern das Deplazierte, den Ort der Ortlosigkeit bejaht. Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit widersteht der verführerischen Kraft des Identitätsdenkens, eben weil sie das dritte Element, das nicht sein darf, bejaht und damit

> das Prinzip der schematischen Binarität natio-kultureller Zugehörigkeit in Frage stellt.« (Mecheril 2001, o. S.)

In den Relationen von Gruppen innerhalb einer hegemonialen Anordnung zueinander, in ihrer jeweils spezifischen Positionierung auf dem Feld des Ideologischen sowie in ihren *realen* und *imaginären* Beziehungen zeigt sich erst, was die Spezifik einer historischen Konjunktur auszeichnet. Mit dem Wissen um den Kontext einer Gruppenpraxis in Diskursen und im Staat erschließt sich, wie Gruppen entstehen, wachsen und sich auflösen; auf welche Art und Weise sie politisch, ideologisch und kulturell initiativ werden; sowie auf welcher Basis ökonomischer, politischer und militärischer Ressourcen sie dabei zurückgreifen können, um ihre Interessen und Repräsentationen ausarbeiten und durchsetzen zu können. Dazu zählen auch die Begriffe, mit denen sie ihre Praxis aufschlüsseln und ihr eigenes Kohärenzbewusstsein herausarbeiten. So ist entscheidend, ob Begriffe übernommen werden, die andere Maßstäbe implizieren oder Rahmungen enthalten, in deren Sichtweise ihre Gruppe selbst sich kaum eigenständig erklären kann, warum sie so ist, wo sie ist und handelt. Ein kollektives Bewusstsein und eine kohärente Auffassung der eigenen Gesellschaftlichkeit in den bestehenden Widersprüchen durch eigene Begriffe und Perspektiven zu bilden, ist für jede Gruppierung die pädagogisch und politisch entscheidende Frage. Mit Kohärenz ist keine formale Logik der subjektiven Weltsicht gemeint, sondern der Prozess eines Durcharbeitens der disparaten, bizarren und inkohärenten Bestandteile des Alltagsverstandes, der wiederum an die Mehrfachzugehörigkeit von Gruppenerfahrungen gebunden ist, da jedes Individuum verschiedenen Gruppierungen gleichzeitig angehört und angehörte. Die Arbeit an den eigenen Interessen benötigt eine ideologiekritische Umgangsweise mit der eigenen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Sie erfordert einen Lernprozess, in dem die disparaten Zugehörigkeiten auf den Begriff gebracht werden und gegen kanonische Verwendungen von Kategorien der Versuch unternommen wird, ein mit sich und anderen geteiltes politisches Interesse zu formulieren. Gramsci gibt zu Bedenken:

> »Durch die eigene Weltauffassung gehört man immer zu einer bestimmten Gruppierung, und genau zu der aller gesellschaftlichen Elemente, die ein- und dieselbe Denk- und Handlungsweise teilen. Man ist Konformist irgendeines Konformismus, man ist immer Masse-Mensch oder Kollektiv-Mensch. Die Frage ist folgende: von welchem geschichtlichen Typus ist der Konformismus, der Masse-Mensch, zu dem man gehört?« (Gramsci GH 1991ff: 1118)

In der Gruppenmehrfachzugehörigkeit werden die realen und imaginären Zugehörigkeiten verhandelt, indem ideologische Formen mit subjektiven Selbstverständigungsprozessen in Aushandlung gebracht werden. Hier entscheidet sich,

ob eine Philosophie zur Möglichkeit der erweiterten Auffassung und Verarbeitung von Weltbezügen wird, indem Kompromisse mit anderen Gruppierungen oder Handlungsmöglichkeiten denkbar werden, die Verbindungen zu anderen Gruppen ermöglichen oder verhindern. So lernen Menschen, dass ihre Interessen und Zugehörigkeiten aneinandergebunden werden, aber diese Kopplung nicht notwendig so bleiben muss. Diesen Prozess habe ich an anderer Stelle als *doing consciousness* genauer beschrieben (vgl. Niggemann 2016). In diesem Konnex von *Gruppen_um_bildungen,* subjektiver Selbstverständigung und politischer Aushandlung von Weltsicht, Interessen und Wünschen sind pädagogische Prozesse der Erziehung, der Bildung und des Lernens elementar, weil so die Widersprüche alltäglicher Vergesellschaftung angegangen werden können, die im Bewusstsein durch die disparaten Zugehörigkeiten entstanden sind (und die sowohl anhand der Gruppenzugehörigkeiten wie der ideologischen Rahmungen bestehen können:

> »Wenn die Weltauffassung nicht kritisch und kohärent, sondern zufällig und zusammenhangslos ist, gehört man gleichzeitig zu einer Vielzahl von Masse-Menschen, die eigene Persönlichkeit ist auf bizarre Weise zusammengesetzt: es finden sich in ihr Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zu eigen sein wird. Die eigene Weltauffassung kritisieren heißt mithin, sie einheitlich und kohärent zu machen und bis zu dem Punkt anzuheben, zu dem das fortgeschrittenste Denken der Welt gelangt ist.« (Gramsci GH 1991ff.: 1376)

In gewisser Hinsicht werden besonders auf der Mikroebene der subjektiven Bewusstseinsarbeit und der Interessenfindung die soziale Lage und die Positionierung als zu mehreren Gruppen zugehörig zum Gegenstand von Interpretation und Analyse auf dem Terrain konkurrierender Ideologien. Ihr Ziel ist, sie in ihren praktischen Wirkungen pädagogisch zu deuten, sodass sie Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder soziale Handlungsbehinderungen erklären helfen. Nun bleibt aber die Frage vom Anfang des Textes offen, wie sich mit Bildern, wie dem Ringen mit den Engeln eigentlich arbeiten ließe. Dazu versuche ich einen kurzen Ausblick, der einer bestimmten Spur der ideologietheoretischen Debatte folgt, sie aber um einen Punkt ergänzt: die Arbeit an der Fantasie, die nicht von vornherein begrenzt wird auf die Gestalt des Kommenden oder die nicht instrumentalisiert werden darf im Namen von Emanzipation und Befreiung.

Haunted by demons: die Ausbildung einer »negativen Befähigung«

Wenn ein vernünftiger Umgang mit der sozialen Eingebundenheit der eigenen Affekte möglich ist, dann nur in Zusammenarbeit von Verstand und Imaginationsfähigkeit und nicht, wenn Emotionen und Affekte als Hindernis für Erkenntnis geleugnet, unterdrückt oder abgespalten werden. In der Tradition der British Romantic Poets kursiert eine Idee des Dichters John Keats, die eine solche verbindende Haltung mit dem Begriff *negative capability* ([1817] 2019) umschreibt (und die heute dem Allgemeinheitsanspruch von Männern als *Humanity* entwendet werden muss):

> »Mehrere Dinge verzahnten sich in meinem Geist, sofort fiel mir auf, welche Qualität einen Mann von Leistung besonders in der Literatur ausmacht und die Shakespeare so enorm besaß – ich meine die negative Befähigung, d.h. wenn ein Mann [sic!] in der Lage ist, in Ungewissheiten, Mysterien, Zweifeln zu sein, ohne reizbar nach Fakten und Vernunft zu greifen […].« (Keats [1817] 2019: 333, Hervorhebungen im Original)

Eine poetische Haltung gegenüber den Ambivalenzen der eigenen Körperlichkeit innerhalb einer von Differenz und Dominanz strukturierten Kultur könnte sich nicht nur für die von Keats adressierten Männer als Möglichkeit erweisen, Affekte als Interpretationsanlässe zum Vernunftgebrauch zu deuten. Um sich aber mit einer Haltung der negativen Befähigung/*negative capability* in der Kultur zu bewegen, sind Ressourcen und Zugänge nötig, die ungleich bereitgestellt bzw. ermöglicht werden. Haltungen wie die »negative Befähigung« sind keineswegs neu, sondern schließen an Traditionen wie dem »feminist killjoy« (Aidoo 1977, vgl. hierzu auch Ahmed 2023) an. Gerechtigkeit fordern und durchsetzen, heißt Spaß verderben, weil Ungerechtigkeit nur für diejenigen lustig ist, die von ihr profitieren.

> »Ich thematisiere, wie sich – trotz ungleicher Zugänge – sowohl Kultur als auch Bildung als paradoxe Praktiken der Artikulation von Selbst- und Weltverhältnis verstehen lassen, das über alle Gruppen vermittelt ist, denen ich gleichzeitig angehöre. Ob ich teilhaben kann oder ausgeschlossen werde, lässt sich nur auf dieser Ebene der Gruppenmehrfachzugehörigkeit verstehen.« (vgl. Niggemann 2022: 258)

Ich bin selbst auf widersprüchliche Weise auf Seiten bevorteilter oder benachteiligter Gruppen positioniert, oft sogar gleichzeitig. Insofern orientieren mich kulturelle Bilder, Imaginationen und Vorstellungen sowohl in Bezug zu allen anderen (stehe ich in Konkurrenz, sind wir uns fremd, profitiere ich von anderen Gruppen durch strukturelle Privilegien etc.). Schwierig ist, dass ich auch zu mir selbst in so einer widersprüchlichen Beziehung stehe und mir selbst nicht transparent bin, sondern

über den Umweg der Anderen, ihre Sicht, ihre Projektionen, ihre Adressierungen etc. auseinandersetzen muss.

Kultur ist eine alltägliche Auseinandersetzung und Einübung um die Lebbarkeit des Vielfachen. Wohin ich mich alltäglich mit wem im sozialen Raum bewegen will, nicht will, oder muss, obwohl ich nicht möchte, erfordert eine spannungsreiche Haltung zu mir selbst und den Anderen, die auch meine Fantasie betrifft: deswegen spreche ich mit Keats von der negativen Befähigung, mit Widersprüchen umzugehen, statt ihre Spannung zu lösen und alles voneinander zu trennen, zu ordnen oder in eine Rangfolge zu bringen.

Um zu Jakob zurückzukehren: Hatte Jakob es also mit einem gefallenen oder geschubsten Engel zu tun – oder doch mit einem, der erst noch fallen würde, oder bereits gefallen war, ebenso wie Satan zum Dämon geworden ist? Um die Dinge noch weiter zu verwirren, kehrt der Poet und Drucker William Blake später die Konnotationen von Himmel und Hölle um, indem er erklärte, dass jener Milton, der in *Paradise Lost* über Satan als gefallenen Engel schrieb, durch seine bewundernde Beschreibung Satans und dessen Fähigkeit, mit gelungener Rhetorik die Dienste des Bösen zu verrichten: »Der Grund, weshalb Milton in Fesseln über Engel und Gott, und in Freiheit über Teufel und Hölle schreibt, ist, dass er ein wahrer Dichter und auf der Seite des Teufels war, ohne es zu wissen« (Blake [1793] 2024: o. S). Eine ideologiekritische Wendung dieser Kritik findet sich beim italienischen Journalisten, Parteigründer und Theoretiker Antonio Gramsci, der mit dem Begriff der Hegemonie auch den Umstand erklärte, dass Menschen der Führung ihrer Gegner*innen dann unterliegen, wenn sie keine eigenständige Denkweise und keine eigene Theorie ihrer Interessen, Lage und Position oder ihrer Funktion und Aufgabe für sich gewinnen. Zu dieser Denkweise kommt Gramsci durch die kenntnisreiche und kreative Übernahme und Durcharbeit kanonischer Werke, die unter den Prämissen der historisierenden Kritik zu materiellen und ideellen Vergesellschaftungsformen werden, mit deren Kanonisierungen überschritten und unterwandert, aber ebenso konserviert und enthistorisiert werden können. Gramsci spricht hier, nicht unpoetisch und durchaus ironisch gegen den Idealismus gerichtet vom »Geist der Abspaltung«, der als Erinnerung an die Eigenwilligkeit die Rezeptionsweisen kanonischer Werke zugleich einfordert und zu überschreiten trachtet, wenn sie zur neuen Kraft der Geschichte werden soll:

> »Gramsci entwirft eine strenge methodische Prämisse für die Aneignung bürgerlicher Kultur. Damit sie mehr als affirmativ werden kann, muss sie getragen sein von einem Geist der Abspaltung, die ihr die unwidersprochene Gefolgschaft verweigert und ihre kritische Weiterentwicklung anvisiert« (Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2022: 13 FN).

In dieser Perspektive macht ein *Ringen mit den Engeln* Sinn, aber nicht als Frage, ob es Engel gibt oder nicht, sondern in einer kritischen Verwendung, die in der poetischen Vision einer Ambiguität der Möglichkeiten liegen könnte. So lassen sich aus der Wiederkehr des ewig Gleichen Auswege imaginieren, bevor sie zu wirklich gangbaren Wegen werden. Und diese Bewegung führt vom undifferenzierten Massendasein zur Organisation einer erneuernden kulturellen Kraft, deren Hegemonie sich erst erweisen wird, wenn sie kulturell vorbereitet und dann politisch erlangt wird, wie es Gramsci am Beispiel der Ideen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit der Französischen Revolution analysierte. Gramsci verwendet Masse dabei nicht moralisch abwertend, sondern analytisch als Ergebnis und Ausgangspunkt, da sie als Subalterne stets die kulturelle, ökonomische, ideologische und politische Initiative der gegnerischen Gruppen *erleidet.* Sie muss sich dagegen erst aus den Fragmenten selbst zusammenzustellender, imaginierender und kultivierender Gruppen vereinigen, die immer wieder politisch, kulturell und moralisch desorganisiert wird (vgl. Castro Varela 2023: 95ff.).

Mit wem also ringen Theoretiker*innen, aber auch Bildner*innen oder Künstler*innen und inwiefern werden sie von den Gedanken der Gegenseite geführt oder beherrscht, um es mit Gramsci zu paraphrasieren? Was ist das *Gute* und *Böse* und wer sind die dämonisierten »Anderen«, wenn »das Eigene« mit dem »Guten« kurzgeschlossen wird (vgl. dazu Castro Varela/Mecheril 2016). Hall überlässt die Interpretation den Lesenden, indem er sagt: »man kann es so wörtlich nehmen, wie man will« (Hall 2000: 39). Blake und viele andere, die als Ketzer, Hexen oder schlicht als Laien bezeichnet wurden, nehmen eine wichtige Funktion für das ein, was man als innere Struktur oder An_ordnung eines Objektes, Gegenstandes oder eines Gedankens bezeichnen kann: einer Ordnung der Dinge, der Bedeutungen, der Sprachen oder auch der Symbole, Zeichen und Bilder. Die Art und Weise, wie sie mit dem Widerspruch als gegensätzlichem Ganzen umgehen, hat ihnen einen Namen gegeben: die Antinomier*innen. Diese traditionslose Tradition beinhaltet eine pädagogische Spur, denn um aus dem Gegensätzlichen etwas Neues zu erschaffen, sind Lernen aus Erfahrung und Experimentieren mit den eigenen Grenzen essenziell. Auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden »Antinomien«, von Werner Helsper als Grundfähigkeit pädagogischer Professionalisierung angesehen: »Pädagogische Antinomien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie widerstreitende Orientierungen repräsentieren, die jeweils Gültigkeit beanspruchen können bzw. nicht aufzuheben sind« (Helsper 2022: 58).

In der Poesie der britischen Romantik wird die Antinomie von John Keats in einem berühmten Zitat als »negative Befähigung« beschrieben – eine Haltung, die sich dem Identifizieren und Einordnen entzieht. Doch gerade diese Alltagspraxis der Stereotypisierung ist keine, von der sich einfach zu verabschieden wäre. Sie ist im Gegenteil der geteilte Ausgangspunkt, an dem verschiedene Perspektiven ansetzen. Ihre Banalität kann die Gewalt nicht verbergen, die in der permanenten Wie-

derholung steckt, schnell und einfach und anhand äußerlicher Merkmale einzuteilen, zu sortieren, zu bewerten und Gruppen als minderwertig, außen vor und überflüssig abzuwerten. Nicht zufällig finden sich besonders in undogmatischen Ansätzen hier die Einsätze eingreifenden Denkens. Gramsci spricht vom bizarr zusammengesetzten Alltagsverstand, der ungleichzeitig und ungleich zusammengesetzt ist und der bearbeitet werden kann, wenn er nicht als Schicksal, sondern als das subjektive Auseinandersetzungsfeld gesellschaftlicher Kräfte gedacht wird, deren Bizarrheit ohne Scheu und wie er sagt »ohne Inventarvorbehalt« zu erforschen ist, um die wirklichen Ansatzpunkte für die Selbstveränderung in der Weltveränderung zu gewinnen. Dazu setzt er nicht bei der besten, sondern der unverständigsten Version einer Person an, ihren automatischen Impulsen, ihren Reflexen, ihren Vorverurteilungen und übernommenen Maßstäben. Die britische Psychoanalytikerin und Malerin Marion Milner hat sich intensiv in den 1930er Jahren mit dem Problem der Wahrnehmung befasst, die einerseits weiß, was zu erwarten ist, weil sie automatisiert auf die Erledigung alltäglicher Lebenspraxis gerichtet ist. Andererseits ist es aber die Herausbildung der offenen Wahrnehmung, die aus den Zwängen der Automation die Freiräume einer wandernden Aufmerksamkeit entstehen lässt und die zu entwickeln selbst eine Form des Befreiungsprozesses darstellt. Milner argumentiert auch für ein »emptying your mind«, nicht um seine geschichtliche Genese zu leugnen, sondern um von der »narrow attention« der alltäglichen Aufgaben und ihrer Erledigung zur »wide attention« zu gelangen, die unabhängig im Sinne von jener Alltagspraxis diese überschreitet und andere Möglichkeiten imaginiert, andere Dinge faszinierend findet und schließlich die Fantasie anregt und zu träumen wagt (vgl. Milner 1950).

Mit den eigenen Stereotypen zu arbeiten, nimmt also ernst, dass Träume und Albträume nur gemeinsam zu haben sind, dass sie jedoch aus verschiedenen Quellen gespeist werden können und man sich als zerrissene Person mit bewussten und unbewussten Motiven ernstnehmen kann, auch wenn es sonst niemand tut, – »als privilegiert und benachteiligt« je nach Gruppenmehrfachzugehörigkeit. Gramsci und Milner verlassen sich auf verschiedene Weise auf Disziplin und Kreativität und sind hierin radikal demokratisch. Gramsci schlägt vor, die kanonischen Werke kritisieren zu lernen, um den eigenen Verstand ohne Leitung benutzen zu können, auch nicht die unsichtbare Orientierung jener unerkannten ideologischen Ausrichtung. Milner setzt dagegen auf die in der Tradition Blakes stehende Ausbildung kreativer und auch spiritueller Aspekte in der eigenen Geschichte, indem sie allem nachforscht, was sich der rationalen Planung und Reproduktion widersetzt, sei es in Form von Mythen, Geschichten, Geistern oder Träumen. Weder Gramsci noch Milner gehen davon aus, dass gesellschaftliche Kräfte automatisch im Interesse jeder Person wirken, sondern sich deren Interessen erst aus der Verhandlung automatisierter – Bourdieu würde sagen habitualisierter – Alltagspraktiken entwickeln, die mit bewussten Brüchen erst als zugleich zwingende und ermöglichende Kreisläufe

erkennbar werden. Und darin sind Erbschaften entscheidend, die nicht nur Geld, sondern auch Kultur, Traditionen, Macht und Beziehungen betreffen. In anderen Worten: die alltäglichen Praktiken von Wahrnehmen, Identifizieren und Ordnen bilden sowohl die zwingende Gewalt der Unterordnung wie die Basis von Freiräumen im Jetzt, in denen Kreativität Übungssache ist, nicht Talent oder Begabung und nicht vererbte Fähigkeit. Wer sich noch vor jeder Auseinandersetzung bereits auf die Seite des Guten stellt oder sich dauerhaft dort wähnt, zeigt erstaunlich selten Offenheit gegenüber abweichenden Vorstellungen des Guten. Vielmehr besteht die Gefahr, dass das Gute als festgesetztes Ideal in Tyrannei umschlägt, dass wieder nur zwischen *Gut* und *Böse* unterscheidet, aber keine Amivalenz aushält oder mit Ambiguität und Differenz leben kann. Gut zu sein und Gutes tun mag richtig sein. Es kann aber, so lehrt Milton uns, auch ein Stoppschild sein für eine Welt, in der eine klare Position nur die hilflose Antwort auf die mangelnde Fantasie darstellt, die zu benutzen ich für nicht mehr nötig erachte, weil ich es schon immer besser wusste. Ob ich mit den Engeln ringe, kann ich nicht beantworten, wenn ich nicht auch die Dämonen berücksichtige, zu denen gefallene Engel werden.

Literatur

Ahmed, Sara (2023): The Feminist Killjoy Handbook, London: Penguin Books.

Aidoo, Ama Ata (1977): Our Sister Killjoy: Or, Reflections from a Black-Eyed Squint, Harlow: Longman.

Bourdieu, Pierre (1985): »Sozialer Raum und *Klassen*«, in: Soziale Welt, Sonderband 1: Sozialer Raum und Klassen, Göttingen: Otto Schwartz, S. 51–79.

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar (2023): »Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen«, in: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (2023): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci, Weinheim: Beltz, S. 95–111.

Hall, Stuart ([1992] 2000): »Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies«, in: Hall, Stuart: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3, Hamburg: Argument, S. 34–55.

Hall, Stuart (2004): »Das Spektakel der Anderen«, in: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Hamburg: Argument, S. 85–115.

Helsper, Werner (2022): »Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven«, in: Mammes, Ingelore/Rotter, Carolin (Hg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 53–72.

Keats, John (2019): Werke und Briefe, Stuttgart: Reclam.
Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können: schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen, Weinheim: Beltz Juventa.
Kristeva, Julia (1982). Powers of Horror: An Essay on Abjection. European Perspectives. Translated by Roudiez, Leon Samuel, New York: Columbia University Press.
Marx, Karl ([1844] 1962): »Thesen über Feuerbach«, in: Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Bd. 3, Berlin/DDR: Dietz Verlag, S. 5–7.
Mecheril, Paul (2001): »Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom *Kulturkonflikt* zur *Hybridität*«, in: Diskurs 10 (2001) 2, https://doi.org/10.25656/01:10795, S. 41–48.
Milton, John (1674): Paradise Lost. (2nd ed.), London: S. Simmons.
Milton, John/Schönlau, Jörn (2024): Paradies verloren, Berlin: Friedenauer Presse.
Milner, Marion (1950): On not being able to paint, London: Routledge.
Nietzsche, Friedrich (1886): Jenseits von Gut und Böse: Vorspiel einer Philosophie der Zukunft, Leipzig: C.G. Naumann.
Niggemann, Jan (2016): »Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis«, in: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Jan/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin: Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
Niggemann, Jan (2022): Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, Weinheim: Beltz Juventa.
Niggemann, Jan (2023): »The State of Culture. Ist Kulturelle Bildung klassistisch? Eine kleine Übung in »negativer Befähigung«, in: Kulturelle Bildung Online, siehe: https://tinyurl.com/96vv4w6f v. 16.07.2025.
Qrella, Masha (2021): »Geister«, aus dem Album *Woanders* mit vertonten Gedichten von Thomas Brasch.
Spivak, Gayatri (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge/London: Harvard University Press.

Abbildung

Abb. 1: Blake, William (1805): Jacob's Dream, Object 4, Malerei, Feder, Tinte und Wasserfarben, London: British Museum, 37 cm x 29.2 cm, © Urheberrechte am Werk erloschen, siehe: https://tinyurl.com/ykczju36

Erfahren

Klassenfragen – Kunst und ihre Produktionsbedingungen

Eine Ausstellung zu Klassismus im Kunstfeld, kuratiert von Frauke Boggasch, Silke Nowak, Anna Schapiro, Anna-Lena Wenzel und Norbert Witzgall

Norbert Witzgall

Abstract *Nur wenige Ausstellungen haben sich in Deutschland dem Thema Klassismus und Kunst gewidmet, dazu zählen:* »Klassensprachen« *(2017), kuratiert von Kerstin Stakemeier et al., bei District, Berlin; oder* »Not Working« *(2020), kuratiert von Maurin Dietrich und Gloria Hasnay im Kunstverein München. Auch das Projekt* »Klassenfragen – Kunst und ihre Produktionsbedingungen« *in der Berlinischen Galerie und der nGbK (2022/23) hat versucht, jene klassismuskritische Leerstelle sichtbar zu machen. Der folgende Text bietet ausgehend von meiner eigenen Klassenherkunft und -zugehörigkeit anhand ausgewählter Positionen einen Rundgang durch die Ausstellung* »Klassenfragen« *und fragt nach einer antiklassistischen Kunstproduktion und -rezeption, hin zu einer emanzipatorischen diskriminierungssensiblen Vermittlungsarbeit.*

As Proof of Social Failure

> »A commitment to a career as an art practitioner requires that one is financially independent, or that one's family is, or that one possesses other economically remunerative skills, or that a permanently Spartan lifestyle can be regarded as a novelty or virtue, rather than as proof of social failure.« (Piper 1985: 1)

Der Bildenden Kunst wird noch immer kritisches Potenzial und antibürgerliche Positionierung zugesprochen, was eher nostalgischen Fantasien von Avantgarden des 20. Jahrhunderts entspricht, als dass es zeitgenössische hegemoniale Kunstformen überzeugend fasst. Stattdessen dominiert deren Opazität und fehlende Anbindung an gesellschaftliche Realitäten, welche bestenfalls als wohlfeiles Sujet oder schicker Forschungsgegenstand objektiviert werden. Währenddessen sehen

sich die mehrheitlich prekär lebenden Künstler*innen der Zumutung ausgesetzt, den gesellschaftlichen Auftrag zu haben, die *Welt zu verändern* – wenn die Macht genau dazu doch bei jenen läge, die über die Mittel dazu verfügen – und die stattdessen hochpreisige Kunst ablassartig erwerben, statt sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung zu stellen (vgl. Deller 2024: 1:20min). Obwohl drängende Fragen nach Umverteilung vor dem Hintergrund demokratiegefährdender Prekarisierung im Raum stehen, bleiben gerade jene Stimmen klassismusbetroffener Künstler*innen mittels vielfältiger Mechanismen aus dem Kunstdiskurs ausgeschlossen. Klasse als Diskriminierungsgrund im Kunstfeld wird nicht nur in Ausstellungen, sondern auch in der Politik von Institutionen und in der Selbstpositionierung von Künstler*innen nicht anerkannt. Liegt es an der volatilen Markierung Klassenzugehörigkeit, die veränderlich und eventuell schwerer fassbar ist als andere Diskriminierungsformen? An der Scham, finanzielle Hintergründe offenzulegen? Oder am herrschenden Kunstsystem, in dem langfristiger Erfolg stark von bürgerlicher Herkunft abhängig ist, während andere Herkünfte in der Kunstwelt entweder exotisiert, fetischisiert, romantisiert oder verschwiegen werden? Während auf Produzent*innenseite die Klassenprivilegien von Künstler*innen zahlreiche Produktions- und Karriereaspekte beeinflussen, spielen auf Kunstkonsument*innenseite soziale und ökonomische Herkunft eine entscheidende Rolle dabei, wer an welcher Stelle welche Art von Kunst sieht (und wie *mensch* diese definiert). Kommt Kunst also nicht von Können, sondern letztendlich von Vermögen?

Soziale Fassaden. Klassismus und Autobiographie

Während in der Kunst kaum Klassismuskritik hörbar wird, haben sich autobiographische Schriften seit den 2010er Jahren als Erkenntnis- und Forschungswerkzeuge zum Thema Klassismus etabliert: Annie Ernaux' *Les années* (2008), Didier Eribons *Retour à Reims* (2009), bell hooks' *Where We Stand: Class Matters* (2000) deuten in Form gelebter Erfahrung auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse hin. Ausgehend davon erscheint es naheliegend, zunächst meine Klassenprivilegien und -deprivilegien anhand einer autobiographischen Arbeit transparent zu machen, der Assemblage *Heinz Witzgall, Landwirt, mit Familie* (Abb. 1).



Abb. 1: Norbert Witzgall: Heinz Witzgall, Landwirt, mit Familie, 1998.

Sie basiert auf einer Postkarte (Abb. 2) aus meinem Geburtsjahr 1976, auf der Ansichtsseite ein Haus im alpenländischen Stil, die Fassade einer Urlaubsfantasie für West-Berliner Arbeiter*innen im sogenannten *Zonenrandgebiet*, der Hof meiner Eltern im Frankenwald. Was auf der Postkarte unsichtbar bleibt, sind die Lebensbedingungen jener Familie, die den Bauernhof bewirtschaftete. Das Postkartenidyll endete mit den gebündelten Effekten der EU-Landwirtschaftskrise, die seit den frühen 1970er Jahren kleinbäuerliches Wirtschaften verunmöglichte, während verstärkte Intensivierung und Industrialisierung landwirtschaftlicher Betriebe gefördert wurde und die Verschuldung der Landwirte erzwang (vgl. Walsemann 2003: 200). Die Folgen des Mauerfalls ließ die Berliner Gäste verschwinden, die sich ihr neues Brandenburger Umland aneigneten, anstatt nach Bayern zu fahren. Konstanter Schuldendruck zwang meine Eltern dazu, den Betrieb aufzugeben. Das Vieh wurde verkauft. Meine Mutter begann in einem Altenheim zu kochen und erlitt einen Herzinfarkt, mein Vater strich Bretter in einem nahegelegenen Sägewerk und ruinierte damit seine Gesundheit. Die Postkarten vom Hof blieben zurück. Ich schnitt sie in Stücke. Aus den Bilderschnipseln entstanden kaleidoskopische Muster. Ich klebte die Fragmente auf ein Bild meiner Familie, gemalt auf

ein zersägtes Türblatt des aufgelassenen Hofes, das wie jedes Möbelstück und alle Türen im Bauernhaus mit Bauernmalerei überzogen war.



Abb. 2: Anonym: Postkarte.

Das Ausgangsbild für die Malerei-Collage war in einem kommerziellen Fotostudio entstanden. Das Foto zeigte – einer Postkarte ähnlich – die konservative, präsentable Vorstellung von Familie als Einheit anstelle ihrer tatsächlich gelebten Erfahrung. Ich, das (queere) Kind in der Latzhose, sitze auf dem Schoß meiner Mutter, die von der Arbeit geschwollenen, sandpapierrauhen Hände meiner Eltern übergroß im Bild. Heinz Witzgall, Landwirt, mit Familie (1997) präsentiert die soziale Fassade einer sauber geschrubbten Bauernfamilie im Sonntagsstaat, das Bild ein Dokument des tagtäglich mühsam abgelegten Stallgeruchs.

Meine sich anschließende *Klassenreise* führte mich als erste Person aus der Familie über das sozial segregierende bayerische Gymnasium zu einem Studium der Bildenden Kunst in Nürnberg, Lyon, Wien und Berlin. Und damit in ein elitäres Feld, geprägt von bürgerlichen Werten, die mir weitestgehend unbekannt waren. Kunst war weit entfernt vom protestantisch geprägten Arbeitsbegriff, mit dem ich aufgewachsen bin. Das Wort *Arbeit* etwa, dass im Studium für jede Form künstlerischer Produktion benutzt wurde, wollte mir jahrelang in dem Zusammenhang nicht über die Lippen. Arbeit meinte auf dem elterlichen Hof tägliche, körperliche Verausgabung. Die Verrichtung physischer Arbeit war im Dorf Pflicht, um sich der »eigenen Erwähltheit« zu vergewissern (Weber 1904: 11) und wurde quasireligiös vergötzt. Bil-

der zu malen hingegen galt im Dorf als verweichlichter, schamhaft zu versteckender, luxuriöser und nutzloser Zeitvertreib für die *Grußn* [die Großen], – die Menschen mit den weichen Händen und der anderen Art zu sprechen.

Seit dem Studium arbeitete ich durchgängig in großbürgerlich geprägten (Kunst-)Räumen und (Erwerbs-)Kontexten: in Galerien und auf Kunstmessen (als Art-Handler), in Privatsammlungen (als Kunstvermittler), in Ateliers von *Star-Künstler*innen* (als Assistent), in Museen (als Texter), in Wohnungen prominenter Galerist*innen (als Personal Assistant), in großen Ausstellungshäusern (als Übersetzer), in Kunsthochschulen (als Dozent) etc. Neben der dürftig aufrecht erhaltenen Fassade einer künstlerischen Karriere inklusive internationaler Galerievertretung in New York, Belgien und Berlin jonglierte ich streckenweise elf Jobs parallel (Thaddeus-Jones 2022: o. S.). Dabei verfügte ich über weitreichende Eintrittsprivilegien ins Kunstfeld: deutscher Pass, peinlich dialektbereinigte Erstsprache, bemüht an bürgerliche Maßstäbe angepassten Habitus samt *cis*-Männlichkeit und *weiß*-Sein. Im Gegensatz zu meinen durch das Studium hochverschuldeten US-amerikanischen Kolleg*innen war meine künstlerische Ausbildung kostenlos und bot Zugang zu sozialen Netzwerken, die für Autodidakten schwer bis unmöglich erreichbar sind. Meine Ausgangssituation war vergleichsweise gut, die Prekarität frei gewählt – und jedes Fallen vergleichsweise weich.

Die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin, Schriftstellerin und Lehrende bell hooks beschreibt in *Where We Stand: Class Matters* ihren nie verwirklichten Wunsch, Künstlerin zu werden. Ihr folgendes Zitat zeigt, wie Diskriminierungsformen (hier: *race*, soziale Klasse und Gender) sich überlappen und verstärken – und das Wagnis, Künstler*in zu werden, verwehren:

> »[…] No one in my family wanted me to pursue art; they wanted me to get a good job, to be a teacher. Painting was something to do when real work was done. Once, maybe twice even, I expressed my desire to be an artist. That became an occasion for dire warning and laughter, since like so many desires it was foolish, hence the laughter. Since foolish girls are likely to do foolish things dire warnings had to come after the laughter. Black folks could not make a living as artists. […] Like everything else the choice to be an artist was talked about in terms of race, not class. The substance of the warnings was always to do with the untalked-about reality of class in America. I did not think about being an artist anymore.« (hooks 2000: 31)

Meine Auseinandersetzung mit sozialer Klasse im Kunstfeld führte zur Ausstellung Klassenfragen – Kunst und ihre Produktionsbedingungen, die ich gemeinsam mit den Künstlerinnen Frauke Boggasch, Silke Nowak, Anna Schapiro, Anna Lena Wenzel innerhalb einer von der nGbK geförderten Arbeitsgruppe über den Zeitraum von zwei Jahren entwickelt habe. Den Einstieg in unsere soziokulturelle und künstlerische Analyse von sozialer Klasse und Kunst fanden wir über unsere biographischen

Hintergründe und unsere vielfältigen Wahrnehmungen der steilen Klassenunterschiede im Arbeitsfeld Kunst. Wir betrachteten die kaum besprochenen, schambehafteten, wenig glamourösen Lebensrealitäten von Künstler*innen: mangelnde Absicherung im Alter oder sich durch intersektionale Diskriminierung verschärfende Zugangsmöglichkeiten. Das Ausstellungskonzept (vgl. Boggasch 2022: 3–4) erwuchs aus unseren langen Gesprächen und orientierte sich an folgenden zentralen Fragen: Wie wird Armut in der Kunst sichtbar? Welche Rolle spielt soziale Herkunft dabei? Wie wirken sich prekäre Arbeitsbedingungen in der Kunst aus? Welche Paradoxien produziert die Nähe völlig unterschiedlicher Lebensrealitäten innerhalb der Kunstwelt, die Gleichzeitigkeit von realer Armut und extremem Reichtum? Welche ökonomischen und psychischen Effekte hat die Überrepräsentation und Mediatisierung des Ausnahmeerlebnisses künstlerischen Erfolgs auf eine Masse von Künstler*innen, die unterhalb der Armutsgrenze leben?

Die Ausstellung mit einer umfangreichen Künstler*innenliste sowie einem dichten Veranstaltungs- und Vermittlungsprogramm wurde ermöglicht durch eine Kooperation mit der Berlinischen Galerie, womit wir historische Arbeiten aus der Sammlung und aus Nachlässen in die Ausstellung integrieren konnten: Arbeiten von Arthur Segal, Paul Goesch oder Dokumente und Werke von Hannah Höch. Doch wollten wir vornehmlich Künstler*innen in der Ausstellung zeigen, die durch vielfältige strukturelle oder persönliche Gründe bewusst oder gezwungenermaßen aus dem Kunstsystem ausgestiegen sind – oder nie über Möglichkeiten verfügten, einzusteigen: Künstler*innen, die einen oder mehrere politische Systemwechsel erlebt hatten, Künstler*innen, deren Karrieren durch Klassenhintergrund oder -zugehörigkeit verhindert wurden, die prekär leb(t)en, armutsbetroffen oder wohnungslos waren oder sind. Als Künstler*innen-Kurator*innen zeigten wir auch eigene künstlerische Arbeiten in der Ausstellung, in denen sich unsere persönlichen Perspektiven in Verbindung mit Klassismus ausdrückten.

Ausstellungsrundgang: Themencluster

Im Eingangsbereich der Ausstellung platzierten wir ein Reitsporthindernis (Abb. 3). Das Bild des Hindernisses rief im Zusammenhang der Ausstellung verschiedene Aspekte des Kunstfelds auf: erschwerter Zugang, Leistung, Wettkampf, Scheitern. Daneben stellte die Konfrontation mit einem Hindernis habituelle Fragen: Wie gehe ich mit Risiken oder gesetzten Grenzen um? Nehme ich sie als *interessante Herausforderungen* wahr und setze mich leicht darüber hinweg? Schrecken sie mich von vornherein ab? Oder suche ich nach Wegen, sie zu umgehen?



Abb. 3: Hindernis, kuratorische Setzung im Eingangsbereich zum Ausstellungsraum in der Berlinischen Galerie und Vlad Brăteanu, 2021.

Den folgenden Rundgang durch die Ausstellung strukturieren die innerhalb unseres kuratorischen Prozesses identifizierten Ausstellungs-Cluster: *Klassismus und Herkunft/Produktionsbedingungen/Kunstmarkt-Wahnsinn/Leerstellen/Handlungsoptionen*. Sie werden in den folgenden Kapiteln kurz vorgestellt und anhand ausgewählter künstlerischer Arbeiten erläutert.

Klassismus und Herkunft: Vlad Brăteanu

Wie wird Wert geschaffen und wie wird künstlerisches Kapital gebildet? Stipendien und Preise haben entscheidende Bedeutung für eine Künstler*innenkarriere. Sie ermöglichen nicht nur das Vorantreiben der eigenen Arbeit, sie eröffnen neben dem ökonomischen Kapital auch das symbolische Kapital, das öffentlichen Förderungen anhängt und Künstler*innenkarrieren ermöglicht. Ihre Bedeutung formuliert Vlad Brăteanu auf seinem Banner *AN ARTIST WHO CANNOT GET FUNDING IS NO ARTIST* (Abb. 3). Kein Künstler also ohne Förderung?

Die lakonische Erkenntnis entlehnt der rumänischstämmige, 2020 von Zagreb nach Berlin umgezogene Künstler zwei Arbeiten, die sich in Material (rosafarbene Kunstseide, Acrylfarbe), Typographie und Semantik gleichen: Nach dem Zusammenbruch des sogenannten Ostblocks 1992 schuf Mladen Stilinovic ein Banner mit der Aufschrift *AN ARTIST WHO CANNOT SPEAK ENGLISH IS NO ARTIST* und deutete damit auf die kulturellen Zugangshürden, die über die Dominanz des Englischen als internationale Verkehrssprache der Kunst eine ganze Generation von Ost-Künst-

ler*innen nach der Wende ausschloss. 2015 antworteten dann die Künstler*innen Anca Benera und Estefan Arnold auf Stilinovics Arbeit mit dem Banner *AN ARTIST WHO CANNOT NETWORK IS NO ARTIST*. Sie verwiesen damit auf den zunehmenden Wert von sozialem Kapital, das notwendigerweise zum *career building* in der Kunstpraxis gehört, wo jede menschliche Interaktion kapitalisiert zu werden vermag. Brăteanu nahm beide Vorlagen auf, um aus der Perspektive des um Förderung kämpfenden, migrantischen Künstlers nach Chancengleichheit zu fragen. Wer hat Zugang zu Förderungen? Wer verfügt über das kulturelle Kapital für akademisierten, Kunstbürokratie-kompatiblen Antrags-Sprech? Wer kann die Zeit aufbringen, aufwändige Bewerbungen zu erstellen, statt Brotjobs nachzugehen? Wie viele der geförderten Künstler*innen hingegen kommen aus gesicherten ökonomischen Verhältnissen und sind nicht notwendigerweise auf Förderung angewiesen, sondern empfinden Förderungen eher als prestigeträchtiges *nice to have*?

Produktionsbedingungen: Douglas Boatwright

Neben der Frage nach Herkunft standen Produktionsbedingungen im Zentrum der Ausstellung – was, wann und wo kann produziert werden, wenn die künstlerische Produktion auf finanzieller, räumlicher und zeitlicher Ebene stark beschränkt ist? Ressourcenknappheit kann zu kreativen oder nachhaltigen Lösungen führen, aber auch ganz unverblümt die Beschränktheit jener Mittel sichtbar machen, die Künstler*innen gezwungen sind zu nutzen. Wir platzierten in der Ausstellung Arbeiten, die aus Verpackungsmüll (Gabriele Stötzer), aus abgelegten Familiensachen (Franziska Liza König, Jasminka Greganović-König & Liza Greganović), aus Fundstücken (Martin Elmar de Haan und Anonym) entstanden waren – jeweils nicht in Fetischisierung armer Materialien, sondern als Dokument von Not-Wendigkeit.

Raum wird für Künstler*innen in Ballungsräumen zum zusehends schwer verfügbaren Asset. Atelierplätze sind rar und kaum erschwinglich, während gewachsene Strukturen von Atelierhäusern vom Immobilienmarkt zerstört werden. Die Verknappung der Ressource Zeit hingegen lässt viele Künstler*innen in mehreren prekären Arbeitsverhältnissen gleichzeitig arbeiten, was die eigene Arbeit erschwert. All diese Verknappungen können in den Burn-Out und langfristig in die Altersarmut führen. Wir wollten dieses Leben im mehrdimensionalen Mangel an Ressourcen ansprechen und daraus konkrete Forderungen ableiten an Politik, Institutionen und Gesellschaft.

In Douglas Boatwrights Langzeitprojekt *Autophag, Brain Drain, Brain Gain, Cannibal*, zeigt sich der vielfältige Druck auf das Künstler*innensubjekt anhand von Fehldrucken (Abb. 4). Bilddateien aus einem fluktuierenden Archiv werden mit Standarddruckern und Tintenpatronen in verschiedenen Erschöpfungszuständen gedruckt. Die resultierenden Prints sind das Ergebnis von Geräteausfällen,

ausgelöst durch die unablässige Nutzung für den Druck von Portfolios oder von bürokratischem Papierkram. Boatwright bezeichnet sein Projekt als *Winterschlaf-Praxis* – eine Möglichkeit, künstlerische Arbeit zu generieren, während er mit freiberuflichen Jobs beschäftigt ist. Es visualisiert einen Prozess, in dem unzureichende Mechanismen (hier: Maschinen, die der getreuen Reproduktion von Bildern dienen sowie fehlende zeitliche und räumliche Ressourcen) eine angemessene Darstellung unmöglich machen. In suggestiven Konstellationen spezifischer Motive verbindet das Werk dabei die Undurchdringlichkeit bestimmter hegemonialer Bilder – von schwarzer monochromer Malerei der Moderne über neoklassizistische Skulptur in Konföderierten-Denkmälern bis hin zu Medienbildern von Polizeigewalt gegen Schwarze Menschen in den USA – mit Bildern wissenschaftlicher Darstellungen von »Verdunkelungen« wie Sonnenfinsternissen (Boggasch 2022: 5).



Abb. 4: Douglas Boatwright: Autophag, Brain Drain, Brain Gain, Cannibal, seit 2012.

Kunstmarkt-Wahnsinn: Steyerl/Gagoshidze/Trakilovic

Die Gleichzeitigkeit der eigenen (unbezahlten) künstlerischen Arbeit mit den (oft langlebigen) Hoffnungen auf die Karriere in einem überrepräsentierten Kunstmarkt ist eine der zahlreichen Paradoxien des Künstler*innen-Daseins. Wir suchten also nach Arbeiten, die jene vom Kunstmarkt produzierten Mechanismen von Wertschöpfung und Kommodifizierung zeigen. Denn so, wie in einer steil durchkapitalisierten Kunstwelt jede*r angeblich vom Tellerwäscher zum Millionär werden

kann, so gilt dies auch für die Aufwertungsprozesse einer ebenso quasi-religiösen wie einträglichen Transsubstantiation in der Kunst.

Hito Steyerl, Giorgi Gago Gagoshidze und Miloš Trakilovic liessen für *BELANCIEGE Mug* (Abb. 5) eine handelsübliche schwarze Kaffeetasse mit einem Schriftzug in der Art eines »step and repeat« bedrucken. Als *step and repeat* bezeichnet man die von Fashion-Events, Filmpremieren und Galas bekannten Fotohintergründe, die Sponsoren-Label im Versatz als *Allover* zeigen. Der Schriftzug auf der Tasse selbst erinnert an den des Luxusmodehauses Balenciaga, welches seit den 2010er Jahren eine Ästhetik des Prekariats ins Luxussegment überträgt und zur Vermarktung Celebrity-Künstler*innen wie Eliza Douglas oder auch die Sammlerin Karen Boros als Models in Szene setzt. Die Entwürfe des ehemaligen Creative Director von Balenciaga, Demna Gvasalia, sind hingegen durch seine eigenen Kriegserfahrungen als Jugendlichem in Georgien geprägt: übergroße Silhouetten, die sich vom Eindruck des Tragens gespendeter, westlicher Kleidung herleiteten.



Abb. 5: Giorgi Gago Gagoshidze, Hito Steyerl, Miloš Trakilović BELANCIEGE MUG, 2019.

Steyerl, Gagoshidze und Trakilovic bieten mit ihrer bedruckten Tasse einen banalen, seriell hergestellten Billigartikel für einen Preis von 11.000 US-Dollar an. Der scheinbare Fantasiepreis ist dabei Teil der Arbeit und an den Marktwert der Sneaker *Air Yeezy 2 Red October* angelehnt. Deren schwindelerregenden Preis sollte der prominente linke US-Senator Bernie Sanders während eines Interviews erraten, während die eigentlichen Sneaker vom wohl prominentesten Trump-Unterstützer, dem kontrovers diskutierten Popstar Kanye West, gestaltet wurden. *BELANCIEGE* hingegen ist der Markenname von Sneakern, die als billiger knock-off der Luxusmarke Balenciaga vertrieben werden. *BELANCIEGE Mug* führt exemplarisch die Zusammenhänge von Branding, Fälschung, Autor*innenschaft und Aneignung, von kapitalistischen Produktionsverhältnissen und Kommerzialisierung im Kunst- und Modebetrieb vor (vgl. Boggasch 2022: 13).

Leerstellen: Anonym

Aus Erfolgsdruck und Scham wird unter Künstler*innen über Probleme oft geschwiegen. So ist z.B. (Alters-)Armut selbst im sich als progressiv und kritisch verstehenden Kunstbetrieb ein Tabuthema. In der Eingangshalle zur Ausstellung fand sich eine Reihe übergroß geplotteter Briefe (Abb. 6). Die ausgestellten Schreiben waren von Künstler*innen über sechzig verfasst worden, die sich während der Corona-Pandemie beim bbk (berufsverband bildender künstler*innen e.V.) um ein einmalig ausgezahltes Sonderstipendium von 2000 EUR beworben hatten. Zugang zu den Bewerbungen hatte unser Gruppenmitglied Frauke Boggasch, derzeit Sprecherin des bbk. Sie wählte die Briefe aus und schrieb die Verfasser*innen an, um sie um Autorisierung zur Veröffentlichung zu bitten. Deren einzelne Bewerbungen offenbaren anhand von ungeschönten Selbstauskünften die Lebensumstände der Verfasser*innen: Nicht nur anhand der ernüchternden Bezifferung materieller Armut, sondern auch in Schilderungen von (und damit in Verbindung stehender) Krankheit, Wohnungsnot oder Einsamkeit. Dass manche der Zuschriften handschriftlich verfasst waren, legte nahe, dass auch Zugang zu Computern keineswegs selbstverständlich ist.

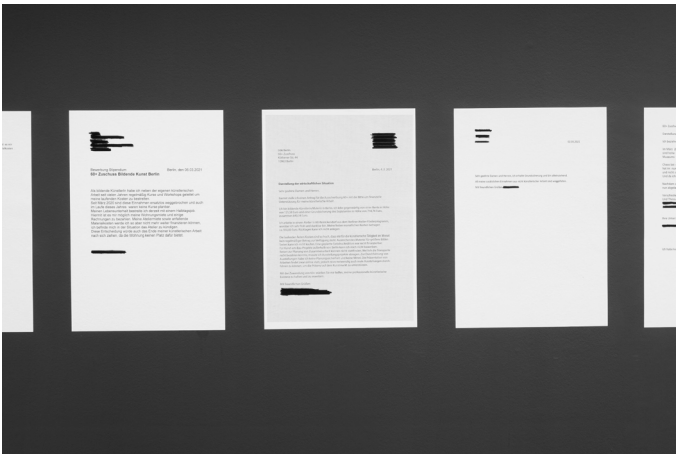


*Abb. 6: Anonymisierte Briefe von Künstler*innen über 60, 2021–2022.*

Auch Hannah Höch, die eigentlich aus privilegierten Verhältnissen stammte, war von Armut betroffen. Ihre Arbeiten befinden sich mittlerweile in der Sammlung der Berlinischen Galerie und stellen vermutlich das prominenteste Werk im Archiv der BG dar. Ihr Lebensweg als Künstlerin (zwischen Erwerbsarbeit und künstlerischer Praxis, zwischen europaweitem Erfolg und innerem Exil) steht exemplarisch für den Begriff der *Klassenreise*, die die Mehrzahl der Künstler*innen täglich zwischen vielfältigen Jobs, künstlerischer Arbeit und dem Schaulaufen bei Eröffnungen unternehmen. Klassenreisen können sich auch langfristig in einem Leben abbilden, das von Wohlstand geprägt begann und in finanzielle Abhängigkeiten geriet, so wie es bei Höch der Fall war. Neben den prominenten Collagen fand ich im Bestand der BG einen Brief von 1949 aus Höchs Hand, in dem die Künstlerin aus Mittellosigkeit um den Erlass von Schulden durch nicht gezahlte Mitgliedsbeiträge für den Deutschen Künstlerbund bat, und der neben den anonymen kopierten Briefen von heute zu sehen war. Gezeigt wurden innerhalb des Ausstellungsclusters *Leerstellen* auch Arbeiten von Künstler*innen ohne akademische Ausbildung, Werke von wohnungslosen Künstler*innen und von Künstler*innen mit Be-Hinderung; also Positionen, die aufgrund von Zugangsbeschränkungen häufig unsichtbar bleiben.

Handlungsoptionen: *La Buse*

Die Ausstellung endete mit der Frage nach den Handlungsoptionen, Klassismus entgegenzuwirken und Wege zu einer solidarischen Kunstwelt aufzuzeigen. Dazu zählen die Bemühungen, Produktionsbedingungen transparent zu machen – das

Sprechen über Geld und Fördermittel – oder die Entscheidung, nur noch im Kollektiv zu arbeiten, wie zum Beispiel bei der Gruppe *La Buse*. La Buse engagiert sich in Frankreich im Rechtsbeistand für Künstler*innen, die sich in ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen befinden. Mittels anonymisierter Produktion wirken La Buse darüber hinaus dem idealisierten Bild des individualisierten Künstler*innengenies entgegen. Für die Ausstellung Klassenfragen entwickelte ein Teil der Gruppe, die Künstler*innen Caroline Sebilleau, Emmanuel Simon und Marion Lebbe, eine Befragung der an der Ausstellung beteiligten Personen sowie der im Museum Beschäftigten, um Daten hinsichtlich des jeweiligen Einkommens und der wahrgenommenen Lebensqualität zu sammeln. Die Ergebnisse dieser Befragung wurden in einer Wandarbeit zugänglich, die die ökonomischen Hintergründe der an der Schau Beteiligten offenlegte. Während Besucher*innenbefragungen mittlerweile zum Selbstverständnis von Kunstinstitutionen gehören, werden dabei die ökonomischen Verhältnisse selten abgefragt, obwohl dies bereits in entsprechenden Arbeiten von Hans Haacke seit den 1970er Jahren der Fall war. Anhand einer solchen Besucher*innenbefragung hinsichtlich sozialen Hintergrunds und Einkommen sammelten La Buse Informationen, um das Datenbild der Ausstellung auch in Bezug auf ihre Konsument*innen zu erweitern.

Das Bedürfnis, Transparenz im Ausstellungskontext herzustellen, manifestierte sich auch in der kuratorischen Geste erweiterter Ausstellungs-Labels. Hier fanden sich neben den üblichen Angaben wie Künstler*innenname, Titel und Entstehungsjahr der jeweiligen Arbeit auch Informationen zu den Berufen der Eltern der Künstler*innen – also Hinweise auf die Klassenhintergründe der Künstler*innen. Manche der beteiligten Künstler*innen haben daneben sehr persönliche, bittere oder auch poetische Erfahrungen aus dem eigenen Arbeitsumfeld preisgegeben: Anekdoten zu Jobs im Kunstfeld, berufsfeldtypische Statements, wie *Alter des Künstlers, als ihm ein potenzieller Arbeitgeber das letzte Mal sagte, dass ein stark unterbezahlter Job im Lebenslauf gut aussehen würde: 43*.

Außerdem wurden die Produktionskosten von Arbeiten benannt. Angaben zu den Versicherungswerten der Arbeiten machten den spekulativen Wert von künstlerischer Arbeit sichtbar, der zwar in der Presse gern genannt wird, in den Institutionen jedoch tunlichst verschwiegen wird. Arthur Segals einer Moritatentafel gleichende Malerei *Künstlers Erdenwallen Der Maler* von 1921 (Abb. 7) verbildlicht das Klischee des Malers, der unverstanden und verarmt stirbt und dessen Werk erst posthum Wert zugesprochen wird. Diese Erzählung von mangelnder Anerkennung und später Vermarktung findet sich nicht nur im Sujet, wo nach dem Tod des abgebildeten Künstlers das Bild im Bild für 100.000 Reichsmark den Eigentümer wechselt. Der ehemals in Berlin lebende, sozialpolitisch engagierte, rumänischstämmige und jüdische Maler Segal starb selbst verarmt im Londoner Exil. Seine in der Sammlung der BG befindliche Malerei *Künstlers Erdenwallen* hingegen trägt mittlerweile einen

sich auf dem Ausstellungslabel bitter-ironischen lesenden Versicherungswert von 150.000 EUR.

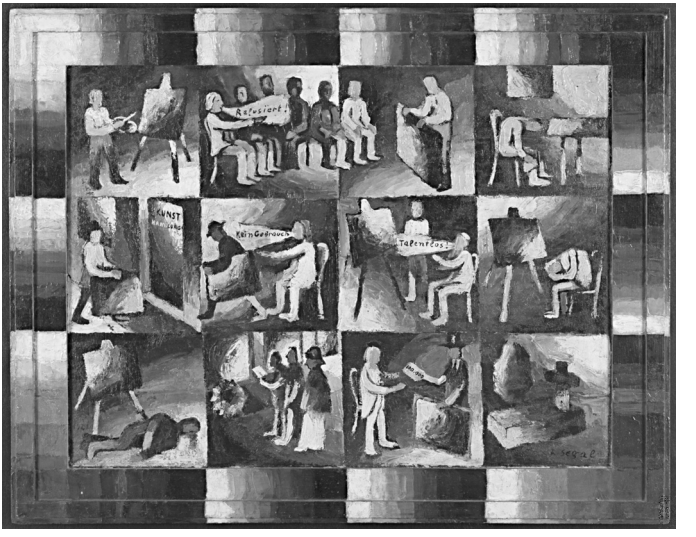


Abb. 7: Arthur Segal, »Künstlers Erdenwallen: Der Maler«, 1921.

Vernetzung/Sichtbarkeit/Kollektivierung: Videokunst- und Vermittlungsprogramm

Ein Video-Programm ergänzte die Ausstellung und präsentierte körperbezogene Perspektiven zu Klassismus, wie etwa die Arbeit von Liang Luscombe *Itchy IOUs* [Juckende Schuldscheine], in der das psychisch und physisch belastende Thema Verschuldung in bunte Pappkulissen verpackt ist: Egal, welchen Spartipps die beiden Künstler*innen in dieser schwarzen Komödie folgen, wie viele Finanzpläne sie auch schmieden, ihr Kontostand erholt sich nie. Als ein Kredit zurückgezahlt werden muss, denken die Freundinnen über extreme Schritte nach: Die Teilnahme an medizinischen Studien, Plünderungen oder den Verkauf der eigenen Zähne.

Daneben begleitete ein Vermittlungsprogramm in unterschiedlichen Formaten die Ausstellung. Ein Workshop mit der Klassismusforscherin Francis Seeck und zahlreiche moderierte Rundgänge boten Zugänge für unterschiedliche Nutzer*innengruppen. Die Ausstellung wurde auch von drei Diskussionsrunden zu Aspekten von Klasse und Kunst begleitet: Eines zu intergenerationellen Aspekten von Klas-

senhintergründen in der Kunst; eines zu Umverteilung u.a. mit Martina Witte, die in den 80er Jahren Teil der Gruppe *Prolo-Lesben* war und sich in diesem Rahmen für ganz konkrete (und funktionierende) Umverteilungsmaßnahmen in ihrer Community engagierte; sowie ein Online-Panel zu internationalen Perspektiven von Klassismus und künstlerischer Produktion. Teil des Vermittlungsprogramms war außerdem die Zusammenarbeit mit dem Leistungskurs Kunst des Hermann-Ehlers-Gymnasiums, die in einem eigenen Ausstellungsbeitrag innerhalb der Ausstellung Klassenfragen mündete.

Hope Labour? Kunst und Bildung als emanzipatorische Tools

Das Projekt zeigte: Künstler*innen und Kulturarbeiter*innen verfügen über empowernde Strategien des Teilens von Wissen über die Strukturen der Kunstwelt, das Sich-Bewusstmachen von deren Ausschlüssen – und das Teilen von hilfreichen Ressourcen. Die daraus entstehenden Solidarisierungen ermöglichen, sich wiederzufinden in den Erfahrungen anderer – und die eigenen Erfahrungen dadurch nicht als Versagen, sondern als strukturelle Probleme wahrnehmen zu können. Dergestalt externalisiert, stellen sich Fragen nach Handlungsspielräumen: Wie lassen sich Forderungen nach Transparenz oder Umverteilung umsetzen? Wie und in welchen Räumen lässt sich Kunst gerecht und diskriminierungssensibel vermitteln? Könnte eine sich öffnende Bildungslandschaft transformative Räume für demokratischere Kunstvermittlungspraxen herstellen?

Mit der Ausstellung Klassenfragen versuchten wir, einen besonderen Fokus auf Klassismus im Kunstfeld zu legen. Klassismus wirkt jedoch in allen Bereichen der Gesellschaft und muss umfassend benannt und kritisiert werden. Denn obwohl ein bis dato nicht gekannter Wohlstand für weite Bevölkerungsteile erreicht ist, kann von gleichen Voraussetzungen und Zugängen für alle nicht die Rede sein. Denn einerseits verschiebt dieser Wohlstand kaum die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, es ergibt sich lediglich eine »Verlagerung der Struktur« (Bourdieu 1982: 210). Daneben war und ist die Schaffung dieses Wohlstands kaum ohne die Heranziehung migrantischer Arbeitskräfte möglich, die in Deutschland täglich Diskriminierungen erfahren und deren Stimmen im Kunstkontext wenig Repräsentation finden. Und darüber hinaus bleibt Deutschland trotz diverser Bildungsoffensiven bekanntlich eines der Länder mit vergleichsweise niedriger sozialer Mobilität: Bildungs- und damit *Aufstiegs*-Chancen hängen stark vom Herkunftsmilieu ab (vgl. Castro Varela 2015: 18) – und so bleibt man auch in der Kunst lieber *unter sich*. Statt in einer angeblich von gleichen Startchancen geprägten Meritokratie befinden wir uns vielmehr innerhalb einer Erbengesellschaft, wo nicht nur ökonomisches Kapital von Generation zu Generation weitergegeben wird. Auch soziales und kulturelles Kapital sind über (privilegierte) Herkunft vereinfacht zugänglich. Die der Meritokra-

tie zugrunde liegende Idee der Chancengleichheit hilft dabei keineswegs, strukturelle Ungleichheiten aufzuheben, sondern verschleiert diese vielmehr. Anhängende Glaubenssätze sind weit verbreitet, wie etwa: *Du musst Dich nur genug anstrengen*. Die Ursachen für das Scheitern in Bildung und Beruf werden also eher individualisiert und bei sich selbst gesucht, als dass sie in den diskriminierenden sozialen, edukativen und ökonomischen Strukturen erkannt werden – *mensch* war eben *nicht gut genug*. Begriffe wie Begabung und Talent gehören zu Formen der quasi-naturalisierten Ausschlüsse, die im Kunst- wie im Bildungskontext weitreichend und wirkmächtig reproduziert werden (vgl. Bourdieu 2001: 46). Dass diese Begriffe und deren Performanz häufig auf ererbtem kulturellen Kapital fußen, dies bleibt weitgehend unbesprochen.

Anstelle nun den Frust des Scheiterns am System, der als selbsterfüllende Prophezeiung zum kategorischen Selbstausschluss (vgl. Bourdieu 1997: 170) führen kann, fortzuschreiben, sind vielfältige Veränderungen in Lehr- und Lernmethoden und gezielte Fördermaßnahmen notwendig, um das vielbeschworene *level playing field* zu gestalten, das unsere Leistungsgesellschaft vorgibt, herzustellen. Das Ignorieren der bestehenden ungerechten Machtverhältnisse führt kaum zu Veränderung, deren kritisches Beleuchten mag hingegen schmerzhaft, aber auch befreiend sein (vgl. Froebus 2021: 2). Machtkritik als Wissensform der Ausgeschlossenen ermöglicht eine kritische Perspektive auf die Reproduktion sozialer Ungerechtigkeit: Differenz muss demnach als Grundannahme innerhalb von gesellschaftlichen Räumen gelten (vgl. Froebus 2021: 3).

Erinnerungsarbeit (vgl. Haug 1999: 16) ist eines der möglichen emanzipatorischen Tools, um diese Differenzen zu erkennen und sich selbst darin zu akzeptieren: Erinnerungsgeschichten helfen nicht nur, sich kritisch zu hinterfragen, sondern auch, um sich zu bestärken – wer hat welche Erfahrungen gemacht? Welche Hindernisse wurden bereits überwunden? Hier kann wiederum der anfangs erwähnte beispielhafte Blick auf Literatur und Selbstzeugnisse hilfreich sein: Im Sinne Chantal Jaquets Rezeption auf Literatur der *transclasses* – und besonders solcher Selbstzeugnisse, die Kämpfe um Handlungsmacht durch marginalisierte Individuen erfahrbar machen. Aus deren Beispiel – und auf Basis der eigenen Erzählungen – mag sich die Erkenntnis ergeben, dass Bildung ebenso wie der Schritt in künstlerische Produktionsformen stets Risiken einzugehen bedeutet – doch hin zu einer Transformation des Selbst und damit zu einer Gesellschaft der Transformation führt.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997): »Die männliche Herrschaft«, in: Dölling, Irene (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der Sozialen Praxis, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 153–217.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg: VSA.

Boggasch, Frauke/Nowak, Silke/Schapiro, Anna/Wenzel, Anna-Lena/Witzgall, Norbert (2022): »Klassenfragen: Kunst und ihre Produktionsbedingungen. Ausstellungspublikation zur gleichnamigen Ausstellung in der Berlinischen Galerie«, in: Klassenzfragen.de, siehe: https://klassenfragen.de/broschuere/ v. 18.04.2024.

Castro Varela, Maria do Mar (2015): »Klassenapartheid. Klasse – Klassismus Klassenkampf«, in: Kurswechsel Heft 4, siehe: https://tinyurl.com/4s869x2e, S. 18–24.

Deller, Jeremy (2024): »Can Art Change the World?«, in: Louisiana Channel, siehe: https://tinyurl.com/ys2pjdak v. 29.08.2024.

Desus and Mero (2019): Bernie Sanders on Weed, AOC and Cardi B., Extended Interview, in: Youtube, siehe: https://tinyurl.com/yr22kjrc v. 01.11.2019.

Eribon, Didier (2017): Rückkehr nach Reims, Berlin: Suhrkamp.

Froebus, Katharina/Kink-Hampersberger, Susanne/Mendel, Iris/Scheer, Lisa/Schubatzky, Julia (2021): Den Lernraum gestalten, in: Uni Graz, siehe: https://tinyurl.com/mtz7e5y6 v. 20.05.2024.

Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit, Hamburg: Argument.

hooks, bell (2000): Where We Stand: Class Matters, New York: Routledge.

Piper, Adrian (2011): »Power Relations within Existing Art Institutions«, in: Alexander Alberro/Blake Stimson (Hg.): Institutional Critique. An Anthology of Artists' Writings, Cambridge Mass.: MIT Press.

Thaddeus-Jones, Josie (2022): »Did Someone With a Trustfund Paint This ?«, in: The New York Times, v. 02.12.2022.

Weber, Max ([1904]/2010): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, München: Beck.

Walsemann, Ute (2003): »Die Klassifikation der landwirtschaftlichen Betriebe in Deutschland von 1971 bis 2001«, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik, 3/2003, Wiesbaden, siehe: https://tinyurl.com/yk9m5e3x

Abbildungen

Abb. 1: Witzgall, Norbert (1998): Heinz Witzgall, Landwirt, mit Familie, Malerei, Öl und Collage auf Holz, ca. 100 cm x 80 cm, courtesy Norbert Witzgall.

Abb. 2: Anonym: Postkarte, ca. 1976

Abb. 3: Hindernis, kuratorische Setzung im Eingangsbereich zum Ausstellungsraum in der Berlinischen Galerie und Brăteanu, Vlad (2021): AN ARTIST WHO CANNOT GET FUNDING IS NO ARTIST, nach Mladen Stilinović und Anca Benera und Arnold Estefan, Acryl auf Kunstseide, 153 cm x 253 cm, Installationsansicht, Foto: Benjamin Reuter

Abb. 4: Boatwright, Douglas (seit 2012): Autophag, Brain Drain, Brain Gain, Cannibal, Inkjetdrucke auf A4-Papier, gerahmt und ungerahmt, Größe variabel, Foto/courtesy: Douglas Boatwright

Abb. 5: Gago Gagoshidze, Giorgi/Steyerl, Hito/Trakilović, Miloš (2019): *BELANCIEGE MUG*, Keramikbecher, bedruckt, Unikat, 9,7 cm x 8,2 cm x 8,2 cm, courtesy die Künstler*innen und n.b.k., Foto/courtesy: Benjamin Reuter.

Abb. 6: Anonymisierte Briefe von Künstler*innen über 60, 2021–2022, S/W-Inkjet-Drucke auf Papier, jeweils ca.120x100 cm, Foto/courtesy: Benjamin Reuter.

Abb. 7: Segal, Arthur (1921): *Künstlers Erdenwallen »Der Maler«*, Malerei, Öl auf Leinwand, 76 cm x 96 cm, Berlin: Berlinische Galerie © Urheberrechte am Werk erloschen, Foto: Kai-Annett Becker.

Informationen zur Ausstellung – Die Projektgruppe Klassenfragen

Frauke Boggasch Künstlerin. Beschäftigt sich neben der Malerei mit Film, Musik und Text und interessiert sich insbesondere für japanische Underground-Kultur. Mit ironischen Selbstinszenierungen kommentiert sie die Vorstellung des Künstler*innengenies. Seit 2018 ist sie im Vorstand des bbk und verdient ihren Lebensunterhalt mit Aufbaujobs und im Kino. Sie hat lange als Künstler*innenassistentin gearbeitet und über die Absurditäten dieses Jobs auch geschrieben.

Anna Schapiro Künstlerin, Vermittlerin und Autorin. In ihrer malerischen Arbeit setzt sie sich mit Migration und Heimat, Ephemeralität und der Schaffung von Raum als Grundlage für utopisches Denken und Miteinander auseinander. Sie hat das Magazin *Jalta* mitbegründet und ist Gründungsmitglied des Kollektivs *Ministerium für Mitgefühl*.

Silke Nowak Künstlerin, Kunstvermittlerin und Betreiberin des Projektraumes Schneeeule. In ihrer künstlerischen Praxis beschäftigt sie sich mit Grenzen und Machtverhältnissen. Bei der Zusammenstellung von Ausstellungen in ihrem Pro-

jektraum ist es ihr wichtig, Werke übersehener und vergessener Künstler*innen sichtbar zu machen sowie Künstler*innen mit Be-Hinderungen im Kontext gemischter Gruppenausstellungen zu zeigen. Als Tochter von Arbeiter*innen-Eltern ist sie finanziell abgesichert aufgewachsen. Als Künstlerin mit akademischem Abschluss lebt sie finanziell unsicher.

Dr. Anna-Lena Wenzel Autorin und Künstlerin. Realisierte 2015/2016 das nGbK-Projekt Wissensspeicher. Sie fokussiert in ihrer Arbeit auf das unspektakulär Alltägliche und den öffentlichen Raum – sei es in ihrem Stadtmagazin 99 % Urban oder in ihrem Radiosalon für Alltägliches. Als Mitbetreiberin des Kleinen Raum für aktuelles Nichts interessieren sie die Aufwertungsprozesse, die im Kunstfeld zu beobachten sind. Aus ihrer Familie ist ihr die Sprachlosigkeit vertraut, die eine Akademisierung zur Folge haben kann.

Norbert Witzgall Künstler, Kunstvermittler und Lehrender. Künstlerisch arbeitet er mit dem Medium der Malerei und beschäftigt sich mit dem Genre des Porträts und dessen Konventionen in Bezug auf Macht, Klasse, Gender. Er war an etlichen Ausstellungen beteiligt, hat zudem kuratorisch an Ausstellungen mitgewirkt und unterrichtet seit 10 Jahren prekär an der UdK, Berlin.

Künstler*innenliste

Douglas Boatwright, Frauke Boggasch, Verena Brakonier/Greta Granderath/Jivan Frenster, Vlad Brăteanu, Margit Czenki für *Der goldene Engel – Pro System* mit *Die Mission – künstlerische Maßnahmen gegen die Kälte e.V.*, Karolina Dreit/Kristina Dreit/Anna Trzpis-McLean (Arbeitszyklus Working Class Daughters), Paul Goesch, Martin Elmar de Haan/Anonym, Hannah Höch, Matthias Horn, Marion Lebbe/Caroline Sebilleau/Emmanuel Simon, Liang Luscombe, Franziska Liza König, Jasminka Greganović-König & Liza Greganović, Silke Nowak, Verena Pfisterer, Jelka Plate, Karin Powser, Arthur Segal, Christian Specht, Margret Steenblock/ClaraRosa, Anna Schapiro, Hito Steyerl/Giorgi Gago Gagoshidze/Elke Philomena Kupfer/Miloš Trakilović, Gabriele Stötzer, Mika Svolos, Gülbin Ünlü, Anna-Lena Wenzel, Norbert Witzgall

Theatre of the Oppressed – Thinking with and through the body

Nelly Alfandari

Abstract *Exploring critical pedagogies and the critical, participatory theatre method, "*Theatre of the Oppressed*" (Boal 1995), in secondary school classrooms, this contribution explores power dynamics in the learning space and how these shift through pedagogical and creative interventions. Specifically, it explores the "*Theatre of the Oppressed*" as a tool for shared reflection in research, with and through the body, reflecting on research that took place in a secondary school near London in 2019. Additionally, as a practical companion to the text, this contribution shares exercises worked with in a presentation about the research with students as part of the Ringvorlesung "*Sharing is Caring*" in 2023, reflecting on their own learning spaces.*

Introduction – setting the scene

This paper presents practices and reflections on the use of Theatre of the Oppressed as a research method in research in secondary school classrooms on inclusion. This was part of a wider research study, exploring 'How can critical pedagogies create an inclusive space for learning in secondary education?', with teachers in London, Middletown and Barcelona, who were implementing critical pedagogies in their secondary school classrooms. The paper focuses on some of the examples from the research at Milestone Academy in Middletown, England (all names in this example, including the town, are anonymised). It explores how Theatre of the Oppressed engages with power dynamics in the classroom, how participants play with their subjectivations through the creative process, and what potentials for set learner identities can arise through Theatre of the Oppressed in a classroom setting. Finally, it looks at the role of the researcher as creative facilitator within this process, and makes links to the role of the teacher.

With critical pedagogies, the paper refers to pedagogies inspired by educator and philosopher Paolo Freire's Pedagogy of the Oppressed (1970). The research reflects on the inclusivity of learning spaces applying critical pedagogies, in the

context of high exclusion rates of students from marginalised backgrounds or students with complex learning needs (Cole et al. 2019). The research intended to also draw on critical and inclusive pedagogies for the research framework itself, applying the very pedagogies researched. To engage with knowledge inscribed in the body, as feminist scholar and educator bell hooks (1994) describes it, and to develop alternative ground rules of communication (Ellsworth 1989), creative methods were mobilised. Specifically, the Theatre of the Oppressed (Boal 1995) was used, drawing on my practice and thereby acting both as a researcher and a facilitator.

Terms of engagement in the classrooms researched

To situate the research, I will first describe the terms of engagement of the classrooms the research took place in, and the structures and practices which define these, to better understand practices of inclusion and exclusion. With Melanie Nind, I understand "inclusion as about all groups vulnerable to exclusion" (Nind 2014: 527). Accordingly, I understand that exclusion occurs in a variety of patterns, as processes of marginalisation in everyday situations in school as well as structurally within the institution of school.

In England, school exclusions have risen sharply over the last decade. As shown in the Timpson Review of school exclusion (Timpson 2019), pupils with special educational needs, those from marginalised groups, and students from vulnerable backgrounds are generally more likely to be sanctioned by exclusion, often due to behaviour perceived as disruptive.

As Sarah Ahmed describes it, institutional spaces produce a view of 'normative' behaviour (Ahmed 2012), where non-normative behaviour is being picked up on punitively and marginalised. However, exclusionary practices can also occur explicitly or implicitly through the institutional discourse that describes the institutional space. For example, identities are created in school discourse where the appearance or cultural background of students becomes an indicator of the learning behaviour expected of them. Deborah Youdell describes in her research how institutional structures/processes produce 'unteachable' identities (Youdell 2003). Furthermore, the roles that students are associated with in their classes, such as roles of 'good' or 'bad student' etc. (Thomson 2007), which are often linked to the school labels that students are assigned, determine not only their ability to follow lessons, but also who belongs and who does not belong in the students' own peer group, constant shifts in popularity and power within the student body (Gallagher/Riviere 2004).

Critical pedagogies

In this context, I was interested in researching critical pedagogies and the potential they have to change power dynamics in a classroom. In the following, I will summarise the key points of the critical pedagogy first developed by Paulo Freire in Brazil in the 1950s, during the military dictatorship. To be able to explore and situate these in the context of the terms of engagement in contemporary classrooms, the research took place in. I furthermore juxtapose Freire with more recent developments as well as critiques which look at Freire's pedagogy through an inclusive lens. Together, I refer to the different ideas as critical pedagogies (plural), to highlight the plurality of the practice.

Engaging with what he describes as the "banking model of education" (Freire 1970), which perceives students as empty vessels in which a specific, hegemonic education is deposited, Freire advocates for a problem-posing education. In contrast, this aims at supporting students to "perceive critically the way they exist in the world with which and in which they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality in process, in transformation" (Freire 1970: 83). Therefore, learning becomes a tool for social change, supporting students to free themselves from the oppressive structures around them. Feminist researcher Elizabeth Ellsworth criticised the view of students as one group sharing the same oppression in this approach, asking: "What diversity do we silence in the name of 'liberatory' pedagogy?" (Ellsworth 1989: 299). She stressed the need for a critical engagement also with the diversity of experiences, cultures and needs students bring to the classroom and the complex power dynamics between them, from which they perceive the world around them, and explore ideas for change.

Furthermore, Freire's critical pedagogy sees a shift in the traditional power dynamic between teachers and students: "Education must begin with the solution of the teacher-student contradiction, by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students" (Freire 1970: 72). Reflecting on this shift, Karl Kitching takes these ideas further, and suggests to challenge the fixed identities of oppressor and oppressed: "It is highly necessary that a critical pedagogy would provide a space for troubling and taking risks with subjectivity as curriculum, and to expect that 'professional' teachers and 'good' students might have to risk changing subjective location as part of this mutual, transformative process" (Kitching 2011: 116).

As a key concept, Freire speaks of pedagogy being consciousness-raising, learning as the process of becoming aware of the injustice in the world around you and as the process of learning to change these injustices. This makes learning an emancipatory process for students; To this end, I take on board a decolonial critique by Catherine Walsh, of listening to perceptions and needs of participants, beyond the proposed pedagogical framework of the teacher/pedagogue. Working with indige-

nous pedagogies in Ecuador, Walsh compares these to Freire's pedagogical outline and describes their work as "much more than an actional response to and against oppression (…), but also and more importantly of offence, insurgence and (re)existence circumscribed in/by the continuous construction, creation and maintenance of the 'otherwise'" (Walsh 2015: 11). With "otherwise", she refers to a perception of the world and aligned practices which work outside a dialectical frame of oppressor and oppressed, and which challenges a Euro-centric, Western model of thought (Walsh 2015).

Finally, Freire's critical pedagogy diversifies knowledge beyond the teacher's or school's pre-described knowledge by engaging with students' perspectives. With bell hooks, I am interested in also diversifying the means of expressing embodied knowledge: "It [passion of experience] is a way of knowing that is often expressed through the body, what it knows, what has been deeply inscribed on it through experience" (hooks 1994: 91).

During the presentation of this paper at the Ringvorlesung »Sharing is Caring«, students online, as well as offline took part in Theatre of the Oppressed exercises, which intended to ground the learning in the body, and connect them to the students own embodied experiences. The accompanying text boxes throughout this text share the instructions to the exercises, to offer further participation. These are image theatre exercises. An image is like a body-statue, expressing the resonance/understanding of a word/instructions for the participant.

Exercise 1: Make an image of when you learn best – Think about where you are? How do you feel? How are the power dynamics/structures around you, in that learning space? Who is around you? How do you feel your body/yourself?
Now make an image of when you learn least. Repeat the same reflections as before.

Theatre of the Oppressed as a research method

With the intention of engaging with a critical pedagogical framework in methodological aspects of the research, it was important to me to create a dialogical research space in which participants could engage with the research question in a variety of ways. Hence, the qualitative classroom research consisted of ethnographically oriented participatory observations (Aktinson/Hammersley 1998), supplemented by interviews and creative workshops as a research intervention. These aimed to help shape spaces for shared reflection with students and teachers, engaging with a diversity of knowledges, ways of expression, and shifting established ground rules of communication. The creative workshops consisted of a Theatre of the Oppressed workshop and participatory perception mapping, whereby this article only discusses the former.

Theatre of the Oppressed (TO) sees theatre as a rehearsal for social change and draws on key elements of Freire's critical pedagogy, and the two frameworks originate in the same time and place, Brazil in the 1950s/60s. Augusto Boal, the founder of TO, sees theatre as a critical exploration. He talks about the practice of seeing oneself seeing, exploring oneself and engaging with power: "Theatre is born when the human being discovers that it can observe itself; when it discovers that, in this act of seeing, it can see itself – see itself in situ: see itself seeing" (Boal 1995: 13). Borrowing from Freire's ideas of critical inquiry, transformation, and emancipation, through the theatre, participants explore power and situations of injustice they have experienced, and through it, they rehearse ways to change these situations and challenge power. By enacting self-exploration, opportunities for change become possible. The safe and playful atmosphere of the aesthetic space is used to play out real-life conflicts. The aesthetic space is the imagined space projected onto the physical space within which the (stage) performance is taking place. It is the projection of the imagined world of the performance onto the physical space of the stage, town square, classroom, or wherever the performance takes place: "An overlaying of spaces: a space is created subjectively by the gaze of the spectators – witnesses present or imagined – inside a space which already existed physically, in three dimensions. The latter is contemporaneous with the spectator, the former travels in time" (Boal 1995: 18–19).

In their research on TO as a tool for community consultation in Vancouver (BC), Geraldine Pratt and Caleb Johnston describe the potential of working with theatre to explore avenues for change on a metropolitan level. They suggest it allowed for engagement with wider political conflicts in the city within the creative space: "It is the playfulness and safety of the theatrical space that allowed the intensity of this real-life conflict to be played out" (Pratt/Johnston 2007: 107). The aesthetic space enables actions which otherwise might not be possible. Researching drama classrooms in North American secondary school classrooms, Kathleen Gallagher explains how TO offers the opportunity to explore what potentials for set learner identities can arise through TO, which can lead to different narratives in the research (Gallagher 2007).

In my research, I have particularly worked with image theatre, a method of Theatre of the Oppressed. In it, participants critically examine their experiences through jointly created body images and "'creatively, non-verbally and in dialogue express their perception of the world, power structures and oppression and deepen these together'" (Bogad 2006: 49). Being a means of communication beyond words, "to feel images, to let our memories and imaginations wander" (Boal 2002: 175), it is concerned with knowledge inscribed in the body (hooks 1994).

Exercise 2: Make an image of power, whatever power means to you. How does this feel? Where in your body do you feel power? How do you perceive the room around you in this position?

Research in Milestone Academy

In the classroom-based research, in addition to participant observations and interviews, I led image theatre workshops with the students and their teachers as a research intervention at the end of each research stay. As a researcher, I also took part in workshops as a facilitator and was therefore directly involved. To explore the pedagogies and power dynamics, I asked the students and teacher in the workshops to create images of learning, power and belonging in their classrooms. In order to critically reflect on their learning space, it was important for me to engage with what hooks (1994) refers to as the dominant voice, to engage with power and to explore what an inclusive classroom looks like, a classroom where everyone can participate or belong to the classroom on their own terms (Lani Florian and Kristine Black Hawkins 2011). The classroom itself was an actor in the reflection that participants engaged with in their images.

For the purpose of this paper, the following explores two images from the research at Milestone Academy, a secondary school in Middletown near London, England. There, I conducted the study with a group of 13–14-year-old students and their science teacher, who had been implementing critical pedagogies in the science lessons, in the form of a student-led critical science research project over 2 weeks (Nelly Alfandari and Dimitris Tsoubaris 2022).

Exercise 3: Make an image of yourself as most powerful in your learning space. Where in the learning space are you? From this powerful image/body think about: how do you feel? In relation to the space/people/instructions/teacher? How do you feel in relation to learning in this place/body?

Powershifts



Fig. 1: Students and teacher at Milestone Academy making an image of the place/position they feel most powerful in their classroom.

This example highlights some power dynamics that I observed changing during the critical pedagogy project at Milestone Academy, and it reinforces others. For this image, I asked participants to show a classroom where they felt at their most powerful. This brought out some of the power dynamics in the classroom. Some students, like Sam, immediately used the moment to take over a very symbolic piece of furniture in the classroom, namely the teacher's chair he was standing on, while others, like Ruksana, who is not very visible in this picture, positioned herself on a table in the back corner of the room, giving her an overview of the class. Various students, such as Lola and Omari, positioned themselves in the teacher's position, while the teacher Alex positioned himself as part of the group of students in the centre of the students' tables.

The theatre workshop highlighted certain shifts in power dynamics that had taken place throughout the critical pedagogy project, such as the teacher who had tried out different positions throughout the project and had gradually moved from leading the class from his desk to being a supportive figure in the student-led classroom. In this image, he is showing how he feels powerful amongst the students while facing his own desk, which perhaps symbolises institutional power. From here, he faces Sam, whose image on top of the teacher's chair would be considered unacceptable behaviour in any other context, but became a constructive contribution in the drama workshop. The change of perspective enables the two, teacher and student, to engage with each other from different positions. Nevertheless, Sam's position also wields power over his fellow pupils by taking this very central place. Lola and Omari, who position themselves at the blackboard, present themselves as

facilitators of knowledge, just as knowledge is mediated from the blackboard in the traditional classroom. This in fact, reflects various statements made by Omari during the project that show that he values a certain hierarchy of knowledge between adults and students, but also how important it is for him to be recognised within this hierarchy. Other students chose not to participate in the exercise and remained in their seats. However, this in itself became a valid expression within the overall image, which made non-participation a valid contribution to the learning space.

The theatre workshop changed the frame of participation, shifting the possibilities for participation beyond familiar roles. Students and teachers were able to shift their perspectives of each other and the classroom, and participating through the altered space allowed for different subjectivities. The critical pedagogies set up encouraged a shift in the teacher's position, which could be made visible in the theatre workshop. Some of the images in the theatre workshop illustrate the ownership the students took over their classroom, others show students demonstrating the power of structural recognition. Whilst the ways in which knowledge was produced changed throughout the critical science project, and students shared their own knowledge and references, for some, institutional valorisation was still relevant. Made visible through the theatre, this challenged the values of critical pedagogies as students claimed their agency within the proposed pedagogical framework. As a researcher and facilitator, I was directly involved in the classroom dynamics, and implicated through the intervention of the theatre.

Rehearsal for change

Exercise 4: Make an image of feeling least powerful in your learning space. Where in your learning space are you? From this least powerful image/body think about: how do you feel? In relation to the space/people/instructions/teacher? How do you feel in relation to learning in this place/body? From this image, move on to your most favourite place in this learning space – how do you look when you are in your favourite place? How do you relate? How has this shifted in the change of image?

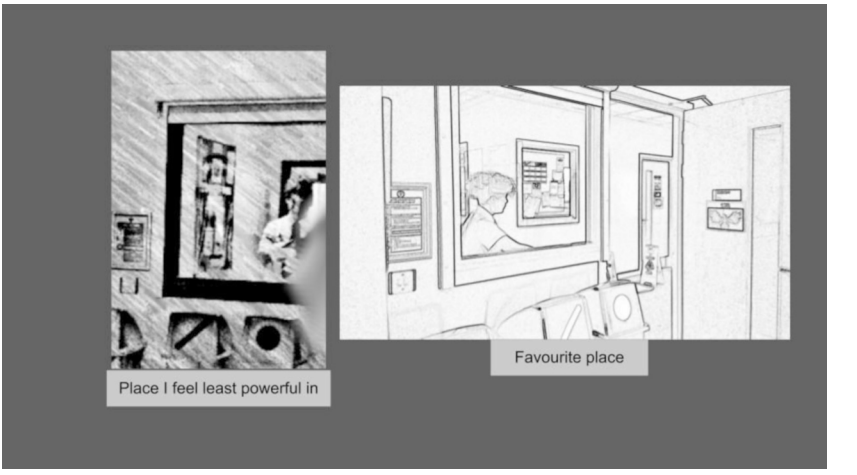


Fig. 2: Two images of Sam, first in the position and place of feeling least powerful, second in his favourite place/position.

In a subsequent image theatre exercise with the same group of students and teacher, I asked the participants to create an image of when and where they felt least powerful. Sam decided to position himself outside the classroom door and look in through the window, in the position of being sent out of the classroom as a punishment. By placing this image outside the classroom, Sam challenged a rule I had set previously as a researcher/facilitator that all images should take place inside the classroom. Arguing that stepping outside the classroom was necessary for his image, Sam changed that rule.
However, when asked in the next instruction to now show his favourite place, he decided to stay in the same place, changing his posture slightly and leaning leisurely against the window overlooking the corridor:

> Researcher: All images have to take place within the classroom. (…) Please create an image of the place you feel least powerful in.
> Sam: Miss, for that I will have to go outside the classroom (looks at researcher, leaves, and creates an image).
> Researcher: Please now create an image of your favourite place.
> Sam: Ah, Miss, actually, this is my favourite place! (changes image, stays outside)

In my workshop reflections, I realised that his decision to stay outside felt like a challenge to me to break the rules, as he was outside the classroom and no longer directly under my direction. Through the game-like nature of the theatre exercise, he

was able to challenge the power dynamic between us. However, through the game, he was also able to take ownership of the place, a place which, in the context of the classroom, symbolised exclusion. With his action, Sam gained agency and therefore changed the meaning of that place, as he chose to position himself in that place, and successfully challenged my set rule. In this context, as a researcher/facilitator, I was involved in this rehearsal for change.

Joker-researcher

This is just a small excerpt from the theatre workshop, but it shows some of the potentials and questions for reflection that are relevant for taking on the role of the joker, as the facilitator is called within the Theatre of the Oppressed, as a researcher, and which could also be interesting for reflections on the role of a teacher. Each of the two roles, researcher and joker/facilitator, entail different responsibilities and opportunities. If the Joker, as Boal (1995) says, moves between the reality of fiction and the fiction of reality, then as a researcher-Joker. I also moved between the framework of the reality of the research and the framework of the reality of the workshop.

As the joker, I challenge participants to engage with the power dynamics in the workshop room, including those between me as the joker and them as participants. This playfulness was also transferred to my role as researcher, as the example with Sam shows. He was playing with my role as an authority, but by extension, he was also playing with the framework of the research by changing his subjectivity from an 'excluded' student to someone with agency. As a joker, it is important for me that the participants choose the particular conflict or issue they want to work on. But as a researcher, I am complicit in my research agenda. Since I hold the space as a joker and feel responsible as a pedagogue, at this moment, I go along with the topics the participants want to work on, even if the researcher in me wants to explore a different direction further. These are the limits, but also the strengths of working with the Theatre of the Oppressed in research. As an educator/ teacher, part of my ethical practice is building trust, having time and being clear about my competencies. As a researcher, this enriches my ethical framework and adds important elements of practice. As a researcher and as a joker, I am constantly reflecting on the power dynamics in the room.

Conclusions

The research showed that overall, the implementation of critical pedagogies in the classroom was fruitful, but the work was framed by the neoliberal institution, which was difficult to overcome. The students were themselves embedded in the taxonomy

of neoliberal institutions and understood their success partly through this. However, they were engaged in learning beyond their usual identities in the classroom, which challenged fixed power roles and signified a shift in agency. Overall, the work enabled a momentary shift in certain power dynamics between teachers, students, institutions and learning itself, including the power dynamics established by the critical pedagogical framework itself.

The theatre workshop highlighted the shift in power dynamics between teachers and students during the research and offered possibilities for further shifts in the formation of subjectivities beyond institutional discourse. Methodologically, this is a contribution to the debate on expanding the possibilities of research on inclusive education. The pedagogical, creative space the theatre practice shaped within the learning space allowed for a shift in relatability and expression. This shows the ability of pedagogical practices to shape learning spaces, and the possibilities this brings with it for a more inclusive practice to shape a learning space with changed ground rules for communication. Even if within the research setting these shifts in power dynamics were short-lived, they provided students and teachers with the experience of a reimagined classroom.

Likewise, the students participating in this talk in 2023 during the Ringvorlesung »Sharing is Caring«, engaged with the ideas presented with and through the body, as they were able to explore their own learning space through the theatre exercises. The talk itself was held in a blended format, as I connected online, together with some of the students. Other students and their teacher were present in their classroom. Everyone participated in the exercises, regardless of their location. This provoked a lively debate and a connection across the screen. While it gave the students the opportunity to explore the concepts in an applied way, it also allowed for a shift of the habitual learning space of a blended lecture. The students' own embodied experiences of exploring the concepts and methods became part of the knowledge production. The often stifling spaces of the lecture hall and online learning space were interrupted through the bodily activities, and turned into a hybrid participatory shared space. The theatre exercises allowed us to play together, while learning together, with and through the body.

Works cited

Ahmed, Sara (2012): On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life, Durham: Duke University Press.

Alfandari, Nelly/Tsoubaris, Dimitris (2022): "Temas controvertidos en la ciencia. Explorando las dinámicas de poder mediante la aplicación de pedagogías críticas en educación secundaria", in: Revista Izquierdas 51, pp. 1–18.

Atkinson, Paul/Hammersley, Martyn (1998): "Ethnography and participant observation", in: Norman Denzin/Yvonne Lincoln (Hg.): Strategies of Qualitative Inquiry, Thousand Oaks: Sage, pp. 248–261.

Boal, Augusto (1995): Rainbow of Desire, London: Routledge.

Boal, Augusto (2002): Games for Actors and Non-Actors, New York: Routledge.

Bogad, Larry (2006): "ACTIVISM Tactical carnival: social movements, demonstrations, and dialogical performance", in: Jan Cohen-Cruz/Mady Schutzman (Hg.): A Boal Companion, New York: Routledge, pp. 56–68.

Cole, Ted/McCluskey, Gillean/Daniels, Harry/Thompson, Ian/Tawell, Alice (2019): "Factors associated with high and low levels of school exclusions. Comparing the English and wider UK experience", in: Emotional and Behavioural Difficulties 24 (4), pp. 374–390.

Ellsworth, Elizabeth (1989): "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", in: Harvard Educational Review 59 (3), pp. 297–325.

Florian, Lani/Black-Hawkins, Kristine (2011): "Exploring inclusive pedagogy", in: British Educational Research Journal 37 (5), pp. 813–828.

Freire, Paolo (1970): Pedagogy of the Oppressed, New York: Continuum.

Gallagher, Kathleen (2007): The Theatre of Urban Youth and Schooling in Dangerous Times, Toronto: University of Toronto Press.

Gallagher, Kathleen/Riviere, Dominique (2004): "Pink… with shades of grey. Mediating moments of diversity in urban secondary classrooms", in: Westminster Studies in Education 27 (2), pp. 127–141.

hooks, bell (1994): "Teaching to Transgress. Education as a Practice of Freedom", New York: Routledge.

Kitching, Karl (2011): "Taking Educational Risks With and Without Guaranteed Identities. Freire's 'Problem Posing' and Judith Butler's 'Troubling'", in: Andrew O'Shea/Maeve O'Brien (Hg.): Pedagogy, Oppression and Transformation in a 'Post-Critical' Climate. The Return of Freirean Thinking, London: A&C Black, pp. 102–119.

Nind, Melanie (2014): "Inclusive research and inclusive education. Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education", in: Cambridge Journal of Education 44 (4), pp. 525–540.

Pratt, Geraldine/Johnston, Caleb (2007): "Turning theatre into law, and other spaces of politics", in: Cultural Geographies 14 (1), pp. 92–113.

Thomson, Pat (2007): "Working the in/visible geographies of school exclusion", in: Kalervo Gulson/Colin Symes (Hg.), *Spatial Theories of Education*, New York: Routledge, pp. 121–140.

Timpson, Edward (2019): "Timpson Review of School Exclusion", Department for Education, look: https://tinyurl.com/mwdumhtb

Walsh, Catherine (2015): "Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala", in: International Journal of Lifelong Education 34 (1), pp. 9–21.

Youdell, Deborah (2003): "Identity traps or how black [1] students fail. The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities", in: British Journal of Sociology of Education 24 (1), pp. 3–20.

Figures

Fig. 1: Students and teacher at Milestone Academy making an image of the place/position they feel most powerful in their classroom.

Fig. 2: Two images of Sam, first in the position and place of feeling least powerful, second in his favourite place/position.

Situieren

Was, wozu und wie? Haltung/en umkreisen!

Auf der Suche nach diskursiven und politischen Schnittmengen mit Journalismus, Erziehungswissenschaft, Theaterpädagogik, Philosophie und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit aus künstlerisch-pädagogischer Perspektive

Nanna Lüth

Abstract *Viele Akteur*innen im Kontext kritischer Kunstpädagogik und -vermittlung beziehen sich seit Längerem positiv auf den Begriff der Haltung, meist, ohne dass erläutert wird, wofür dieser Begriff steht. Eine Recherche in anderen professionellen Kontexten bestätigt das aktuelle Interesse an Haltung und führt Grenzen, Ziele und Voraussetzungen einer produktiven Anwendung näher aus. In den hier betrachteten Positionen werden neben Annäherungen an demokratische Potenziale bestimmter Haltungen Zusammenhänge mit Fragen der Wahrnehmung und der Verkörperung fokussiert. Die Bezugnahme auf Texte aus unterschiedlichen disziplinären Feldern ermöglicht ein Umkreisen und die Differenzierung von Haltung/en, die als Orientierungshilfe in Richtung von kontextreflexiven Handlungen allgemein, sowie der künstlerisch-pädagogischen Anwendung im Besonderen dienen können.*

Zum Begriff der Haltung

Der Begriff der Haltung wird im Feld der Kunstpädagogik und der kulturellen Bildung häufig und gerne verwendet. Er markiert kritische Positionierungen sowie gesellschaftspolitische Stellungnahmen von Kunstvermittler*innen und -pädagog*innen (z.B. Rodonò 2019[1], das Projekt *Haltung zeigen!* im Rahmen von lab.Bode 2019[2], Mörsch 2022, Pfleger/Kolb/Schütze 2023). An anderer Stelle wird

1 Aurora Rodonò bot auf der Tagung »Ambiguität. Demokratische Haltungen bilden in Kunst und Pädagogik« (23. Februar 2019) den Workshop »Die Perspektive der Migration als pädagogische Haltung« an. Im Anschluss an die Tagung erschien: Schnurr/Dengel/Hagenberg/Kelch 2021.

2 »Was bedeutet es heute, mutig zu sein? Welche Themen sind uns wichtig? So wichtig, dass wir für sie einstehen oder vielleicht sogar protestieren würden? Unter dem Thema *Haltung zei-*

in der Kunstpädagogik eine »kunstähnliche Haltung« gefordert (Selle 1998, zit.n. Peez 2018: 71) oder aber die »Erarbeitung einer forschenden Haltung« beschreibt die Zielsetzung eines kunstpädagogischen Forschungspraktikums (Erni/Schürch 2013). Haltung ermögliche qualitätvolle »Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Schüler[*inne]n« (Lenk/Wetzel 2014). Mit Ausnahme der letztgenannten Publikation[3] wird nicht näher erläutert, was Haltung im jeweiligen Kontext bedeutet. Im alltäglichen Sprachgebrauch kommen vor allem Formulierungen wie »Haltung einnehmen« oder »Haltung bewahren« vor (Duden 2022: Begriff Haltung, Typische Verbindungen: Verben). Damit stehen ein militärischer Befehl oder auch die Vermeidung von Fehlverhalten im Raum; beides Formulierungen, denen die klare Unterscheidung von richtigen und falschen Haltungen zugrunde liegt. In gesellschaftlichen Debatten ist häufig die Rede vom »Haltung zeigen«. Dieser Ausdruck meint aktuell das Eintreten gegen Rechts oder gegen Diskriminierung und Rassismus (vgl. Georg 2021 sowie Hornscheidt 2021). Das Interesse an dem Begriff ist also groß, das Spektrum der Bedeutungen breit.

Auch im Vorwort der Ausgabe der Zeitschrift *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit* zum Thema *Haltung* 2021 wird die flexible Semantik des Haltungsbegriffs ausgeführt. Dieser »Containerbegriff« mit starkem »Aufforderungscharakter« (Becker/Gessner 2021: 6) habe eine problematische Geschichte. Becker und Gessner erläutern, wie Haltung auch durch die Nazis in den 1930er und -40er Jahren propagiert und eingefordert wurde, um den normativen Referenzrahmen zu verschieben und beispielsweise Tötungsbereitschaft der Deutschen herzustellen (vgl. ebd.: 7). Aufgrund der Flexibilität im heutigen Sprachgebrauch und der historischen Vorbelastung halten die Autor*innen es für dringend notwendig, den Begriff genauer zu betrachten (vgl. ebd.: 6f.).

Die Gründe meiner Fragen nach dem Was, Wozu und Wie knüpfen hier an. Dabei beschäftigt mich der teilweise widersprüchliche Gebrauch des Begriffs bzw. dessen Dehnbarkeit. Entsprechend frage ich mich, welcher Haltungsbegriff besonders im kunstpädagogischen Kontext an der Schnittstelle zur politischen Bildung verwendet werden kann. Wo liegen seine Potenziale und Grenzen? Was setzt der Begriff voraus?

In letzter Zeit haben Autor*innen aus verschiedenen Arbeitsfeldern den Begriff präzisiert und auch problematisiert. Ich greife zur Beantwortung meiner Fra-

---

gen wurden Kurator*innen des Bode-Museums eingeladen, Werke aus den Museumssammlungen auszuwählen, die in besonderer Weise von Mut und couragierter Haltung erzählen« (lab.Bode in Kooperation mit der Athene-Grundschule 2019).

3 Sabine Lenk und Tanja Wetzel beziehen sich vor allem auf »ein Verständnis von Haltung, wie es auch als Brückenkonzept aus der therapeutischen Praxis für professionelles Lehrer[*innen]handeln geltend gemacht und vom Psychoanalytiker Ralf Zwiebel im Kontext einer professionellen Position diskutiert wurde (Zwiebel 2006: 87).« (Lenk/Wetzel 2014: o.S.) Ihre Position wurde von Carl-Peter Buschkühle (2014) als zu wenig kunstspezifisch kritisiert.

gen auf Ausführungen aus den Bereichen Journalismus, Erziehungswissenschaft, Theaterpädagogik, Philosophie und diskriminierungskritische Bildungsarbeit zurück. Hierbei spielt auch eine Rolle, wie sich dieser Begriff zu der von Lehrkräften laut Beutelsbacher Konsens geforderten Neutralität verhält (vgl. bpb 2011). Somit ist Haltung ein Schlüsselwort, das im Kontext des Umgangs mit rechtsradikalen Verlautbarungen über Pädagogik (vgl. Andresen/Dintenfelder 2023) und mit der zunehmenden Einflussnahme der AfD auf die Bildungspolitik und die institutionalisierte Bildung (vgl. Wischmann 2023) von zentraler Bedeutung ist. Dann nämlich, wenn man mit Haltung auf die Frage antwortet: Wie können Lehrer*innen im Unterricht verfassungsfeindliche Positionen thematisieren und reflektieren?[4] Im Folgenden sollen Diskurse untersucht werden, die sich explizit mit diskriminierungskritischer bzw. demokratischer Haltung befassen und im Sinne einer kunstpädagogischen Perspektive solche, die Haltung mit der Reflexion von Wahrnehmung oder Verkörperung verbinden.[5]

Haltung zeigen!? Welche Haltung?

Die Journalistinnen Anja Reschke und Mely Kiyak haben 2018 Taschenbücher publiziert, in denen sie sich mit Haltung auseinandersetzen. Obwohl sich Reschke und Kiyak deutlich gegen Rechtspopulismus positionieren, definieren sie den Begriff der (politischen) Haltung höchst unterschiedlich und ziehen auch unterschiedliche Schlüsse. Mit dem Erziehungswissenschaftler Andreas Tilch wird im Anschluss eine rassismuskritische Haltung thematisiert, die durch Bildungsprozesse gefördert werden könne.

Anja Reschke thematisiert schon in ihrem Vorwort, dass äußere und innere Haltung zusammengehören (vgl. 2018: 9). Im Rahmen der anschließenden Begriffsklärung verwendet sie drei Redewendungen. Sie spricht erstens vom »Haltung bewahren« als »eleganteste[r] Form« (ebd.: 13), zweitens vom »Haltung annehmen« als »körperliche[r] Variante« (ebd.: 16f.) mit militärischen Anleihen und drittens vom »Haltung zeigen« als »mutigste[r] Variante« (ebd.: 19). Nebenbei suggerieren

4 Michelle Marx (2025) überträgt mit dem Interesse an »extremismuspräventive[r] Demokratieförderung in der ästhetischen Bildung« eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens mit einer Unterrichtsskizze, die »Gegenstrategien zur *Meme Economy* der Neuen Rechten« zum Inhalt hat.

5 Aufgrund dieser Interessen habe ich folgende pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Publikationen ausgelassen, die den Begriff ebenfalls behandeln: Menth 2022, Rotter/Schülke/Bressler 2019 und Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, wobei der letztgenannte Artikel eine dekonstruktive und an Gerechtigkeit orientierte sozialpädagogische Haltung vorschlägt, die insbesondere im Hinblick »auf die konzeptionelle Gestaltung sozialarbeiterischer Angebote« (ebd.: 242) Anschlüsse für kritische künstlerische Bildung zu bieten verspricht.

ihre Beispiele für die erste und zweite Erscheinungsform klar voneinander zu unterscheidende weibliche und männliche Verkörperungen von Haltung: Im Absatz »Bella Figura« wird die feminisierte Variante der *Contenance* noch einmal ausgeführt und gerät zu einem Plädoyer für ein gepflegtes Äußeres und zugleich harmonisch-zurückhaltendes Verhalten (vgl. ebd.: 27ff.). Neben den geschlechtlichen Zuschreibungen werden zugleich ohne Weiteres ursprünglich höfische Tugenden positiv aufgegriffen und so klassistische Ordnungen reproduziert.

Über Erziehung zur geraden Haltung am Esstisch mittels Besenstiels wird berichtet, Korsett und Mieder werden heranzitiert, denn Haltung zeigen finge mit dem Äußeren an (vgl. Reschke 2018: 29, 30f. und 36). In Bezug auf Politik hingegen steht das Zeigen von Haltung hier dafür, sich laut und deutlich gegen menschen- und demokratiefeindliche Aussagen zu äußern. Reschke sieht die Auseinandersetzung auch mit extremen Einstellungen als Aufgabe demokratischer Zivilgesellschaft an (vgl. Deutschlandfunk 2018).



Abb. 1: Haltung zeigen! Aktion des Regierungspräsidiums Kassel anlässlich des zweiten Jahrestages des Todes von Regierungspräsident Dr. Walter Lübcke, (https://haltungzeigen.eu), Kassel, 2022. Foto: Nanna Lüth.

Mely Kiyak beschäftigt sich gegen Ende ihres Essays mit Körperhaltung (vgl. Kiyak 2018: 57). Die Kolumnistin vertritt im Kern – man könnte den Essay als Replik auf Reschkes Äußerungen lesen –, dass es mittlerweile in Bezug auf nationalistische und neofaschistische Tendenzen zu spät sei, »Haltung zu zeigen«, bzw. dagegen Position zu beziehen (vgl. ebd.: 15ff.). So wird in diesem Essay gegen das Lautsein – so der Untertitel von Kiyaks Buch *Haltung* – wiederholt darauf hingewiesen,

dass das Einstehen für eine pluralistische, empathische oder demokratische Haltung eine Frage des »richtigen Zeitpunkts« sei (ebd.: 18). »Sobald Antidemokraten in Parlamenten sitzen, hilft kein Warnen mehr« (ebd.: 25). Sie beschreibt, wie »eine Handvoll Publizist[*inn]en Anfang der 2000er Jahre in den Redaktionen um Schulterschluss [gegen rechtsextremistische Rhetorik und Gewalt] baten […]« und »auf taube Ohren [stießen]« (ebd.: 21). Ja, es wurde diesen vermutlich migrantisierten Publizist*innen vorgeworfen, aufgrund eigener Betroffenheit überempfindlich zu sein. Erst mit der Diffamierung von Journalismus per se als »Lügenpresse« begannen die gleichen Kolleg*innen, aktiv zu werden (vgl. ebd.). So viel also zu verschieden situierten Ansichten über den richtigen Zeitpunkt für die Positionierung gegen Rechts.

Als Problem sei inzwischen überdeutlich geworden, dass bei Äußerungen von rechten Akteur*innen nicht nur in den Medien die Entgegnung schon einkalkuliert sei (vgl. ebd.: 11f.). Kiyak plädiert angesichts dieser Dynamik von kalkulierter Provokation und empörter Gegenrede dafür, den »Widerspruch ohne Konsequenz« zu ersetzen durch »Widerspruch durch Konsequenz« (ebd.: 12). Als Konsequenzen in diesem Sinne benennt sie die Auflösung von Demonstrationen bei Übertretung von Regeln zum Schutz der Öffentlichkeit oder die bewusste Nicht-Einladung von Mitgliedern von Parteien mit menschenverachtender Agenda in Nachrichtensendungen und Talkshows (vgl. ebd.: 12f.). Um den inzwischen wohlfeilen Aufrufen gegen permanente rhetorische Grenzüberschreitungen zu entgehen, habe sie sich nach Jahren der Entgegnung entschieden, den lauten und folgenlosen Protest nicht mehr mitzumachen (vgl. ebd.: 17).

»Widerstand könne« – so Kiyak – »nämlich auch darin bestehen, Mobbing oder Polarisierung ins Leere laufen zu lassen. Haltung könne auch heißen, sich eine Weile zu entziehen, um Kraft zu sammeln« (vgl. ebd.: 53f.). Um schließlich zu den Mitteln zu greifen, vor denen »die Feinde […] der Demokratie […] am meisten Angst haben: Wahrheit, Weisheit, Witz und Wissen« (ebd.: 61). Bei aller Kritik wendet sich Kiyak nicht vollständig vom Begriff der Haltung ab, sie schlüsselt ihn jedoch auf als situiertes Phänomen und befragt kritisch manch vordergründig »lautes«, aber verspätetes Lippenbekenntnis.[6]

6 Fünf Jahre später verabschiedet sich Kiyak nach 15 Jahren politischer Kolumnen in deutschen Zeitungen vom »politischen Schreiben« mit der dringenden Empfehlung: »Gegen Radikalisierung von Rechts in diesem Stadium hilft nur Radikalisierung von Links. Man muss den Faschist[*inn]en das Leben so schwer machen, dass sie die ganze Zeit damit beschäftigt sind, sich anzubiedern und Naziforderungen in demokratische Programmatik umzuwandeln. Es funktioniert aber genau andersherum. Die demokratischen Parteien suchen die parteipolitische Anschlussfähigkeit an die Faschisten.« (Kiyak 2023)



Abb. 2: Haltung statt Herkunft. Leitsatz der Jungen Islam Konferenz auf der Stofftasche einer Studentin, Mainz, 07.10.2022. Foto: Nanna Lüth.

Der Erziehungs- und Bildungswissenschaftler Andreas Tilch geht der Idee einer »rassismuskritischen Haltung« nach (Tilch 2020). Er konstatiert, dass eine Haltung »als tiefergehende Struktur hinter der Praxis [erscheint]« (ebd.: 169). Tilch unterscheidet Haltung vom Habitus als einem umfassenderen Konzept, das mehrere Haltungen eines Subjekts einschließe (vgl. ebd.: 170). Haltung trete hier als »eine Praxis [auf], in die Körper involviert [seien]« (ebd.: 171). Mit Michel Foucault versteht Tilch »die Einnahme einer kritischen Haltung« als »Prozess der *Entunterwerfung* (Foucault 1992, S. 15)« (Tilch 2020: 172). Als Ziel rassismuskritischer Bildung bezeichnet er die »Begünstigung der Aneignung einer auf Dauer gestellten und entschiedenen rassismuskritischen Haltung, die sich […] solidarisch mit Unterworfenen [sic!] Menschen

und unterworfenem Wissen zeigt und durch Kritik und Widerstand fordernd für diese/s eintritt« (ebd.: 180).

Tilch erläutert die im Begriff der (rassismus-)kritischen Haltung enthaltenen Spannungsverhältnisse zwischen Fehlerfreundlichkeit und Verletzungssensibilität (vgl. hierzu weiter Goel 2020). Dabei geht er von der Veränderbarkeit von Haltung qua Bildung aus. Überwiegend adressiert er dabei eine *weiße* Leser*innenschaft, die sich zwar solidarisch zeigen solle, jedoch nicht selbst als unterworfen angesprochen wird. Gegen Ende seines Beitrages weist er auf verschiedene Betroffenheiten und entsprechende Handlungsoptionen gegenüber Rassismus hin (Tilch 2020: 177ff.). Gemeinsam sei den »Rassismus-erfahrungsbegabten« und »Rassismus-erfahrungsunbegabten« Personen – diese Begriffe übernimmt Tilch von Paul Mecheril (2013) –, dass die Entscheidung, etwas an der Unterdrückung und Ungleichheit durch Rassismus zu ändern, zwei Wissensebenen beträfe: einerseits das *knowing that*, das Wissen über die Geschichte und Wirkweisen von Rassismus, und andererseits das *knowing how*, das Wissen, wie Rassismuskritik angewendet und der strukturierenden Ordnung entgegen gearbeitet werden könne.[7] Das *knowing how* versteht Tilch mit Ryle (2015: 26ff.) als verkörpertes und praxisrelevantes, zugleich »schwer explizierbar[es]« Wissen (Tilch 2020: 180). Zwar wird hiermit eine Verschränkung von Körperwissen und Rassismuskritik angedeutet, jedoch wird nicht genauer auf konkrete Erfahrungen oder Veränderungspotenziale eingegangen. Rassismuskritische Haltung bleibt hier ein primär theoretisches Konzept.

Für kritisch-reflexive wie künstlerisch-politische Bildungsarbeit lässt sich in der Zusammenschau der drei Lektüren eine spezifische Auffassung ableiten. Zusammengefasst zeigt sich in der Kombination von Reschkes und Kiyaks Ausführungen, dass der Begriff der Haltung im Kontext einer antirassistischen Agenda verwendet wird. Während Reschke auf die Notwendigkeit der kontinuierlichen Gegenrede gegen antidemokratische und menschenverachtende Äußerungen verweist (und sie dieses Handlungsmuster als Haltung für sich aus einer *weißen* Position beansprucht), fordert Kiyak aus einer migrantisch situierten Perspektive konkrete Reaktionen gegenüber nationalistischen und menschengruppenfeindlichen Akteur*innen, wobei sie auch die Selbstsorge für die Angegriffenen thematisiert. Insofern wird hier die Situiertheit von Kritik deutlich. Diese betrifft ebenso Reschkes Ausführungen, wird von ihr jedoch nicht ausgesprochen.

Tilch versteht eine »rassismuskritische Haltung« als Dreh- und Angelpunkt einer rassismuskritischen Bildung. Dabei lehnt er sich an die migrationspädagogische Theoriebildung von Mecheril und Kolleg*innen an, die wie Kiyak zwischen unterschiedlich von Rassismus betroffenen Subjekten unterscheidet. Die verschiede-

7 Ammo Recla und Cai Schmitz-Weicht haben 2015 eine »queerende Haltung« als Basis und Methode queerer Bildungsarbeit skizziert und dabei vor allem queer situiertes Wissen und eine diversity-sensible Einstellung hervorgehoben (vgl. Recla/Schmitz-Weicht 2015: 285).

nen Rassismuserfahrungs(un)begabtheiten erfordern, so Tilch, Verhaltensweisen, die sich zwischen Fehlerfreundlichkeit und Verletzungssensibilität bewegen. Weiterführend sieht er die Fähigkeiten von rassismuskritisch gebildeten Subjekten darin, dass sie in der Lage seien, Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft erkennen und verändern zu wollen und zu können. Damit sind mögliche konstruktive Auswirkungen einer rassismuskritischen Haltung benannt, die mit Kiyaks Aufruf zur Konsequenz Nachdruck erhalten. Im folgenden Absatz werden Texten von Ute Pinkert und Frauke A. Kurbacher hinzugezogen, die Potenziale und Grenzen von Haltung aus theaterpädagogischer und philosophischer Sicht zu bestimmen suchen.

Polyperspektivität und Transformation – Über Potenziale und Grenzen von Haltung

Pinkert fragt nach der Bedeutung von Haltung für den theaterpädagogischen Kontext. Ausgehend vom Brecht'schen Begriff des Gestus verweist sie auf die in den 1970/80er Jahren entstandene Lehrstückbewegung (vgl. Pinkert 2021: 36f.), die in diesem Zusammenhang eine Verknüpfung zum »Haltungsbegriff« implizit vornimmt, »der sich aktuell in zahllosen Appellen und Erklärungen der deutschsprachigen Theater findet« (ebd.: 33). Sie kritisiert, dass Haltung im Kunstbetrieb dabei »assoziiert ist mit Festigkeit, Standhaftigkeit, Stärke«.[8] Dabei geht Pinkert so weit, einen derartigen »Haltungsbegriff als essentialistisch zu kennzeichnen« (ebd.). Allerdings hält auch sie fest daran, Haltung für die theaterpädagogische Arbeit mit einem transformatorischem Bildungsverständnis zu verbinden, allerdings in einer nicht-essentialistischen Version (vgl. ebd.: 34). Aus dieser Position lehnt sie es ab, »die künstlerisch-pädagogische Arbeit an fixierten Größen bestimmter Überzeugungen auszurichten« (ebd.), auch wenn sie gesellschaftlich noch so vertretbar oder wünschenswert erscheinen. Anders als bei Tilch wird Haltung hier als etwas angesehen, »das sich der Kontrolle der Person weitgehend entzieht« (ebd.: 35). Haltungen kommen demnach Pierre Bourdieus Habitus nahe[9], denn sie »werden […] durch das Handeln der Person in konkreten historischen sozialen Zusammenhängen geprägt« (ebd.). Körperliche Nachahmung ist dabei grundlegend (vgl. ebd.: 36). Die spielerische Untersuchung und Transformation der eigenen Haltung im Entwicklungsprozess von Stücken gehe »durch die Körper«, so Pinkert (ebd.: 43). Die

8 Hierbei bezieht sie sich auf Philipp Wüschner. Dieser beschreibt die Aufladung des Begriffs mit »Rechtschaffenheit, Aufrichtigkeit, Redlichkeit – im Zweifelsfall sogar Männlichkeit als einem Wert an sich« (Wüschner 2016, zit.n. Hentschel 2021: 47). Wobei sich Pinkert in diesem Absatz vor allem auf Brecht (1967) bezieht.

9 Klaus Wenzel hat kritisch u.a. von »Pamphlettheater« gesprochen (Wenzel 2018: 19, zit.n. Pinkert 2021: 34).

Veränderung aber geschehe jeweils selbstbestimmt und unterschiedlich. Das sei die entscheidende Differenz zur Repräsentation einer vorab definierten eindeutigen Bewertung oder Meinung, z.B. im Jugendtheater.[10] Eine nicht-essentialistische, sondern transformative Variante von Haltung, die sie für theaterpädagogische Arbeit anstrebt, hingegen beinhalte die individuelle und kollektive Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Koller 2012, zit.n. ebd.). An dieser Stelle stellt Pinkert die wichtige Frage, »[w]oran sich die Transformation von Selbst- und Weltbildern oder eben von Haltungen eigentlich aus[richte]« (ebd.). Diese Frage steht angesichts einer dreifachen Krise auf »sozialökonomischer«, »soziokultureller« und »ökologischer Ebene« – hier bezieht sie sich auf Andreas Reckwitz (2020: 24, zit.n. ebd.: 44) – für einen neu zu klärenden »Orientierungsrahmen« (ebd.) theaterpädagogischer Praxis. Sie votiert für die Möglichkeit, vorgegebene Haltungen nicht einfach zu übernehmen, sondern »erfahrend [zu] erprob[en]« (ebd.: 45). Mit diesem Abschluss ihres Textes scheint Pinkert die individuelle Erprobung von Haltungen und damit Handlungsmacht unterscheiden zu wollen von der ethischen Zielsetzung, eine »wertebasierte Gemeinsamkeit« als Grundlage dieser Praxis zu schaffen (ebd.). Damit bleibt das Verhältnis von kollektiven und individuellen, theoretischen und praktischen Facetten des Haltungsbegriffs im Sinne einer künstlerisch-pädagogischen Suchbewegung offen.

Verfolgt man den der Haltung synonymen Begriff des Habitus etwas weiter, so tritt auch die Frage nach Beherrschtheit und Disziplinierung (nicht nur) der Körper wieder auf den Plan. Die soziologische Auffassung des Habitus nach Pierre Bourdieu nämlich versteht »darunter die Gesamtheit der relativ festgelegten Einstellungen und Gewohnheiten einer Person oder einer sozialen Gruppe […]« (bezugnehmend auf Bourdieu: Barlösius 2011 [2006]: 54, Herv. N.L.). Bourdieu hatte beobachtet, dass »Praktiken und Wahrnehmungen von Individuen in vergleichbarer sozialer Lage« (ebd.: 45) sich ähneln. Daraufhin konzipierte er den Habitus als »Vermittlungsinstanz […], in der sozial schöpferische Fähigkeiten mit strukturell reproduzierenden Elementen verschränkt sind« (ebd.: 48). Die kollektiven Dispositionen und Handlungsschemata, die unbewusst von Angehörigen einer Gruppe, z.B. sozialen Klasse, an die nächsten Angehörigen weitergegeben oder unbewusst übernommen werden, garantieren die relative Stabilität gesellschaftlicher Milieus und Ordnungen. Grenzen der Veränderung des Habitus ergeben sich aus der Hartnäckigkeit und Unbewusstheit der erlernten Körper-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster.[11] »Gleichwohl sei das Generieren von Handlungspraktiken mit dem Ziel,

10 Klaus Wenzel hat kritisch u.a. von »Pamphlettheater« gesprochen (Wenzel 2018: 19, zit.n. Pinkert 2021: 34).

11 Für den kulturwissenschaftlichen und kunstpädagogischen Kontext bedeutsam ist, dass Bourdieu durch die Verwendung des Begriffs durch den Kunstwissenschaftler Erwin Panofsky einen entscheidenden Anstoß erhielt: »Panofsky gebrauchte den Habitusbegriff in [seiner]

Strukturen und Mechanismen aufzubrechen, von hoher Bedeutung« (vgl. Bourdieu 2011b: 92f., zit.n. Menth 2022: 116). Allerdings erfordere die Übernahme des Habitus eines Milieus, in das eine Person nicht hineingeboren wurde, mehr als »spontane Willensentscheidungen«. Es handele sich vielmehr um »einen langwierigen Prozess von Kooptation und Initiation, der einer zweiten Geburt gleichkommt« (Bourdieu 1999: 125, zit.n. Pille 2013: 13).

Die folgende Bestimmung des Haltungsbegriffs weist Parallelen zu Pinkerts Unterscheidung zwischen essentialistischer und nicht-essentialistischer Haltung auf. Die Philosophin Frauke A. Kurbacher eröffnet einen differenzierenden Ansatz, indem sie – vergleichbar mit Bourdieu – sowohl stabilisierende als auch mobilisierende Potenziale von Haltung in den Blick nimmt (vgl. Kurbacher 2021: 10). Sie skizziert eine »Philosophie der Haltung«, die eine Praxis der Verantwortung mit sich bringen soll (vgl. ebd.: 12). Untersucht wird die »ethische Relevanz [von Haltungen]« und »inwiefern sie uns Orientierungen in einer pluralen Welt zu geben vermögen« (ebd.). Die »menschliche Existenz [wird] grundlegend als bezügliche auf[gefasst]« (ebd.: 13). Menschen kämen um das sich Halten nicht herum (vgl. ebd.: 14). Dabei spiele der Umgang mit Menschen, Begriffen und Situationen eine Rolle, ein »Umgang[, in dem] alle beteiligten Relationen reflektiert werden können« (ebd.: 20). Haltung basiere laut Aristoteles auf einem Moment der Entscheidung und ein Mensch mit Haltung stelle sich auch den Konsequenzen seiner Entschlüsse (vgl. ebd.: 17). Mit der Betonung, dass der Haltung eine eigene Entscheidung zugrunde liegt, wird zugleich die Fähigkeit zu differenziertem Urteilen vorausgesetzt – insbesondere in kritischen Situationen, in denen sie erforderlich ist.[12] Kurbacher thematisiert sie mit Kant[13] und Arendt als ästhetisch-reflektierende und außerdem in der Gemeinschaft entstehende Urteile (vgl. ebd.: 19). Dazu gehöre »der mögliche Bezug zu Anderen in Form der Konfrontation mit anderen, differenten Positionen im eigenen Innern ebenso wie im gemeinsamen Austausch« (ebd.). Zentral für ihre Bestimmung von Haltung ist aus einem künstlerisch-pädagogischen Blickwinkel folgender Satz: »Bemerkenswert scheint, dass das aus dem Ästhetischen entwickelte Urteilen eben nicht vom Gedanken der Normativität aus der Perspektive eines gebotenen Sollens

---

Schrift [*Gothic Architecture and Scholasticism*, 1951], um die Disposition zu einer bestimmten Art der ästhetischen Gestaltung und des Erkennens zu kennzeichnen« (Barlösius [2006] 2011 54).

12 Darin stimmt Kurbacher mit den weiter oben betrachteten Zeit- und Begriffsdiagnosen überein.

13 Angesichts der geschilderten engen Verbindungen zwischen Haltung und Antirassismus muss die gut belegte Kritik an Kants Rassismus und Antisemitismus genannt werden. Vgl. Ruth Sonderegger (2019) und Simon Gikandi (2011). Mischa Brumlik hingegen ordnet Kant trotz »rassistische[r] Vorurteile« als »Gegner von Leibeigenschaft wie Sklaverei und schon früh einer der schärfsten Kritiker der kolonialen Expansion europäischer Staaten« ein (Brumlik 2020).

kommt, sondern aus der Polyperspektivität der verschiedenen Weltzugänge« (ebd.). Im Anschluss hieran lässt sich verstehen, warum für Kurbacher Haltung mit Relationalität und Pluralität zusammenfällt (ebd.: 23f.). Sie entstehe in pluralen Verhältnissen, indem sie einerseits Differenz achte, d.h. »Halt mach[e] vor dem So-Sein des[*der] Anderen«, und sich andererseits ihm*ihr »aus Freiheit« zuwende […] und einen Dialog, Widerstreit[14] oder Bindungen eingehe (ebd.: 24). Dieses Verständnis von Haltung stimmt für sie überein mit den Verfassungswerten einer freiheitlichen Demokratie, dass sie als Basis eines guten Zusammenlebens ansieht (vgl. ebd.: 29, 30).

Kurbacher unterscheidet Haltung entschieden vom Gesinnungsbegriff, dem sie selbstgerechte, menschenfeindliche Aussagen zuordnet (vgl. ebd.: 25). Sie vertritt insofern eine positive Bezugnahme auf Haltung aus einer demokratischen und pluralistischen Perspektive.

Für Pinkert als Theaterpädagogin stellt Körperlichkeit einen zentralen Faktor dar. Denn ohne diese physische Dimension wird Haltung in einer Bühnensituation nicht wahrnehmbar. In der theaterpädagogischen Arbeit, die zudem auf den Einbezug der beteiligten Personen Wert legt, ist ein Fokus auf die Unterschiede zwischen »körperlichen und sprachlichen Haltungen« (Pinkert 2021: 41), zwischen Verkörpertem und Behauptetem daher entscheidend, wenn transformatorische Bildung Realität werden soll (vgl. ebd.: 43). Hier lässt sich anknüpfen an Kurbachers auf Aristoteles gestützte Hervorhebung des Moments der Entscheidung und damit der persönlichen Verantwortung der*des Einzelnen zum Beispiel für das Politische oder Bildungsgeschehen, an dem sie*er beteiligt ist. Indem Pinkert auf die Selbstbestimmung und Individualität der Darstellung von veränderten Haltungen durch Teilnehmer*innen von theaterpädagogischen Projekten eingeht, spricht auch sie – in Kurbachers Sprache – von Polyperspektivität statt Vereinheitlichung. Auch das Angewiesensein der theatralen Aufführung von Haltungen auf ein Publikum, also ein Gegenüber, das nicht unbedingt die gezeigte Haltung kennt oder teilt, verdeutlicht die Unvollständigkeit des Einzelnen wie auch der kulturellen Darbietung, die mit Kurbacher als Relationalität bezeichnet werden kann.

Pinkert wie Kurbacher differenzieren Haltung aus ihrer jeweiligen professionellen Perspektive und stützen sich dabei auf positive Begrifflichkeiten wie Transformation, Polyperspektivität, Verantwortung, Pluralität, Relationalität und Freiheit, welche für sie progressive gesellschaftliche Verhältnisse und Orientierungslinien von Haltung ausmachen. Für beide ist es ausschlaggebend, sich klar von Essentialismus wie von Gesinnung abzugrenzen.

14 Denn Kurbacher romantisiert nicht die Bedingungen pluraler Gesellschaften (vgl. Kurbacher 2021: 23).

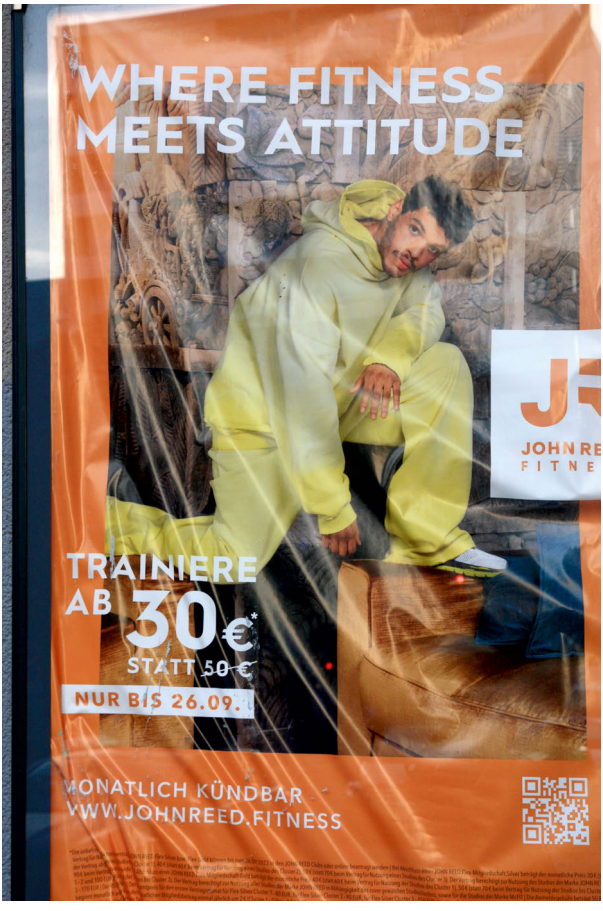


Abb. 3: Where Fitness Meets Attitude: Werbung für John Reed Fitness, Berlin, 26.09.2023. Foto: Nanna Lüth.

Wahrnehmung verlangsamen, Verletzlichkeit wertschätzen – Was setzt Haltung voraus?

Nach diesen Lektüren wirkt es schlüssig, dass auch die Erziehungswissenschaftlerin Katja Kinder und die Literaturwissenschaftlerin*[15] Peggy Piesche in ihrer »prozessorientierte[n] Intervention« im Bereich der diskriminierungskritischen

15 Ich übernehme die in der Broschüre als Selbstbezeichnung verwendete Schreibweise und setze sie weiter unten mit Autorinnen* fort.

Bildungsarbeit mit Wahrnehmung und Haltung beginnen (Kinder/Piesche 2020). In ihrer Broschüre mit dem Titel *Wahrnehmung – Haltung – Handlung* legen die Autorinnen* zwar nicht die Geschichte oder den Bedeutungsumfang der drei titelgebenden Begriffe dar. Sie setzen sie jedoch durch die Reihenfolge im Titel in einen Zusammenhang und beschäftigen sich vor allem mit Fragen einer Reflexion von Wahrnehmung, die sie als »Voraussetzung für eine klare Haltung« ansehen (ebd.: 3, Herv. N.L.). Im Unterschied zu Tilch adressieren sie vor allem Schwarze Menschen und People of Color ausdrücklich als Akteur*innen, die Bildung gestalten (vgl. ebd.). Auch *weiße* Bildungsarbeiter*innen sind angesprochen, wenn sie sich »herrschaftskritisch in eine rassismus- und diskriminierungskritische Bildungsarbeit einbringen wollen« (ebd.). Anhand einer Reihe von Abbildungen, die u.a. auf Vorstellungen über Flucht, Geschlechterdifferenzen und Familie zurückgreifen und als Repräsentationen von Diversität gelesen werden sollen, weisen die beiden *Schwarzen* Autorinnen* auf die darin enthaltenen Gegenüberstellungen von einem *Wir* und einem *Ihr* hin, die in diese Bilder eingelassen sind (vgl. ebd.: 10). Diese binäre Unterscheidung fällt einer Vielzahl von *weißen*, männlichen oder cisgeschlechtlichen Betrachter*innen vermutlich von allein nicht auf, da die Unterscheidungen sich auf hegemoniale Normen stützen. Mit Maisha Maureen Auma sprechen Kinder und Piesche von »Rassismus als eingeschliffene[m] Wahrnehmungssystem, das unsere Wahrnehmung, unsere Deutung und unsere Verarbeitung von sozialen Informationen lenkt« (Auma 2018: 2, zit.n. Piesche/Kinder 2020: 15). Diese rassistischen Muster und Strukturen sollen – so Kinder und Piesche – befragt und unterbrochen werden. Zu diesem Zweck bedarf es des Innehaltens, um beispielsweise die gesammelten Bilder genauer zu betrachten und über die darin versteckten Botschaften nachzudenken (vgl. ebd.: 11). Momente der »Verstörung [, also einer] körperlich-sinnliche[n], emotionale[n] und auch kognitive[n] Reaktion auf etwas Gesagtes, Gezeigtes« (ebd.: 10) sind in diesem Kontext wichtig und halten fest, dass etwas nicht in Ordnung ist. Kinder und Piesche schlagen vor, über die wahrgenommenen Vorannahmen, Konflikte oder Widersprüche zu sprechen und sich dafür Zeit zu nehmen (vgl. ebd.). Diese Verlangsamung sehen sie als Mittel an, um angesichts von rassistischen Vorfällen übereilte Handlungen oder Reaktionen zu vermeiden. Stattdessen sei es wichtig, den Dingen auf den Grund zu gehen und erst dann eine »Lösung [zu finden], die alle Beteiligten in den Blick nimmt« (ebd.).

Die klare Haltung, die die Autorinnen* sich wünschen, ist also keine stabile Basis, nicht der »moralische Kompass« (ebd.: 13), der in der antirassistischen politischen Bildung zum Teil behauptet wird. Sie fordern stattdessen eine »selbst/kritische Standortbestimmung oder Positionierung« um »Wahrnehmungs-Räume für genau jene, die sonst nicht gesehen und/oder mitgedacht werden« zu öffnen und »sich selbst in rassistischen, diskriminierenden und ausschließenden Situationen mitzunehmen« (ebd.). Wenn dieser notwendig beweglichen und veränderlichen Haltung dann Handlungen folgen, basieren diese eher auf dem dafür gebotenen

kontextspezifischen Wissen (vgl. ebd.: 15). Um diese Ausführungen ergänzt, sieht der anfangs vorgeschlagene einfache Dreischritt dann so aus: »Selbst/kritische Wahrnehmung[, eine] positionierte Haltung [suchen] und erst dann [kann] eine fundierte diskriminierungskritische Handlung [folgen]« (vgl. ebd.: 15).

Im Folgenden »theoriegeleitete[n] Praxis«-Teil (ebd.: 19ff.) legen die Autorinnen* dar, welche Gefühle, Abwehr und Sensibilisierung im Kontext von rassistischen Phänomenen auftreten, um anschließend ihren Anspruch zu formulieren, nämlich, dass »[es gilt, diese] *Unterschiedlichkeit von Erfahrungen* […] sichtbar zu machen« (ebd.: 21, Herv. i. O.). Wie diese Sichtbarmachung aussehen kann, skizzieren sie an »Positionierungsübungen«, die sie zu Beginn von »Workshops, Schulungen oder Seminare[n]« durchführen (ebd.: 23). Diese Übungen sind Zweierübungen, in denen Personen, die sich noch wenig kennen, sich anhand von selbstreflexiven Fragen gegenseitig vorstellen. Dazu gehört auch eine Einschätzung der eigenen Nähe oder Ferne zum Workshop- oder Seminarthema (vgl. ebd.: 24ff.). Dieses Kennenlernen, das bewusst darauf zielt, dass Teilnehmer*innen etwas von sich preisgeben und dabei der eigenen Zerbrechlichkeit[16] nicht aus dem Weg gehen, soll es ermöglichen, fragile Lernräume und Austausch zu gestalten und zugleich die Grenzen der Anwesenden bzw. des gesellschaftlichen Kontexts zur Sprache zu bringen (vgl. ebd.: 27).

Kinder und Piesche stellen in ihrer Handreichung die Frage in den Vordergrund, wie Bildungsakteur*innen zu diskriminierungskritischen Haltungen und den entsprechenden Handlungen kommen können. Als Voraussetzung wird in ihrem pädagogischen Lehrgang die verlangsamte Wahrnehmung und das Innehalten angesichts von verstörenden, diskriminierenden Bildern trainiert, um – hier zeigen sich Anschlüsse an Kurbacher – Entscheidungen aus einem diskriminierungskritischen Blickwinkel besser informiert zu treffen. Das Kennenlernen der Positioniertheit inklusive der Verletzlichkeit von zunächst unbekannten Menschen zeigt Möglichkeiten des Lernens im Austausch bei gleichzeitigem Verlernen der vermeintlich (zwischen Lehrenden und Lernenden) eindeutig verteilten Zuständigkeiten in Bildungssettings auf.

16 Kinder und Piesche nutzen in ihrer Broschüre Zerbrechlichkeit und Fragilität durchgängig positiv. Dass sie ein Konzept wie »White Fragility« (DiAngelo 2011) nicht erwähnen, das automatisierte *weiße* Abwehrbewegungen gegen Rassismuskritik benennt, hat vermutlich mit ihrer Ausrichtung »insbesondere [auf] Schwarze Menschen und People of Color [als] Bildungsgestaltende« (Kinder/Piesche 2020: 3) zu tun, die sie bestärken und unterstützen wollen. Danke an Nina Ahokas für den Hinweis.

Explizieren und situieren, verknüpfen und differenzieren, solidarisieren und gegensteuern

Durch das ausdrückliche Benennen, Kontextualisieren und Abgrenzen von Haltung in den zitierten Positionen wird deutlich, wie der Begriff jeweils aufgefasst wird und woran er sich orientiert. Kiyak und Reschke verbinden mit Haltung das Eintreten gegen Rassismus und Rechtspopulismus. Auch Tilch, Kinder und Piesche stellen aus pädagogischen Perspektiven Rassismuskritik ins Zentrum. Pinkert strebt mit theaterpädagogischen Mitteln eine transformatorische Bildung an, Kurbacher demokratisches Zusammenleben in pluralen Gesellschaften. Diese Ansprüche wirken bis zu einem gewissen Grad ähnlich, sind sich einig in einer Gegner*innenschaft. Die Autor*innen setzen jedoch aus ihren beruflichen und sozialen Positionierungen und den Schlüssen, die sie daraus ziehen, unterschiedliche Prioritäten. Daher ist es unbedingt notwendig, die Begriffsbildung um Haltung als situiert und fachlich geformt zu begreifen, um genauer zu verstehen, welche Zielsetzungen und Ideen diese Akteur*innen mit Haltung verfolgen. Sonst muss es strittig bleiben, welche Maßstäbe an eine Theorie oder Praxis angelegt werden können, mit welchen Akteur*innen Bezugnahme oder Zusammenarbeit möglich ist und nicht zuletzt, an welchen Stellen Abgrenzungen oder Differenzierungen nötig sind.

Neben den mit diesem Diskurs verknüpften wissens- und bildungspolitischen Agenden deuten einige der Positionen an, was der besondere Zusammenhang der beschriebenen Auffassungen von Haltung mit ästhetischer, kultureller, künstlerischer Produktion und Bildung sein könnte. Bei Pinkert, Kurbacher und Kinder/Piesche werden ästhetische Prozesse entweder mit Haltung aufs Engste verknüpft (die Veränderung von Haltung, die »durch den Körper« hindurchgeht) oder als Voraussetzungen von Haltung gesehen.

Haltung ist im Falle Pinkerts an die Sichtbarmachung durch Verkörperung im Theater/auf der Bühne gebunden. Kurbacher leitet für ihren Haltungsbegriff aus der ästhetischen Philosophie die Vorstellung einer pluralen Gesellschaft ab, die nicht aufgrund festgelegter Normen, sondern aufgrund der Abwägung der multiplen Perspektiven ihrer Mitglieder eine Basis des Zusammenlebens bildet. Bei Kinder und Piesche dient die Auseinandersetzung mit verstörenden, rassistischen Werbemotiven als Impuls und zugleich als Stopp-Moment, um Affekten und gewaltvollen An/Ordnungen auf den Grund zu gehen, die »meine/unsere Lebenszusammenhänge« (Kinder/Piesche 2020: 16) strukturieren. Der Fokus auf die dadurch ermöglichte selbst/reflexive Haltung soll übereiltes, oberflächliches Handeln ohne Untersuchung der Lage oder ohne Berücksichtigung der verschiedenen Beteiligten ersetzen. (Visuelle) Wahrnehmung kann, anschließend an alle drei Positionen, m.E. als Beginn einer wiederkehrenden Verlangsamung und kontinuierlichen dialogischen Reflexion in der Bildungspraxis und also auch im Handeln angesehen werden.

Hier bleibt ein Unterschied zu diskutieren, der sich in der künstlerischen oder kunstpädagogischen Arbeit vielleicht etwas anders verhält als in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit von Kinder und Piesche. Die Reflexion von Wahrnehmung ist im künstlerisch-pädagogischen Setting nicht nur Voraussetzung von Überlegungen und Entscheidungsprozessen, sondern wird auch als Handlung verstanden. Handlungen in den Künsten und in der künstlerischen Bildung zielen nicht direkt oder jedenfalls nicht allein auf die Verbesserung von Lebensumständen oder die Lösung von drängenden gesellschaftlichen Problemen. Vielmehr sind die Erhöhung der Aufmerksamkeit, die Verstörung und Kommunikation von spezifischen Eindrücken integrale Momente von künstlerischem Handeln. Oder anders gesagt: das Handeln, das Kinder und Piesche ansteuern, betrifft alle Lebensbereiche und ist an einem informierten und klugen Umgang mit Ungleichheiten, Verletzungen und Gewalt interessiert. Diese Zielsetzung teilen sie mit bestimmten Akteur*innen im Kunst- und Kulturbereich, beispielsweise mit einer differenzreflexiven oder diskriminierungskritischen Kunstpädagogik (vgl. Lüth 2018, Mörsch/Kunsthochschule Mainz 2022 sowie die Akteur*innen in der dort angelegten Materialdatenbank, https://diskrit-kubi.net/materialdatenbank).

Die Verbindung des Begriffs der Haltung mit politischen und ethischen Fragen in den Bereichen Journalismus, Künste, Philosophie und Pädagogik bildet einen gemeinsamen Nenner der zitierten Texte. Die Bezugnahme auf Konsequenz(en) und Handlungen steht dabei im Zentrum, wenn es darum geht, Einstellungen und Transfer, Lippenbekenntnis und Realpolitik, Theorie und Praxis voneinander zu unterscheiden. Durch die beschriebenen situierten, freiheitlichen und transformatorischen Aspekte von Haltung verblasst die Assoziation mit Beherrschung und Disziplinierung, die im Alltagssprachgebrauch häufig mitschwingt. Zugleich bleiben die Wandelbarkeit und dialektische Eingebundenheit von Haltungen und Menschen in Machtverhältnisse zu berücksichtigen (bzgl. Dekonstruktion von Körpersprache vgl. Lüth 2017: 97ff.), da das Bedürfnis, über diesen Begriff zu sprechen, eben einen historischen Moment repräsentiert, in dem »moralische und ethische Gewissheiten« (vgl. Becker/Gessner 2021: 7) in Frage stehen. Es gilt, darauf zu achten und zu bestehen, dass Verfahren der (antirassistischen, transformatorischen und diskriminierungskritischen) Stellungnahme, der selbst/reflexiven Kritik und der *Entunterwerfung* (vgl. Foucault 1992: 15) tatsächlich gefunden und umgesetzt werden. Dass dabei die künstlerische und pädagogische Differenzierung Wahrnehmung, Urteilen und Handlungen bilden und unterstützen kann, macht differenzreflexive Kunstvermittlung und Theaterpädagogik für an Demokratie und Pluralität interessierte Haltungen wertvoll. Solidarisierung und Austausch sind gerade angesichts gesellschaftlicher Krisen und Konflikte dringend erforderlich. Insbesondere in Zeiten, wo zunehmende Empathielosigkeit und die Akzeptanz von Menschenfeindlichkeit mit der Fragmentierung von Wissensbeständen und der Polarisierung der politischen Sphäre ein gefährliches Bündnis eingehen.

Literatur

Andresen, Sabine/Dintenfelder, Lukas (2023): »Haltung und Kritik. Erziehungswissenschaft im Lichte rechtsradikaler Diskurse über Bildung und Schule«, in: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hg.): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs und Biographieforschung, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 171–188.

Auma, Maisha Maureen (2018): »Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis.«, in: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. Berlin (Hg.), siehe: https://tinyurl.com/ame5bwk9 v. 22.09.2022.

Barlösius, Eva ([2006] 2011): Pierre Bourdieu. 2. Auflage, Frankfurt/New York: Campus.

Becker, Reiner/Gessner, Susann (2021): »Drei Schlaglichter zum Thema Haltung (Editorial)«, in: Debus, Bernward/Debus, Tesse (Hg.): Haltung. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 5–9.

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2011): »Beutelsbacher Konsens«, in: https://tinyurl.com/4cfhuayp v. 16.05.2025.

Brecht, Bertolt (1967): Gesammelte Werke in 20 Bänden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brumlik, Mischa (2020): »Immanuel Kant und der Rassismus. Lasst das Denkmal stehen«, in: taz vom 26.06.2020, siehe: https://tinyurl.com/yrfepyvb v. 01.09.2023.

Buschkühle, Carl-Peter (2014): »Vorsicht vor Haltungsschäden«, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, siehe: https://tinyurl.com/3k4zw7su v. 22.09.2022.

Deutschlandfunk (2018): »Mely Kiyak und Anja Reschke über Haltung. Wenn ein Tabu kein Tabu mehr ist«, in: https://tinyurl.com/ypuxeahcv. 01.09.2023.

DiAngelo, Robin (2011): »White Fragility«, in: International Journal of Critical Pedagogy 3(3), S. 54–70.

Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hg.) (2023): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs und Biographieforschung, Leverkusen: Budrich.

Erni, Danja/Schürch, Anna (2013): »Forschendes Lernen und Forschen lernen in der Fachdidaktik (und darüber hinaus). Das Modell ›Forschungspraktikum‹ an der Zürcher Hochschule der Künste«, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, siehe: https://tinyurl.com/289n5n67 v. 07.07.2022.

Fegter, Susann/Geipel, Karen/Horstbrink, Janina (2010): »Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen«, in: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 233–248.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Georg, Eva (2021): Haltung zeigen. Reagieren auf Diskriminierung, Rechtspopulismus und Rassismus in der Schule, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Gikandi, Simon (2011): Slavery and the Culture of Taste, Princeton: Princeton University Press.

Goel, Urmila (2020): »Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit«, in: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings, Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166.

Hentschel, Ulrike (2021): »Kleine Ordnung der Haltungen. Haltung als Voraussetzung, Produkt oder Produzentin theaterpädagogischer Praxis?«, in: Spaniel, Matthias; Wieser, Dorothea (Hg.): Haltung(en). Perspektiven auf die SelbstPositionierung der Theatervermittlung, München: Kopaed, S. 47–62.

Hornscheidt, Lann (2021): Sprachhaltung zeigen! Ein Argumentationsleitfaden für diskriminierungskritisches Sprechen und Schreiben, Hiddensee: w_orten & meer.

Kinder, Katja/Piesche, Peggy (2020): »Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention«, in: Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. Berlin (Hg.), in: https://tinyurl.com/2pmsssjm v. 22.09.2022.

Kiyak, Mely (2018): Haltung. Ein Essay gegen das Lautsein, Berlin: Rowohlt.

Kiyak, Mely (2023): »Mein Deutsch ist wirklich exzellent«. Kiyaks Deutschstunde, in: Zeit Online, 05.07.2023, siehe: https://tinyurl.com/578ydr46 v. 16.05.2025.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der DGfE/Lehrstuhl Pädagogik (2019): Programm zur Tagung »Haltungen«, in: https://tinyurl.com/2s3m3v2x v. 07.07.2022.

Kurbacher, Frauke A. (2021): »Haltung und Urteilskraft – in grundlegender wie praktischer Perspektive«, in: Becker, Reiner/Bohn, Irina/Küpper, Beate/Reinfrank, Timo/Schmitt, Sophie et al. (Hg.): Haltung. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 10–31.

lab Bode in Kooperation mit der Athene-Grundschule (2019): »Haltung zeigen!«, in: https://tinyurl.com/nxh5wuaa v. 07.07.2022.

Lenk, Sabine/Wetzel, Tanja (2014): »Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung«, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, siehe: https://tinyurl.com/bdkkdskm v. 07.07.2022.

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: Waxmann, S. 87–108.

Lüth, Nanna (2018): »For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik«, in: Marr, Stefanie; Eckes, Magdalena; Hoffmann, Katja (Hg.): Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen, Oberhausen: Athena, S. 123–140.

Marx, Michelle (2025): »Maßnahmen zur extremismuspräventiven Demokratieförderung in der ästhetischen Bildung. Gegenstrategien zur ›Meme Economy‹ der Neuen Rechten«, in: Lüth, Nanna (Hg.): Immer wieder! NS-Geschichte vermitteln in Schule, Hochschule und den Künsten, München: Kopaed, S. 145–169.

Mecheril, Paul (2013): »Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven. Symposiumsvortrag«, in: https://tinyurl.com/3mvu7z9v v.01.09.2023.

Menth, Michaela (2022): Heilpädagogische Haltung. Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie, Berlin: Lit Verlag.

Mörsch, Carmen (2022): »Einführung«, in: Kunsthochschule Mainz (Hg.): Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst, siehe: https://diskrit-kubi.net/einfuehrung/ v. 07.07.2022.

Mörsch, Carmen & Kunsthochschule Mainz (Hg.) (2022): »Lehr und Lernmaterial für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst«, Mainz, siehe: https://diskrit-kubi.net/ v. 22.09.2022.

Peez, Georg (2008): Einführung in die Kunstpädagogik. 5. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

Pinkert, Ute (2021): »An Haltungen arbeiten. Theaterpädagogische Perspektiven auf den Haltungsbegriff«, in: Spaniel, Matthias/Wieser, Dorothea (Hg.): Haltung(en). Perspektiven auf die SelbstPositionierung der Theatervermittlung, München: Kopaed, S. 33–46.

Pfleger, Susanne/Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (Hg.) (2023): Kunstvermittlung zwischen Haltung und Verantwortung, München: kopaed.

Reckwitz, Andreas (2020): »Ein neuer Paradigmenwechsel. Weder rechts noch links«, in: Futurzwei. Magazin für Zukunft und Politik 12/2020, siehe: https://tinyurl.com/3f2awuwy v. 16.05.2025, S. 22–25.

Recla, Ammo/Schmitz-Weicht, Cai (2015): »Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit«, in: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule, Bielefeld: transcript, S. 275–289.

Reschke, Anja (2018): Haltung zeigen!, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rodonò, Aurora (2019): »Die Perspektive der Migration als pädagogische Haltung.« Workshop auf der Tagung Ambiguität. Demokratische Haltungen bilden in Kunst und Pädagogik, Düsseldorf, 23.02.2019, in: https://tinyurl.com/4stwp2u9 v. 07.07.2022.

Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hg.) (2019): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung, Weinheim/Basel: Beltz.

Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hg.) (2021): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik, Bielefeld: transcript.

Selle, Gert (1998): Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Oldenburg: Bis-Verlag.

Sonderegger, Ruth (2019): »Elemente einer postkolonialen Genealogie der westlichen Ästhetik«, in: Bempeza, Sofia/Brunner, Christoph/Hausladen, Katharina/Kleesattel, Ines/Sonderegger, Ruth (Hg.): Polyphone Ästhetik. Eine kritische Situierung, Wien/Linz: S. 53–68.

Tilch, Andreas (2020): »Wie wäre es, eine rassismuskritische Haltung einzunehmen?«, in: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings, Wiesbaden: Springer VS, S. 167–182.

Wischmann, Anke (2023): »Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses um Schule und Neutralität«, in: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hg.): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs und Biographieforschung, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 23–40.

Wünschner, Philipp (2016): »Gegen-Eigentlichkeit. Haltung – Indifferenz – Einsamkeit«, in: Kurbacher, Frauke A./Wünschner, Philipp (Hg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 109–128.

Abbildungen

Abb. 1: Haltung zeigen! Aktion des Regierungspräsidiums Kassel anlässlich des zweiten Jahrestages des Todes von Regierungspräsident Dr. Walter Lübcke, (https://haltungzeigen.eu), Kassel, 2022. Foto: Nanna Lüth.

Abb. 2: Haltung statt Herkunft. Leitsatz der Jungen Islam Konferenz auf der Stofftasche einer Studentin, Mainz, 07.10.2022. Foto: Nanna Lüth.

Abb. 3: Where Fitness Meets Attitude: Werbung für John Reed Fitness, Berlin, 26.09.2023. Foto: Nanna Lüth.

Disabilty Arts/Studies in Kunstpädagogik – Ein Dialog

Hendrik Quast und Helene Skladny

Abstract *Wie kann man mit und über den chronisch kranken Körper künstlerisch forschen? Wo liegen eigentlich die Grenzen zwischen (chronischer) Krankheit, Behinderung und Gesundheit und durch wen werden sie definiert? Welche Möglichkeiten haben performative Kunstpraktiken, den Diskurs um chronische Krankheit und Behinderung neu zu perspektivieren? Im vorliegenden Beitrag diskutieren die aufgerufenen Fragestellungen der queere Aktions- und Performancekünstler – Hendrik Quast – und die Professorin für Ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit und der Elementarpädagogik – Helene Skladny – im Dialog und entwickeln derart dialogische Perspektiven an der Schnittstelle Disabilty Arts und Kunstpädagogik.*

Wahrnehmung graduell verschieben und verstören

Helene Skladny: Ich verstehe deine Kunst als ein präzises Ausloten von Grenzen gesellschaftlich und kulturell *überformter* Konventionen über das, was als *normal* zu gelten hat. Da ist der adrette Bauchredner mit Rollkragenpullover und modischer Lockenfrisur, der mit seiner eigenartigen (hässlichen?) Handpuppe kommuniziert – Ein Selbstgespräch mit der eigenen Krankheit.

All das klingt erst einmal plausibel. So, als könne das Publikum auf diese Weise eine komprimierte, informative und künstlerisch aufgearbeitete Präsentation zum Thema *chronische Darmkrankheit aus Sicht eines Betroffenen* erhalten. Doch schon diese oftmals unbewusste *ableistisch geprägte Publikumshaltung* wird von dir künstlerisch destruiert, indem deine Kunst die Zuschauenden nach und nach in eine *sinnliche Unruhe* versetzt. Die gewohnten Einordnungen werden permanent irritiert und subtil (und manchmal auch sehr direkt!) provoziert. Der *Rollkragenpulloverträger* lässt sich nicht einordnen und eignet sich schon gar nicht als Projektionsfläche, obwohl er auf den ersten Blick viele gesellschaftlich positiv konnotierte Attribute zu vereinen scheint: intellektuell, extravagant, irgendwie künstlerisch bei gleichzeitig seriösem Erscheinungsbild eines Jungunternehmers. So jedenfalls wirkt diese Bühnenfigur auf mich. Du hast mir einmal geschildert, wie lange es gebraucht hat, deine beiden Protagonisten zu entwickeln. Die, wie du sagst, *unangenehme Qualität der Komik* kann

ich daher sehr gut nachvollziehen. Bei allem künstlerischen Genuss wird es nicht richtig *angenehm*. Es bleibt eine Verstörung, die durchaus die Kraft hat, Deutungshoheiten ins Wanken zu bringen. Gehst du davon aus, dass das auch bei Kindern und Jugendlichen funktioniert?



Abb. 1: Hendrik Quast performt mit seiner chronisch kranken Puppe in »Spill your Guts« (2022) in den Berliner Sophiensaelen.



Abb. 2: Die entzündliche Klappmaulpuppe übernimmt den Bauchredner.

Hendrik Quast: Als Performer habe ich die Fähigkeit entwickelt die Räume und das Publikum, in denen ich auftrete, gut lesen zu können. Deshalb kann ich die Intensität meiner Haltung steuern und würde mit Kindern graduelle Verschiebungen der Verstörung vornehmen und eher irritieren. Aber generell glaube ich an diese Funktion von Komik auch bei Kindern und Jugendlichen, wenn auch erwachsene Lehrkörper die Verantwortung übernehmen müssen, Seherfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Bildungskontexten mitzureflektieren.

Das Komische performen

Helene Skladny: Ich würde gern mit dir über das *Komische* sprechen. Gerade die Beschäftigung mit menschlichen Ausscheidungen insbesondere mit Fäkalien, mit der Funktion bzw. Dysfunktion des Darms sind ja in unserer Gesellschaft entweder ein Tabu oder aber Gegenstand ordinärer, vulgärer oder gar obszöner Ausdrucksformen. Angefangen von derben Witzen bis hin zu Flüchen oder grober verbaler Diffamierungen. Spannend finde ich, dass *ordinär* sich mit *normal*, *gewöhnlich* übersetzten lässt, was ja sehr gut zum Diskurs passt.

Lacht das Publikum in deinem Stück *Spill your Guts*, in dem du ihm quasi *deine Eingeweide ausschüttest*?

Hendrik Quast: Es wird sehr viel gelacht. Ich würde aber sagen es entsteht eine sehr heterogene Lachgemeinschaft, weil ich versuche unterschiedliche Humorformen von Cringe über Fäkalhumor in Szene zu setzen, die sich meist durch unterschiedliche Formen des Lachens (z.B. für sich lachend oder ein Lachen, das im Halse stecken bleibt) ihren Bann bricht. Das in Bildungskontexten bzw. in ein Sprechen über meine Arbeiten zu übertragen ist nicht immer einfach.

Helene Skladny: Susanne Hartwig, setzt sich mit ihrem Buch »Lachgemeinschaften?« (2022) mit der Verhältnisbestimmung von Lachen und Behinderung auseinander. Ein Forschungsbereich, der bisher wenig systematisch untersucht wurde. Ausgangpunkt ist, dass Komik und Behinderung beide als Normabweichung wahrgenommen werden. Doch wer lacht aus welchen Gründen über wen? Lachen kann verbinden, entlasten, entlarven aber auch ausschließen und abwerten, verletzen, also lächerlich machen. Eine Gradwanderung, die, so verstehe ich deine Arbeit, dich künstlerisch beschäftigt. Der komische Umgang mit dem Thema sei, so Hartwig, voraussetzungsreich, da das Brechen von Tabus Schamgefühle hervorrufen könne, die gegenüber Menschen mit Behinderung, als einer vulnerablen Gruppe, Gefahr laufe, durch »Komik und Lachen schnell in Grausamkeit« umzuschlagen. Den entscheidenden Unterschied, macht dabei die Haltung der *Solidarität* oder aber die der

Herabsetzung. Was für eine Funktion kann deines Erachtens dabei die Disability Art im Kontext von Schule einnehmen?

Hendrik Quast: Lachen mit und über körperliche Behinderung ist ein Grenzfall der Komik, der in schulischen Kontexten als Beispiel dienen kann, die Grundkonstellationen von künstlerischer Rezeption und körperlicher Normvorstellung zu reflektieren. Worin siehst du Potentiale Disability Studies (DS) und die Disability Arts an schulischen Kunstunterricht anzuknüpfen?

Inklusions- und Teilhabedebatten in Disablity Studies, Bildung und Theater

Helene Skladny: Zunächst ist es wichtig, den Forschungsansatz der DS von den Inklusions- und Teilhabedebatten im schulischen Kontext zu unterscheiden. Was beides verbindet, ist sicherlich die Umsetzung des Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, die Forderung eines inklusiven Schul- und Bildungssystems. Letztere ist mit der Schaffung umfangreicher barrierefreier Zugänge, bezogen auf die vier Strukturelemente: Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit befasst. Also, die formale und inhaltliche Orientierung an den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen sowie die Gestaltung eines Unterrichts der »relevant, kulturell angemessen und hochwertig« in Bezug auf die »Anpassung an sich verändernden Gesellschaften« ist (Platte 2015: 135).

Den DS geht es hierbei auch und in besonderem Maße um die Überwindung von Lern- und Partizipationshemmnissen, die auf Diskriminierung aufgrund *harmful stereotypes*, also schädlicher Stereotypen und damit der Verhinderung von Vielfalt zurückzuführen sind. So formuliert Juliane Gerland treffend:

> »Während die Inklusions- und Teilhabedebatte […] auf die Reduktion von verschiedenen Barrieren im künstlerisch-kulturellen Kontext zielt und so versucht, systematischer Benachteiligung von Menschen mit Behinderung entgegenzuwirken, äußern sich die Einflüsse der DS auf das Handlungsfeld eher konkret und inhaltlich bezüglich des Merkmals Behinderung (impairment).« (Gerland 2019: o. S.)

Wie erlebst du diese Entwicklungen?

Hendrik Quast: Ich habe in den darstellenden Künsten seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) zuerst eine vermehrte Programmierung von *Disabled Theatre*-Praktiken, auch in Kontexten jenseits auf Inklusion spezialisierter Ensembles und Spielstätten, beobachtet. Vor wenigen Jahren wurde dann die Transformation der Kultureinrichtungen zum Aufbau von Barrierearmut und

die stärkere Berücksichtigung von Access Needs von behinderten Akteuer*innen und Publika betrieben. Hier ist die Arbeit der *Sophiensaele* Berlin mit Angeboten wie »Relaxed Performances« oder »Early Boarding« und des Berliner Netzwerks *Making A Difference* beispielhaft, welches das »selbstbestimmte Arbeiten von behinderten, Tauben, und chronisch kranken Künstlern im Tanz fördert« (Making a Difference 2024). Diese Definition des Zuständigkeitsbereichs zeigt auch, wie Definitionen von Behinderung und damit einhergehender struktureller Diskriminierung im Theater heute breiter gefasst werden.

Helene Skladny: Du sprichst zunächst auf den Abbau von äußeren Barrieren an, indem Disability Theater in die Bühnenprogramme aufgenommen wurde. Wie schätzt du den Abbau der *harmful stereotypes* ein? Konnten, deiner Einschätzung nach, auch da Barrieren abgebaut werden?

Hendrik Quast: Ich denke, dass durch die neue Sichtbarkeit von behinderten Perspektiven auch das Bewusstsein für den Umgang mit Behinderung bei einem nicht-behinderten Publikum geschärft wurde. Damit also auch am Abbau von Stereotypen mitgearbeitet wurde; inwieweit diese tatsächlich reduziert wurden, kann ich schwer beurteilen. Jedoch findet eine immer stärkere Ausdifferenzierung von sichtbaren und nicht-sichtbaren Behinderungen statt, was mir zeigt, dass der Diskurs sich weiterentwickelt und aktiv geführt wird.

Helene Skladny: Welche Bedeutung könnte an dieser Stelle die DS in Bildungskontexten haben?

Hendrik Quast: Für mich liefern die Disability Studies ein Werkzeug, strukturell diskriminierte Perspektiven zu beschreiben. Theorien sind für mich immer Werkzeuge. Sie machen die Wechselwirkungen z. B. von Körpern und sozialen und medizinischen Dimensionen deutlich. Sie können in Bildungskontexte z. B. als Grundlage für die Diskussion von Disability Arts dienen, um z. B. Aufschluss über affektive Dimensionen von Rezeptionshaltung zu geben und allgemein die Diversitätsorientierung zu stärken.

Helene Skladny: Das ist ein entscheidender Aspekt. Indem die Disability Studies »gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Umgang mit den grundlegenden Erfahrungen menschlicher Vergänglichkeit, Krankheit, Gebrechlichkeit und Abhängigkeit in den Blick« (Dederich 2007: 19) nehmen, fragen sie danach, wie sich gesellschaftliche Normen herausbilden und unter welchen Umständen und Voraussetzungen sie produziert werden.

Bevor also – wie in pädagogischen Kontexten beobachtet werden kann – ein vorschnelles Akzeptieren von Diversität als Lernziel formuliert wird, geht es erst einmal

um das Erforschen des Phänomens der gesellschaftlichen Ausgrenzung und ihrer Konstruktionen von *Normalität.* Anders ausgedrückt und hier auf deine Kunst bezogen, läge die Intention, sie im Kunstunterricht zu thematisieren nicht vornehmlich darin, Schüler*innen exemplarisch die Forderungen der UN-BRK nahezubringen. Also, indem sie durch deine Kunstperformance *lernen*, dass Menschen mit Behinderung zu inkludieren seien, bzw. dass dies gleichermaßen für Menschen mit sichtbaren als auch mit unsichtbaren chronischen Krankheiten, wie z.B. einer entzündlichen Darmkrankheit, zu gelten habe. Sollte sich diese Haltung einstellen, dann wäre das natürlich zu begrüßen. Aber hierin liegt nicht der Fokus. Die eigene Behinderung künstlerisch zum Thema zu machen, so wie du es tust, könnte im pädagogischen Kontext schnell ausschließlich in eine *sittlich-moralische* Deutungsebene rutschen. Kinder und Jugendliche haben in der Regel jedoch ein sehr gutes Gespür dafür, wenn es um die verdeckte oder offene Vermittlung moralischer Werte und ethischer Haltungen geht. Auf das Thema sollten wir später noch eingehen, da sich deine Kunst m.E. von vornherein dieser Instrumentalisierungsgefahr entzieht. Etwas provokativ formuliert: der nackte Hintern auf dem Nutellatoastbrot oder das akribisches Stuhltagebuch machen es vorschnellen Inklusionsappellen deutlich schwer. Hier liegt die große Chance der Kunst, wenn sie sich nicht als Botschafterin einer noch so *richtigen* Weltanschauung versteht.

Humor als Herausforderung

Hendrik Quast: Genau. Einfache Binaritäten von richtig und falsch sind für mich nicht haltbar. Was ich in meiner Praxis und Forschung untersuche sind komische Strategien, Effekte und Techniken in Bezug auf komische Tabus und die randständigen, disruptiven und unangenehmen Qualitäten von Komik, z.B. das Groteske. Ich möchte damit die Deutungshoheit von Gesunden gegenüber Kranken, von Mediziner*innen gegenüber Patient*innen, von ableistisch geprägten Publikumshaltungen gegenüber Akteur*innen mit Krankheiten oder Behinderungen herausfordern. Wie kann ein didaktischer Rahmen aussehen, in dem *Disability Arts* an nicht betroffene Schüler*innen vermittelt wird?

Helene Skladny: Zunächst möchte ich kurz über meine Erfahrungen mit Studierenden berichten. Ich habe dich kennengelernt, als du an der Ev. Hochschule Bochum im Rahmen von BODYs (dem Bochumer Institut für Disability Studies) dein künstlerisches Forschungsprojekt vorgestellt hast. Ich war dort mit einem Seminar von Studierenden der Elementar- und Kindheitspädagogik, die ich nach einer Seminarsitzung spontan gefragt hatte, ob sie nicht zu deinem Vortrag zum Thema »Kunst und Behinderung« mitkommen wollen. Die Irritation der (ahnungslosen) Studierenden setzte bereits in den ersten 10 Minuten ein. Zunächst konnten

sie das, was sie sahen: den freundlichen jungen Wissenschaftler, der konzentriert über seine künstlerische Forschung berichtet mit den Inhalten, dem *Stuhltagebuch*, das sie als Kopie in Händen hielten, den Bildern und Videoausschnitte deines Bühnenprogramms nicht zusammenbringen. Ihre Erwartungshaltung schien komplett aus den Angeln gehoben und löste eine Mischung aus Fassungslosigkeit und Unverständnis bei gleichzeitig tastendem Interesse sowie beginnender Neugier aus. All das brach sich dann komprimiert in unserer nächsten Seminarsitzung bahn. Fragen, wie: Ist das noch Kunst? Warum dieses Thema auf diese Weise? usw. mischten sich mit ersten undeutlichen Beschreibungen, was deine Kunst bei den Einzelnen eigentlich ausgelöst hatte. Meine Aufgabe bestand nun darin, Raum für den gemeinsamen Austausch zur Verfügung zu stellen, die Beiträge gegebenenfalls zu ordnen und den Fokus auf den Inhalten und Bildern deines Vortrags zu halten. Fragen, wie man überhaupt so etwas, wie eine körperliche Beeinträchtigung kommuniziert, welche *Sprache* man hierfür finden könne und welche Rolle die Kunst hierbei habe, führten dann zu grundsätzlichen Themen der menschlichen Scham und Verletzlichkeit. Entscheidend war, dass aufgrund der zuvor gemachten ästhetischen Erfahrung ein »leiblich-kognitiver Wechselprozess zwischen dem Selbst und dem Kunstgegenstand« (Zirfas 2021: 362) auf den Weg gebracht werden konnte. Den ersten entscheidenden didaktischen Rahmen – wenn man das so sagen kann – hast du gesetzt, indem du deine Kunst so präsentiert hast, dass in einem gewöhnlichen Hörsaal ein ästhetischer Erfahrungsraum entstand. Ich meine damit z.B. den (unkommentierten) Einstieg mit den Kopien aus dem Stuhltagebuch, deinen kurzen Einblick in die täglichen Aufzeichnungen, die ausgewählten Videosequenzen (u.a. die Dialoge mit deiner Handpuppe aus deinem Programm usw.). All das, das *Was* und das *Wie*, erzeugten eine Atmosphäre, in der wir als Zuhörende mit deiner Kunst Kontakt aufnehmen konnten. Dieser *methodische* Einstieg, sicherlich gleichzeitig eine künstlerische Entscheidung, war sehr wichtig. Das Publikum wurde so aus dem Modus des Zuhörens und Nachdenkens über das Thema in dieses hineingeführt. In einem zweiten Schritt war dann der Austausch wichtig. Die widersprüchlichen Gefühle und Gedanken, die Irritationen bei gleichzeitigem intuitivem Verstehen, das subtile Brechen mit Konventionen und Erwartungen, all das wollte von den Studierenden in der darauffolgenden Sitzung geäußert und geteilt werden. Dabei war wichtig, dass es nicht um eine, im wahrsten Sinne des Wortes *Auflösung* der gemachten Eindrücke gehen sollte.

Chronisch krank vermitteln und lehren

Helene Skladny: Was verstehst du unter Disability Arts? Inwieweit verortest du dich dort?

Hendrik Quast: Die Beschreibung der Wirkung meines Vortrags ist sehr hilfreich. Als ich vor zwei Jahren in den *Forschungsbetrieb* als PhD-Kandidat eingestiegen bin, war eine meine Ausgangsfragen, wie künstlerisches Wissen in Bildungskontexten wie der Kunsthochschule aus der Perspektive der Praktizierenden, in meinem Falle als Theatermacher und Performer, vermitteln lässt, ohne dabei das Eigentümliche der Kunstpraxis zu verlieren. Es freut mich zuhören, dass einige Ansätze diese Wirkung entfalten können. Was das Bewusstsein der situativen Vortragsgestaltung angeht, kann ich offenlegen, dass die gegenläufigen Dynamiken von Objektivität und Subjektivität, wie Stuhltagebuchaufzeichnungen im wissenschaftlichen Kontext, der blanke Hintern als Metapher, kommentarloses Austeilen eines Stuhlbeobachtungsformular etc. bewusste Setzungen sind, die mit verschobenen Rahmungen (das Persönliche als das Objektiv oder andersherum) oder Auslassungen von Rahmungen arbeiten. Ihre Wirkung liegt aber wie bei jeder Performance nicht allein in meinen Händen, sondern ist auch von den anwesenden Zuhörenden abhängig. Die dramaturgischen Prinzipien richte ich nach meiner postdramatischen und im brechtschen Sinne verfremdenden Inspirationen aus und diese leite ich stets aus den Grundmechanismen des Komischen ab, die mich als Theatermacher umtreiben. Dieses Spiel mit Vortragsformaten sehe ich als meinen Beitrag zu den Performance Studies, den Disability Studies, und auch zu kunstpädagogischen Fragestellungen, mit denen ich als Lehrender, meist auf BA- und MA-Level, konfrontiert bin. Als behindert-gewordene Person, die gesetzlich als schwerbehindert gilt, bin ich in den Disability Arts ein Spezialfall und gehe nicht allein in einem sozialen Modell von Behinderung auf, sondern bin mit meinem weitestgehend unsichtbaren Krankheitsgeschehen auch auf das medizinische System und seine Definitionen angewiesen. Aus dieser Perspektive schaue ich besonders künstlerisch darauf, wie der gesunde Körper im Theater konstruiert und aufrechterhalten wird bzw. wie ich diese Konstruktion offenlegen oder irritieren kann. Was mich seit meiner Diagnose vor allem beschäftigt, ist die Nicht(be)achtung chronischer Krankheiten und das damit einhergehende *Silencing* in einer auf Leistung getrimmten Gesellschaft – eine Realität, die mir in der Freien Theaterlandschaft, in Wartezimmern und auch in der Hochschule ständig begegnet. Meine Vulnerabilität im professionellen Kontext zu verstecken, wurde lange Zeit zur größten Herausforderung für mich als Theatermacher und Performer. Lange wollte ich den normativen Erwartungen und Bilder eines gesunden Körpers auf der Bühne oder im Seminarraum gerecht werden. In den letzten Jahren hat sich meine Haltung grundlegend geändert – auch durch die Debatten um Ableismus, die Ungleichbehandlung und Diskriminierung wegen Behinderung im Theater – und mich zu einem expliziten, autoethnografischen und schamfreien Umgang mit meinem biografischen Material ermutigt.

Helene Skladny: Du hast dich kritisch zu spezifischen Formen von pädagogisch ausgerichtetem Kindertheater ausgesprochen. Mit *pädagogisch* ist hier ein Konzept ge-

meint, gesellschaftliche Themen quasi *kindgerecht* für Kinder und Jugendlichen aufzuarbeiten. Was meinst du damit?

Hendrik Quast: Freies Theater konzentriert sich entweder darauf, gesellschaftliche Relevanzkriterien durch Explikation von Inhalten überdeutlich zu artikulieren, oder kommt als bis ins Unkenntliche verklausulierte Kunsterfahrung einher. Zwischenformen gibt es selten. Die erstgenannte Tendenz kann dabei von der Grundhaltung bevormundend sein. Was die eigene Zuschauendenerfahrung angeht, denke ich: was schon Erwachsene bevormundet, bevormundet Kinder erst recht und meistens noch viel drastischer. Ich sehe performative Künste vor allem als Denkraum, der für eigene Assoziationen öffnet; das heißt, nicht jede Theatervorstellung muss sich aus sich selbst heraus erklären und/oder ihre *Message* expliziert werden. Deshalb stehe ich auch moralisierenden Kunstformen skeptisch gegenüber, weil sie meistens mit deutlichen sprachlichen Oppositionen ans Werk geht.

Helene Skladny: Als ein Theater auf dich zukam, und dir angeboten hat, *Spill your Guts*, indem du dich mit deiner chronischen Darmkrankheit auseinandersetzt, auch einem Kinderpublikum vorzustellen, hast du zugesagt. Warum kam es dann doch nicht zu Stande?

Hendrik Quast: Bei *Spill your Guts* (2022) verkörperte eine Klappmaulpuppe meine chronische Krankheit. Leider ist der besagte Antrag für die Kinderadaption nicht bewilligt worden. Vielleicht spiegelt das die Vorbehalte der Förderer wider. Konzeptionell habe ich nie Bedenken gehabt, die Bühnenperformance zu adaptieren, weil ich im Probenprozess erfolgreich vor Kindern mit meiner Puppe performt habe. In diesem Projekt bestand die Herausforderung darin, eine gemeinhin negativ beurteilte chronische Krankheit als Charakter anzulegen, so dass das Publikum Sympathie für die Puppe empfinden – und im besten Fall sein eigenes Verhältnis zu chronischen Krankheiten neu perspektivieren konnte. Puppenspiel ist eine gute Prämisse, Kindern schwierige Themen nahezubringen, weil sie mit Puppen und/oder Animationen in anderen Medien in Berührung kommen und eine komische Tonalität schwierige Themen einfacher zugänglich macht. Welche kunstpädagogischen Haltungen und Ansätze kannst du in diesem Zusammenhang benennen?

Helene Skladny: Der kunstpädagogische Fachdiskurs, so wie ich ihn wahrnehme, hat sich schon lange von der Prägung des *Formalen Kunstunterricht* der 1960er und frühen 1970er Jahre entfernt, in dem es vor allem um die Vermittlung von Kenntnissen, praktischen Fähigkeiten und Techniken ging. Demgegenüber steht u.a. der Ansatz der *Künstlerischen Bildung*, der trotz kontroverser Rezeption, wichtige Impulse für den Umgang, insbesondere mit Positionen der Gegenwartskunst gebracht

hat. Da Kunst immer schon über ihre eigenen Mittel, Ausdrucksformen, Strategien und Sprachen verfügt, fordert er die Kunstpädagogik dazu auf, eine »Bildung zur Kunst als Kunst durch Kunst« (Buschkühle 2004: 10) zu betreiben. Im Prinzip hast du das in deinem Vortrag so gemacht. Du hast mit Elementen deiner Kunst sowie mit künstlerischen Strategien, dem Irritieren von Erwartungshaltungen, dem subtilen Verschieben von Konventionen usw., einen Einstieg in ästhetischen Erfahrungen ermöglicht. Hättest du dich – wie eloquent und wissenschaftlich korrekt auch immer – ausschließlich auf die systematische Vermittlung von Inhalten fokussiert, wäre die anschließende produktive Auseinandersetzung mit deiner Kunst schwieriger, wenn nicht unmöglich gewesen. Was sicherlich genauso für eine zu *hochdosierte* künstlerische Performance gegolten hätte. Im Prinzip ist es diese Balance zwischen beiden Polen, die du gerade benannt hast und die gleichermaßen für die Kunstpädagogik gilt: es geht darum, die Balance zwischen einer überdeutlichen Explikation von Inhalten und einer bis ins Unkenntliche verklausulierten Kunsterfahrung zu halten…

Sicherlich hat man als Kunstpädagog*in dabei eine andere Rolle. Deshalb ist die Kooperation mit Künstler*innen, die Zusammenarbeit mit Kulturorten und Kunstmuseen so produktiv und wichtig, da hier direkte Zugänge und Berührungspunkte mit Kunst erfahren werden. Als ein weiteres sehr wichtiges methodisches Vorgehen der schulischen und außerschulischen Kunstvermittlung hat sich der Zugang über die eigene gestalterische Praxis der Schüler*innen bewährt. Allerdings nicht, indem Werke als Vorlage für irgendwie produzierte Pseudokunst herhalten müssen. Ein schmaler Grat, der, genau wie du es für dich schilderst, einen guten Kontakt zur Gruppe und eine hohe Sensibilität und Flexibilität im Setzen eines methodischen Settings sowie eigene künstlerische Erfahrungen erfordern. Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule machen das nicht unbedingt leichter.

Das, und wie es gelingen kann, zeigen mir aktuelle kunstpädagogische Forschungsprojekte und Publikationen, von denen ich exemplarisch den Band »Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich« (Uhlig/Metzger 2020) nennen möchte. In den interdisziplinären, sehr spannenden Beiträgen, wird u.a. fundiert dargelegt, dass sich »kein Kanon kindgemäßer Bilder und Kunstwerke festschreiben lässt« und, dass der »Mythos von vermeintlich *kindgemäßen* Bildern revidiert werden müsse« (Uhlig 2020: 128). Gleichzeitig werden Vermittlungsprojekte dokumentiert, die unterschiedliche methodisch-didaktische Ansätze vorstellen.

Und nicht zuletzt – wie auch Ringvorlesung »Sharing is Caring« (2023) zeigt – beschäftigt sich der kunstpädagogische Diskurs seit längerer Zeit mit repräsentationskritischen Analysen hegemonialer Darstellungsweisen und Vermittlungsformaten und einer Orientierung an Diversität.

Helene Skladny: Was wären deine Wünsche, Fragen, Impulse an die schulische Kunstpädagogik im Hinblick auf *Disability Arts*?



Abb. 3: Hendrik Quast mit seiner Puppe beim Erstellen einer Printserie im Rahmen von »Gathering for a better World«, Goethe-Institut Kyoto, Villa Kamogawa/Kyoto Experiment.

Kunst der Unterbrechung

Hendrik Quast: In der Kunst interessieren mich radikale Ansätze, die Sehgewohnheiten unterbrechen. Es gibt gute Beispiele von Künstler*innen mit neuen pädagogischen Ansätzen aus Hochschulkontexten, die einerseits radikale Ansätze, wie Anna Halprin oder Marina Abramovic oder in den Disability Arts situierte Ansätze, wie bei Claire Cunningham erproben. Ich arbeite selbst in eigenen Seminaren und Workshops sehr intensiv an Lehrformaten, die Studierenden ungewohnte künstlerische Ansätze und radikalere Experimente näherbringen und für sie auch erfahr-

bar machen. Ich denke, dass die schulische Kunstpädagogik den Mut haben kann auch solche Ansätze aus den performativen Künsten, die einen Fokus auf ästhetische Erfahrung setzen, zu erproben. Wichtig ist mir, dass jede Kunstpädagogik die Bedingungen ihres Entstehens mit thematisiert. Aus meinen Beobachtungen wird das häufig vernachlässigt und dadurch werden (Körper- und/oder Klassenzughörigkeits-)Normen und ästhetische Konventionen aufrechterhalten; mitunter Moralisierungstendenzen verstärkt. Zu guter Letzt denke ich, dass Kunst auch nicht nur auf Verstehen, oder verbalisierbare Artikulationen ausgerichtet ist, und daher auch in didaktischen Rahmen Rezeptionshaltungen eingeübt werden müssen, die Nicht-Verstehen, oder auch die Grenzen der Versprachlichung mitdenken.

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung, Hamburg: Hamburg University Press.

Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld: transcript.

Gerland, Juliane (2019): »Kunst, Kultur, (Dis-)Ability? – Inklusion, Teilhabe und Partizipation in künstlerischen und wissenschaftlichen Kontexten«, in: https://tinyurl.com/5n98zcv7 v. 01.06.2025

Hartwig, Susanne (Hg.) (2022): Lachgemeinschaften? Komik und Behinderung im Schnittpunkt von Ästhetik und Soziologie, Berlin/Bern/Brüssel/New York/Warschau/Wien: Peter Lang Verlag.

»Making a Difference«, in: https://tinyurl.com/5d4pjwcs v. 21.11.2024.

Metzger, Roland Karl/Uhlig, Bettina (Hg). (2020): Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich, München: kopaed.

Platte, Andrea (2015): »Inklusive Bildung. Leitideen von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule«, in: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hg.): Handbuch der Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 130–140.

UN-Behindertenrechtskonvention (2009): in: https://tinyurl.com/35v6d8p7 v. 13.05.2025.

»UN-Behindertenrechtskonvention«, in: https://tinyurl.com/mwbu8t7hv. 01.06.2025

Zirfas, Jörg/Krebs, Moritz/Klepacki, Leopold/Burghardt, Daniel/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Klepacke/Tanja (Hg.) (2021): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Das 20. Jahrhundert, Paderborn: Brill/Ferdinand Schöningh.

Abbildungen

Abb. 1: Hendrik Quast performt mit seiner chronisch kranken Puppe in *Spill your Guts* (2022) in den Berliner Sophiensaelen. © Florian Krauss.

Abb. 2: Die entzündliche Klappmaulpuppe übernimmt den Bauchredner. © Florian Krauss.

Abb. 3: Hendrik Quast mit seiner Puppe beim Erstellen einer Printserie im Rahmen von *Gathering for a better World*, Goethe-Institut Kyoto, Villa Kamogawa/Kyoto Experiment. © Goethe-Institut Osaka Kyoto/Toshihiro Shimizu.

Google Macht Kunst. Google Arts and Culture und die digitale Vermittlung visueller Kultur

Michaela Kaiser, Marion Seiler und Nina Ahokas

Abstract *Google prägt durch Suchinfrastruktur und Plattformangebote maßgeblich, wie Informationen digital strukturiert, zugänglich gemacht und rezipiert werden. Die Plattform Google Arts & Culture (GA&C) steht exemplarisch für diesen Kontrollgestus hinsichtlich von digitalen Wissensordnungen, indem sie museale Artefakte in ein kommerzialisiertes, datenökonomisch und infrastrukturell kontrolliertes digitales Umfeld überführt. Während sich Museen in ihrer kulturpolitischen Selbstbeschreibung dem Gemeinwohl und der demokratischen Teilhabe verpflichten (vgl. ICOM 2023), ist GA&C auf der Folie von Datafizierung gelesen (vgl. Stalder 2016), bereits durch Infrastrukturbesitz und algorithmische Steuerung machtvoll strukturiert. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag anhand zweier Fallbeispiele, einer digitalen Galerie sowie der One-Minute-Guides, wie sich epistemische Gewalt in digitaler Kunstvermittlung über Prozesse der Unsichtbarmachung, Hierarchisierung und normativen Rahmung von Kultur manifestieren. Vor dem Hintergrund der Visual Culture Studies wird aufgezeigt, wie Google über visuelle Repräsentationspraktiken hegemoniale Wissensordnungen hervorbringt, reproduziert und damit ein vermeintlich an Teilhabe orientierter Anspruch in exkludierende Praktiken der Repräsentation überführt wird. Schließlich wird hier ansetzend eine ethisch-politische Perspektive auf Sorge und Verantwortung entworfen, die den paternalistischen Gestus des Sorgens selbst reflektiert.*

Google Arts and Culture und die institutionalisierte Vermittlung visueller Kultur

Mit der Gründung der Kulturvermittlungsplattform Google Arts and Culture (GA&C) hat sich seit den 2010er Jahren kunstvermittelndes Handeln stärker digitalisiert und – angebunden an einen der größten Tech-Konzerne – institutionalisiert[1]

1 Damit schließen wir an den Institutionsbegriff der Sozialanthropologin Mary Douglas (1991) an, die unter Institutionalisierung jene sozialen Regelungen und Konventionen in den Blick rückt, die das Handeln aller an der Institution Beteiligten Akteur*innen strukturieren. Institutionalisierung ist für Douglas dann erreicht, wenn solche Regelungen und Konventionen

(vgl. Douglas 1991). Google bearbeitet ohnehin in fast holistischer Form eine Angebotspalette, welche sich möglichst allen Bedürfnissen des digitalen Alltags annimmt. Gerade in grundsätzlichen Bereichen sind Google Produkte marktprägend, und mit Google Arts and Culture ist auch die digitale Kunst- und Kulturvermittlung entsprechend beeinflusst. Die Annäherung von öffentlichen Plattformen wie Europeana, an die Plattformlogik von GA&C ist in den vergangenen Jahren zu beobachten gewesen (vgl. Abb. 1).

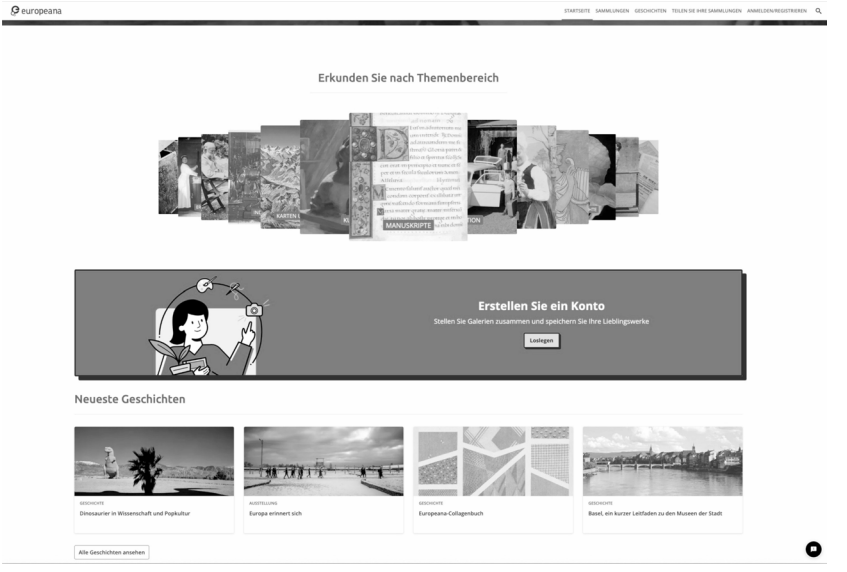


Abb. 1: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Startseite Europeana vom 28.6.2025.

Google prägt maßgeblich die Art und Weise, wie nach Informationen im Internet gesucht wird und wie sie digital auffindbar sind (Kizhner/Terras et al. 2021: 610). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Google Suchmaschine, mit welcher Ergebnisse algorithmisch geordnet werden. Die Hierarchisierung beruht dabei nicht immer auf Relevanz oder hohen Aufrufzahlen, sondern wird auch von Google anhand konzernorientierten ökonomischen Interesses platziert. Durch die monopolisierte Position des Konzerns in zahlreichen Feldern der Internetnutzung werden Daten gesammelt, kontrolliert und ausgewertet, um Verhalten von Nutzenden zu steuern und das Portfolio des Konzerns zu erweitern (Seemann 2021: 9 und 216). An

nicht mehr in Frage stehen, bzw. für die Handelnden nicht erkennbar sind (Douglas 1991: 114).

der von Google betriebenen Plattform GA&C beteiligen sich weltweit tausende museale Institutionen, die kunstbezogene Artefakte digitalisieren und für den Adressat*innenkreis der Google-User*innen aufbereiten. Die Schemata der Aufbereitung sind auf der Plattform selbst vergleichbar, basieren primär auf Rahmendaten zum Werk und optional einem interpretierenden Text. Dennoch gelingt es, User*innen durch den ludischen Zugang und die Vernetzung der Objekte zu fesseln und einen stetigen Bildlauf zu erreichen. Dies spiegelt zum einen die Struktur einer Datenbank und die Vernetzung von Objekten innerhalb kulturhistorischer Zusammenhänge, zum anderen werden hier gebräuchliche Gesten der Navigation genutzt, um ein gewohntes digitales Umfeld zu schaffen (vgl. Abb. 2).

Die von Felix Stalder beschriebene »Datafizierung« bezeichnet den Prozess der systematischen Umwandlung gesellschaftlicher Praktiken und Interaktionen in digitale Daten, die durch algorithmische Verfahren ausgewertet werden können (Stalder 2016: 19). Die von User*innen auf der Plattform zurückgelassenen Datenspuren generieren nicht nur neues Wissen, sondern konstituieren zugleich Formen von Macht, indem sie ökonomisch verwertet, gesellschaftlich normierend und politisch steuernd eingesetzt werden (ebd.; vgl. auch Gitelman 2013). Während der kultur- und bildungspolitische Auftrag an die musealen Institutionen, Forschungseinrichtungen und Kulturbetriebe als Dienst für Gesellschaft und Öffentlichkeit formuliert wird, wie auch in der aktuellen Museumsdefinition (ICOM Deutschland 2023) deutlich wird, gilt sich die Arbeit des Google Konzerns zuallererst einem ökonomischen Interesse. Wenngleich sich GA&C zunächst nicht offensichtlich durch die Generierung von ökonomischem Profit auszeichnet, gelingt es der Plattform Macht bereits primär durch Infrastrukturbesitz und Datenkontrolle zu etablieren, noch bevor direkte Monetarisierung erfolgt (vgl. Srnicek 2016: 92–95).



Abb. 2: Darstellung von Einzelobjekten auf Google Arts and Culture. Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Website vom 7.7.2025.

Repräsentationen und Episteme digitaler Kunstvermittlung

Anhand der Plattform Google Arts and Culture möchten wir diese Wirkmacht, die gleichsam neuen Ungleichheiten, die das Digitale hervorbringt (Cramer 2015; Meyer et al. 2018), nachzeichnen und unter Rückgriff auf die Visual Cultural Studies (Schade/Wenk 2011) rekonstruieren, wie Google über an liberalen Ökonomien orientierten Praktiken postkoloniale Verhältnisse in der Repräsentation visueller Kulturen reproduziert. Und wie damit der selbst formulierte Anspruch an Teilhabe – »keep-

ing our communities connected to culture and bringing people together through shared cultural moments« (ICOM & Google Arts and Culture, Connected to Culture o. D.) – die Seiten wechselt, kurz: im Spannungsfeld eines inklusiven Anspruchs und exklusiver Kulturen und Praktiken operiert (Kaiser 2019).

Daher gilt es die Macht der Bilder kritisch zu befragen (Pritsch/Deuber-Mankowsky 2006: 169), denn unhinterfragte Vorstellungen von Bildern fungieren als Spiegelbilder, woraus eine Identifizierung mit ihnen im Sinne von Zu- und Festschreibung einhergeht (Wenk 2006: 99; vgl. auch Goel 2015: 13). Dies bezieht sich insbesondere auf Praktiken der Sichtbarmachung.

Repräsentation wird mit Stuart Hall, einem semiologischen Verständnis folgend, als konstitutiv für Praktiken verstanden, durch die kulturelle Bedeutung hergestellt wird. Repräsentation fasst Hall als eine Form der Wissensproduktion, die von Machtverhältnissen hinterlegt ist. Damit wird Repräsentationskritik als Kritik der Praktiken der Repräsentation verstanden (vgl. Schade/Wenk 2011: 111f.). Repräsentationskritik wird in den Visual Cultural Studies folglich als Werkzeug begriffen, das mittels unterschiedlicher methodischer Verfahren und theoretischer Konzepte den Prozess der Herstellung von Repräsentation sichtbar machen soll (vgl. Schade/Wenk 2011: 104ff.); wenngleich Repräsentation dilemmatisch impliziert, »zugleich von einem Repräsentationsregime bestimmt zu werden und auf es angewiesen zu sein« (Pritsch 2017: 51), um Sichtbarkeit zu erlangen. Im Projekt *In- und exkludierende Momente applikationsunterstützter Vermittlung* (DigiPro@UOL, BMBF, 2023–2026) geht es daher darum, die impliziten und expliziten Mechanismen der Exklusion wie auch Praktiken der Inklusion[2] der Plattform und App Google Arts and Culture vermittels der Visual Culture Studies zu rekonstruieren. So fassen wir, im Anschluss an die Visual Cultural Studies, die Repräsentation von Wissen als machtvolle epistemische Praxis, die nicht neutral sein kann, resp. kein objektives Wissen vermittelt (vgl. Schade/Wenk 2011: 104ff.), sondern Wissen als sozial, diskursiv, medial und visuell (vgl. Pritsch 2017: 49; vgl. Wenk 2006: 99) hervorgebracht beschreibt und danach fragt, »was für wen wie und warum sichtbar (gemacht)« (Schade/Wenk 2011: 104) wird.

Welche Differenz- und Machtverhältnisse sind in diesen auf GA&C visuell repräsentierten Wissensordnungen selbst angelegt – sowohl in ihrer Entstehung, Formulierung, Organisation als auch in ihrer Wirksamkeit (vgl. Brunner 2020: 275)? So ist etwa der europäischen Ästhetik seit ihrer Entstehung ein double bind inhärent:

2 Inklusion fassen wir mit Mai-Anh Boger (2017) als Horizont für »Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)« und somit als symbolischen Link einer intersektionalen kunstpädagogischen Theoriebildung (Ahokas/Henschel/Kaiser 2025). Vor diesem Hintergrund möchten wir Differenz und Inklusion als intersektionale und damit auch politisierte Perspektive einführen (vgl. ebd.).

Zum einen ist sie von dem Versprechen der Emanzipation und Autonomie der Künste hinterlegt, zum anderen legitimiert ebenjenes Versprechen die Mechanismen des Ausschlusses, etwa über Europäisierung, Kanonisierung und epistemische Gewalt (u.a. Spivak 2014; Sonderegger 2023). Kunstinstitutionen konstituieren sich bis heute als Distinktionsstätte sozialer Ungleichheit (vgl. Kaiser/Ahokas/Trunk 2024). Die Künste und ihre spezifische Öffentlichkeit wirken, auch im digitalen Raum, nicht zwangsläufig als egalisierendes Instrument, sondern können – so möchten wir im Folgenden exemplarisch aufzeigen – im Sinne einer modernen, postdigitalen Adaption postkolonialer Verhältnisse Machtverhältnisse institutionalisieren.

Sichtbar macht GA&C vor allem bereits etablierte Institutionen, mit denen an historische Repräsentationsstrukturen angeschlossen wird. Die Startseite der mobilen App-Version zeigt zu Beginn ein wechselndes tagesaktuelles Kunstvermittlungsthema, ausgewählt anhand von Jahreszeiten, Feiertagen, Jubiläen usw. – in der Abbildung exemplarisch dokumentiert durch die Abbildung der Startseite One-Minute-Guides (Abb. 3).

Unterhalb davon werden kreisförmig die Logos der drei Museen *The Victoria and Albert Museum*, *Musée d'Orsay* und *The Metropolitan Museum of Art* zu sehen gegeben. Diese Auswahl verfolgt den Ansatz, die museale Vielfalt der auf der Plattform vertretenen Museen abzubilden, so dass bereits auf der Startseite eine Setzung im Hinblick auf die als relevant gedeuteten Museumssammlungen vorgenommen wird (vgl. Abb.4). Wird der Verlinkung gefolgt, wird schnell deutlich, dass hier hauptsächlich europäische und nordamerikanische Institutionen und Sammlungen abgebildet werden.

In den ersten fünfzig Sammlungen sind lediglich zwei Ausnahmen festzustellen: das *Museo Frida Kahlo* in Mexiko und die *National Gallery of Victoria* aus Australien. Beide Sammlungen lassen inhaltlich leicht Analogien zum europäisch-westlichen Kunstkanon oder popkulturelle Domänen ausmachen. Darin bildet sich auch das Nicht-Wissen hinsichtlich von nicht-europäischen und nicht-westlichen Sammlungen und Institutionen ab. Das wird nicht nur bestimmt durch die Priorisierung spezifischer Institutionen und deren Sammlungen, sondern vor allem durch die Auswahl der Akteur*innen, welche ebenfalls lediglich ausgewählte Teile ihrer Inhalte präsentieren. Nora Sternfeld kritisiert solche Phänomene Spivak aufgreifend daher auch als »profitable Ignoranz« (Sternfeld 2014: 14). Nicht-westliche und nicht-europäische Kunst ist als Nische von Kunstgeschichte medial repräsentiert und mit Lüth (2021: 271) somit im Rahmen der thematisierten Zugehörigkeitsordnung anerkannt, wobei eine antagonistische Wahrnehmung von *Wir* (*Westen*) und die *Anderen* als machtvolle Distinktionspraxis konstruiert wird, die in die Praktiken der visuellen Repräsentation verwoben ist, um die Identität als *Eigene* über das Konstrukt der *Anderen* abzugrenzen (vgl. Spivak 1988: 255). Hier schließt sich unsere These an, dass durch Infrastrukturbesitz und Datenkontrolle ein bildungs- und kulturpolitischer Machteffekt intendiert ist, indem von dem editierend, kuratorischen Zugriff auf

kunstbezogene Wissensordnungen auch dirigistische Effekte auf Kunst, Vermittlung und Bildung ausgehen. Insbesondere die Kanonisierung kunstgeschichtlicher Wissensordnungen wie auch die Praxis der Vermittlung selbst spielt dabei eine Rolle, wie im nachfolgenden Beispiel deutlich wird.

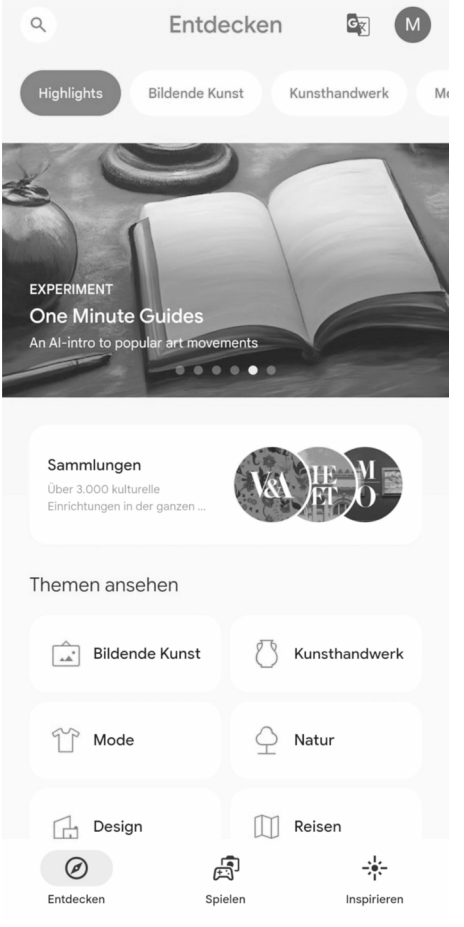


Abb. 3: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der App Google Arts and Culture vom 10.11.2024.

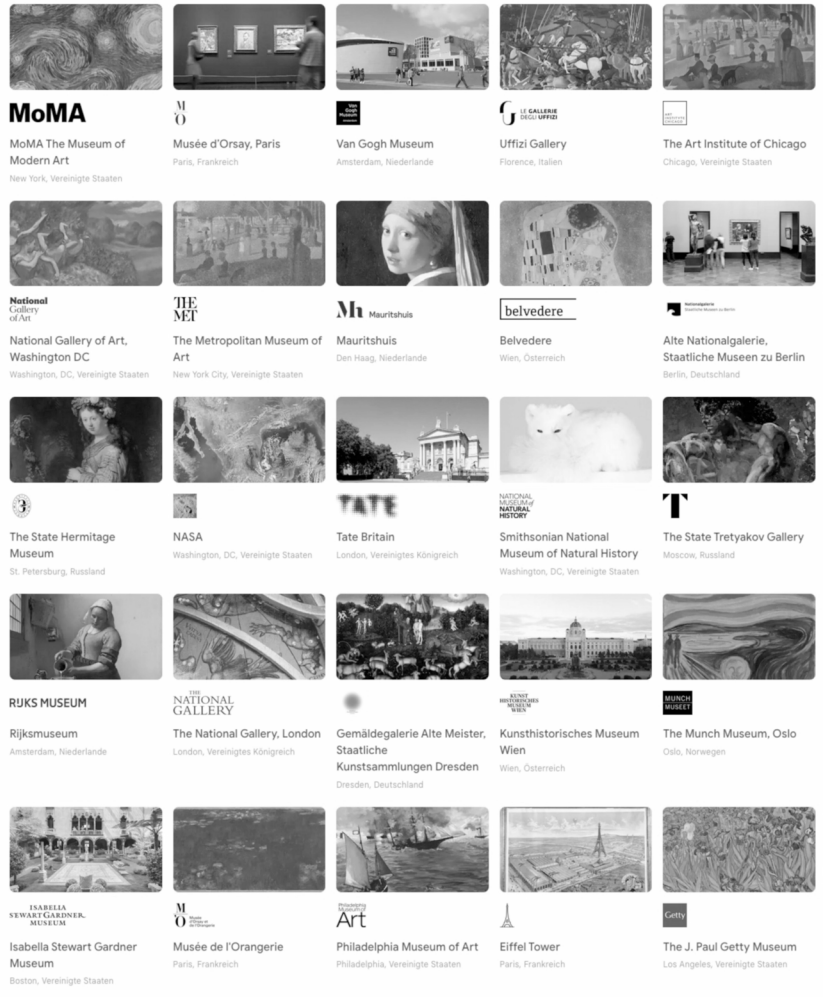


Abb. 4: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme von Sammlungen auf Google Arts and Culture vom 4.11.2024.

Über die wechselnde Startseite der Website sind verschiedene Themenbereiche und Inhalte verlinkt. Unter dem Stichwort »Art« stellt GA&C eine lose Zusammenstellung historischer Kunstwerke dar, in denen sich eine westlich-eurozentrische Wissensordnung dokumentiert (vgl. Abb. 5). Die Auswahl der Werke – primär Teil der europäischen Kunstgeschichte – reicht von religiösen Darstellungen der Renaissance über moralisch aufgeladene Allegorien bis hin zur impressionistischen Mo-

derne. Die Hegemonie *weißer*, männlicher Künstler bildet sich zum einen in der Auswahl der Werke, und zum anderen in deren Ikonografie ab.

Sie spiegelt die europäische Präponderanz auf der Plattform wider: repräsentiert sind christlich-abendländische Figuren wie Maria, Jesus, Gott, die in ihrer Motivwahl für den westlichen Kanon stehen, und keine neutrale Reihung ästhetischer Artefakte abbilden, sondern eine algorithmisch gestützte Inszenierung eines spezifischen kulturellen Narrativs.

Die Aufnahme ikonischer Werke wie van Goghs *Schlafzimmer in Arles* oder Holbeins *Die Gesandten*, Highlightobjekte in ihren Museen, stehen Symbol für eine europäisch-kanonisierte Kunstgeschichte, deren Legitimität sich durch die in GA&C institutionalisierten Repräsentationspolitiken verstärkt.



Abb. 5: Ergebnisse nach Stichwortsuche »Kunst«. Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Website Google Arts and Culture vom 5.7.2025.

Zugleich sind im unteren Bereich der Bildschirmaufnahme (Abb.5) zwei Werke positioniert, die marginalisierte Perspektiven andeuten, jedoch unter der dominanten europäischen Visualität subsumiert bleiben: Ein Porträt eines *Schwarzen* zeigt

ihn als Arbeiter auf einer Kaffeeplantage – barfuß, mit schlichtem Werkzeug in der Hand. Der Kontrast zu den über ihm dargestellten, prachtvoll inszenierten europäischen Würdenträgern ist evident: Während Letztere durch Raumtiefe, Objektsymbolik und visuelle Hierarchie Macht ausstrahlen, wird der Körper des *Schwarzen* auf Arbeit, Funktion und Nutzbarkeit reduziert. Auch das Bild zweier angeketteter Affen verweist auf eine Fortschreibung kolonialer Verhältnisse, in denen exotisierte Tierkörper als Projektionsflächen imperialer Kontrolle dienten.

Der hier gezeigte Ausschnitt visualisiert die Kontinuität der Dominanz *weißer* und männlich geprägter Kunstdarstellungen und verweist somit auf das Fortbestehen epistemischer Gewaltverhältnisse im digitalen Raum. Die Plattform GA&C fungiert nicht als neutrale Vermittlerin kulturellen Wissens, sondern als Agentin in der Reproduktion kolonialer und patriarchaler Wissensordnungen. Die Auswahl, Ordnung und Sichtbarmachung der Werke bringt einen normierenden Referenzrahmen für das, was als relevant gilt hervor. Dieser Prozess der Kanonisierung wird nicht zuletzt durch digitale Infrastrukturen und ihre algorithmische Inszenierung, eine »materiality of data« (Gitelman 2013) eines spezifischen kulturellen Narrativs hervorgebracht.

Digitale Vermittlung zwischen Aesthetic of the Commons und kapitalisierter Sorge

Die digitalen Praktiken der Kunstvermittlung auf der Plattform GA&C wirken als epistemische Regime, in denen sich Prozesse der Wissensproduktion, -verweigerung und -verdrängung vollziehen und durch die bestehenden Machtverhältnisse nicht nur stabilisiert, sondern auch diskursiv reproduziert werden (vgl. Brunner 2020). In diesen Regimen wirkt eine Form epistemischer Gewalt, die sich in der Hierarchisierung kultur- und kunstbezogener Wissenssysteme artikuliert – insbesondere durch die strukturelle Privilegierung westlicher, kolonialer und patriarchaler Erkenntnisordnungen. Obwohl sich GA&C im Gestus vermeintlicher Objektivität und universalistischer Zugänglichkeit inszeniert (vgl. Brunner 2020: 45), erfolgt eine systematische Marginalisierung nicht-westlicher Wissensformen: Werke indigener und nicht-westlicher Künstler*innen bleiben unterrepräsentiert, und ihre Sichtbarkeit wird durch kuratorische Eingriffe westlich positionierter Editor*innen reguliert (vgl. Brunner 2020: 244). Epistemische Gewalt nimmt in GA&C damit durch Grenzziehung und Unsichtbarmachung eine subtile Form an (Brunner 2020: 194), die auf der Folie des Leitbildes »keeping our communities connected to culture and bringing people together through shared cultural moments« (ICOM & Google Arts and Culture, Connected to Culture o.D.) danach fragen lässt, um welche Communities, welche Kulturen, welche Menschen und Momente es Google mit dem Projekt der Kunstvermittlung geht. Deutungshoheit über kunstbezogene Wissensord-

nungen ist nicht nur repressiv, sondern auch produktiv, indem sie bestimmt, was als Kunst und Kultur gefasst wird, kurz: Google Macht Kunst.

Die Kunstpädagogik und -vermittlung hat bereits seit den 2000er Jahren intensiv über Konzepte nachgedacht, mit diesem hegemonialen Wissen umzugehen, es etwa durch das Konzept des Verlernens (vgl. Spivak 1996: 249, auch Sternfeld 2014: 14f.) sichtbar zu machen. Dies ist unmittelbar mit der Sichtbarmachung *weißer*, bürgerlicher und patriarchal geprägter Privilegien und der damit verbundenen sozialen Positionierung im Feld verknüpft (vgl. Sternfeld 2014: 14f.; Schönewald 2021: 129, Ahokas/Henschel/Kaiser 2025), indem die Kunstpädagogik und Kunstvermittlung selbst kritisch ihre eigenen Praktiken hinsichtlich der Reproduktion von »hegemonialer, patriarchaler und kolonialer Geschichtsschreibung« (Mörsch 2009: 8) hinterfragt und ihre Funktion und Praxis reflektiert (vgl. Schönewald 2021: 130, Ahokas/Henschel/Kaiser 2025). Wie am Beispiel von GA&C deutlich wird, ist dieser Prozess nicht abgeschlossen, sondern nimmt im digitalen Raum eine neue Form an (vgl. Cramer 2015, Weber 2020). Was im digitalen Raum als bedeutsam präsentiert wird, entspringt nicht dem Zufall, sondern einer priorisierenden algorithmischen Ordnung. Damit werden bestehende und etablierte Sehgewohnheiten und vor allem Bildgewohnheiten wiederholt, über die ein »Repräsentationsregime« hervorgebracht wird (in Anlehnung an Hoffmann 2013: 141). Dies steht außerdem in Widerspruch zu dem, was mit Sternfeld und Jaschke (2015) als offene und partizipative Kontaktzonen im Unterschied zu bloßer Repräsentation oder mit von Bismarck (2021) oder Rogoff (2019) als relationale und kollaborative Praxis des Kuratorischen gefasst wird: Weniger sollte es um das Einhegen von Informationen als vielmehr um das Teilen und Tauschen von Erfahrungen und die Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen wie der eigenen Situiertheit gehen (ebd.), doch spielt die Reflexion der Wechselwirkungen von gesellschaftlichen und technologischen Infrastrukturen (vgl. Klein 2019) in GA&C eine nachgeordnete Rolle. Denn dazu braucht es Möglichkeiten der über die Dimension der Teilnahme hinausgehenden Teilhabe, etwa durch Bearbeitung von Inhalten durch Nutzende (Stalder 2016). In der Bearbeitung, Auswahl und im Austausch mit anderen Akteur*innen können über Formen der Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit inhaltliche Auseinandersetzung und sog. »Kontaktzonen« (Hahn et al. 2023) entstehen. »Sharing« meint in der hier nachgezeichneten Eigenlogik von GA&C Selfcare die digitale Kunst- und Kulturvermittlung zu ökonomisieren und monopolisieren. Eine »Aesthetic of the Commons« (Sollfrank/Sternfeld/Niederberger 2021) hingegen rückt Kunst und Ästhetik in den Dienst der Gemeinschaft. Damit setzt sie wesentliche Impulse für eine Praxis, die soziale und kulturelle Beziehungen stärkt und sich der »Reduktion und Simplifizierung des Anderen widersetzt« (Haghighat 2025: 68), anstatt zu kommerzialisieren. Sorge ist damit als ethisch-politische Praxis zu fassen, indem sie Verantwortung bedeutet für das Marginalisierte und Vulnerable und

dabei zugleich den paternalistischen Kontrollgestus des Sorgens selbst reflektiert (Gerhardt/Kaiser/Ahokas, i.E.).

Literatur

Ahokas, Nina/Henschel, Alexander/Kaiser, Michaela (2025, i.D.): »Ästhetische Bildung intersektional«, in: Staab, Lena Marie/Boger, Mai-Anh (Hg.): Handbuch Intersektionale Pädagogik, Münster: Waxmann/UTB.

Bismarck, Beatrice von (2021): Das Kuratorische, Leipzig: Spektor Books.

Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion (1), siehe https://tinyurl.com/ycyv2cka

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld: transcript.

Cramer, Florian (2015): »What Is *Post-Digital*?«, in: APRJA Volume 3, Issue 1, 2014, siehe: http://lab404.com/142/cramer.pdf v. 23.11.2024.

Douglas, Mary (1991): Wie Institutionen denken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gerhardt, Ulrike/Kaiser, Michaela/Ahokas, Nina (2026, i.A.): Care-technologische Praktiken: Ko-Kreation als Zauberformel oder Krise der Ästhetik, München: kopaed.

Gitelman, Lisa (Hg.) (2013): *Raw Data* Is an Oxymoron, Cambridge: MIT Press.

Goel, Urmilia (2015): »Postkoloniale Perspektiven auf (museale) Repräsentationen«, in: Greve, Anna (Hg.): Weißsein und Kunst. Neue postkoloniale Analysen, Kunst und Politik. Jahrbuch der Guernica-Gesellschaft, Göttingen: V&R, S. 9–18.

Google Arts and Culture (2011): »aboutartsandculture«, in: https://tinyurl.com/3hp28fr8 v. 04.10.2024.

Google Arts and Culture (2024): »artsandculture«, in: https://tinyurl.com/3trt9swb v. 22.10.2024.

Haghighat, Leila (2025): »Fürsorge«, in: Naqshband, Saboura/Delille, Trovania (Hg.): ART THAT CARES. Kunst(Pädagogik) als kollektive Fürsorge, Münster: Unrast, S. 64–82.

Hahn, Annemarie/Schroer, Nada Rosa/Hegge, Eva/Meyer, Torsten (2023): »Curatorial Learning Spaces. Einleitung«, in: Hahn, Annemarie/Schroer, Nada Rosa/Hegge, Eva/Meyer, Torsten (Hg.): »Curatorial Learning Spaces. Kunst, Bildung und kuratorische Praxis«, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, siehe: https://tinyurl.com/3726v6rw v. 29.10.2024.

Hoffmann, Katja (2013): Ausstellungen als Wissensordnungen. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11, Bielefeld: transcript.

ICOM Deutschland. (2023): »Museumsdefinition«, in: https://tinyurl.com/5e3c9rbm

ICOM/Google Arts and Culture (o.D.): »Connected to Culture« (A digital toolkit built to help organisations bring their cultural programmes online), in: https://tinyurl.com/5xy6ptzf v. 03.11.2024.

Kaiser, Michaela/Ahokas, Nina/Trunk, Wiebke (2024): »Kooperation von Schule und Museum im Kontext inklusionsorientierter Öffnungsprozesse«, in: Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas/Ahokas, Nina (Hg.): All Inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion, München: kopaed, S. 85–102.

Kizhner, Inna/Terras, Melissa/Rumyantsev, Maxim/Khokhlova, Valentina/Demeshkova, Elisaveta/Rudov, Ivan/Afanasieva, Julia (2021): Digital Cultural Colonialism. Measuring bias in aggregated digitized content held in Google arts & Culture, 36/3, Oxford: Oxford University Press, S. 607–640.

Klein, Kristin (2019): »Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven in Anschluss an den Begriff der Postdigitalität«, in: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hg.): POSTDIGITAL LANDSCAPES. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), siehe: https://tinyurl.com/wcwf2cj2 v. 15.11.2024.

Meyer, Torsten/Zahn, Manuel/Herlitz, Lea/Klein, Kristin (2018): »Post-Internet Arts Education Research«, in: http://piaer.net/piaer/ v. 24.07.2025.

Lüth, Nanna (2021): »Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht«, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS, S. 266–279.

Pritsch, Sylvia (2017): »Repräsentationskritik in den Kulturwissenschaften«, in: Onnen, Corinna/Rode-Breymann, Susanne (Hg.): Zum Selbstverständnis der Gender Studies. Methoden–Methodologien–theoretische Diskussionen und empirische Übersetzungen, Berlin: Barbara Budrich, S. 49–68.

Pritsch, Sylvia/Deuber-Mankowsky, Astrid (2006): »Der Mythos des ›ganzen Körpers‹. Das Fragmentarische in der Kunst des 20. Jahrhunderts als Dekonstruktion bürgerlicher Totalitätskonzepte«, in: Zimmermann, Anja (Hg.): Kunstgeschichte und Gender, Berlin: Reimer Verlag, S. 159–174.

Rogoff, Irit (2019): »Turning«, in: e-flux Journal, Issue 00, siehe: https://tinyurl.com/2zebsusp v. 20.07.2022.

Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bd. 8, Bielefeld: transcript.

Schönewald, Sarah (2021): Kunst auf Sendung. Zur Analyse und Vermittlung von Radiokunst, Bielefeld: transcript.

Seemann, M. (2021). Die Macht der Plattformen: Politik in Zeiten der Internetgiganten, Berlin: Aufbau Verlag.

Sollfrank, Cornelia/Stalder, Felix/Niederberger, Shusha (2021): Aesthetics of the commons, Berlin/Zürich: Diaphanes.

Sonderegger, Ruth (2023): »Zum kolonialen double bind der europäischen Ästhetik«, in: Vidal, Francesca (Hg.): Handbuch Rhetorik und Pädagogik, Berlin/Boston: De Gruyter.

Spivak, Gayatri (1988): »Can the Subaltern Speak?«, in: Nelson, C./Grossberg, L. (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture, London: Macmillan Education, S. 271–313.

Spivak, Gayatri (2014): Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart, Stuttgart: Kohlhammer.

Spivak, Gayatri (1996): »Diasporas old and new. Women in the transnational world«, in: Textual practice 10(2), S. 245–269.

Srnicek, Nick (2016): *Platform Capitalism*, Cambridge/Malden: Polity Press.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln, Kunstpädagogische Positionen, Bd. 30, Hamburg: Universitätsverlag.

Sternfeld, Nora/Jaschke, Beatrice (2015): »Zwischen/Räume der Partizipation«, in: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker (Hg.): »Räume der Kunstgeschichte. Tagungsband zur 17. Tagung des Verbandes österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker«, in: https://tinyurl.com/3z6wyhbd, S. 182–168.

Weber, Thomas (2020): »Mediologie (Régis Debray)«, in: Ritzer, Ivo (Hg.): Schlüsselwerke der Medienwissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 231–245.

Wenk, Silke (2006): »Repräsentation in Theorie und Kritik. Zur Kontroverse um den »Mythos des ganzen Körpers«, in: Zimmermann, Antje (Hg.): Kunstgeschichte und Gender: eine Einführung, Berlin: Reimer Verlag, S, 99–180.

Züricher Hochschule der Künste (2024): »Repräsentationskritik. Institute for Art Education«, in: Glossar, siehe: https://tinyurl.com/fymydh5j

Abbildungen

Abb. 1: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Startseite Europeana, aufgenommen am 28.06.2025.

Abb. 2: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Abbildung Feldhase von Albrecht Dürer 1502 als Einzelwerk von der Website Google Arts and Culture, aufgenommen am 07.07.2025.

Abb. 3: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Google Arts and Culture App. Ansicht der Startseite, aufgenommen am 10.11.2024.

Abb. 4: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Google Arts and Culture Website. Ansicht der Sammlungsauflistung, aufgenommen am 04.11.2024.

Abb. 5: Selbst erstellte Bildschirmaufnahme der Website Google Arts and Culture. Ergebnisse nach Stichwortsuche Kunst, aufgenommen am 05.07.2025.

Anhang

Autor*innenverzeichnis

Gigi Adair (Dr. phil.) ist Juniorprofessorin für Migration and Anglophone Cultures of the Global South in der Anglistik an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsbereiche sind Migrationsliteratur, Postcolonial Studies und Gender Studies und sie schreibt vorwiegend über Literatur und Kultur aus der Karibik, Westafrika und Großbritannien.

Nina Ahokas ist Kunstvermittlerin, Kunstwissenschaftlerin und Museumswissenschaftlerin. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kunstpädagogik und Kunstvermittlung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie forscht zu Professionalisierungsverläufen kritisch positionierter Kunstvermittler*innen, Kooperationsverhältnissen von Schulen und Museen sowie Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft.

Nelly Alfandari (Dr. Ed) ist freie wissenschaftliche Forscherin, Lehrerin der Sekundarstufe und Theaterschaffende. 2023 promovierte sie an der London South Bank Universitaet zu »Critical pedagogies in the secondary school classroom: Space, engagement and emotions«. Ihre Arbeit basiert auf ihrer langen Erfahrung als Theater der Unterdrückten Multiplikatorin, die sie an verschiedenen Lehr- und Forschungsprojekten anwendet. Ihr Schwerpunkt sind kreative und kritische Methoden und Lehrräume, die versuchen, kritische und transformative Gerechtigkeit zu fördern.

Havîn Al-Sîndy arbeitet in Deutschland und Kurdistan. Sie studierte an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart und der Kunstakademie Düsseldorf. Ihren Masterabschluss erwarb sie 2018. Parallel studierte sie Biologie und Chemie an der Universität Duisburg-Essen. Derzeit ist sie Professorin für Kunst und Ökologien an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Ihre Arbeiten umfassen Skulptur, Malerei und bewegtes Bild. Sie beschäftigt sich mit künstlerischen und wissenschaftlichen Prozessen des Sichtbarmachens, findet Sprachen für schwer Aussprechbares und untersucht die Ambivalenzen des Sichtbarmachens. Ihre Arbeitsweise ist prozessorientiert und meist kollaborativ.

Daniela Bystron ist Kuratorin für Outreach/Programm im Brücke-Museum Berlin. Von 2006 bis 2018 leitete sie die Kunstvermittlung im Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart, Berlin und in der Neuen Nationalgalerie der Staatlichen Museen zu Berlin. In ihrer kuratorischen und Vermittlungspraxis interessiert sie sich für eine kritische Hinterfragung musealer Routinen und eines kanonischen Wissensbegriffs, räumliche und soziale Settings sowie diskriminierungssensible, kooperative Arbeitsformen.

Andreas Brenne (Dr. phil.) ist Professor für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik an der Universität Potsdam. Von 2007 bis 2012 war er Professor für Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung an der Universität Kassel, von 2012 bis 2021 Professor für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik an der Universität Osnabrück. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen diversitätsorientierte Ansätze an der Schnittstelle von Schul- und Inklusionspädagogik, transkulturelle Kunstvermittlung, Konfliktlandschaften sowie Kunstpädagogik der frühen und mittleren Kindheit.

Pegah Byroum-Wand (Dr.) arbeitet aus wissenschaftlicher und museumspraktischer Perspektive zu Museen und Aktivismus, machtkritischen Kollaborationen und Beiratsarbeit, diskriminierungskritischer und diversitätsorientierter Organisationsentwicklung. Zu diesen Themen gibt sie Workshops und Seminare, hält Vorträge und bietet Beratungen für Organisationen an. 2025 ist der von ihr konzipierte und herausgegebene Sammelband »MachtKritikKollaboration. Praxisreflexionen zwischen Aktivismus, Museum und Universität« im Verlag Yılmaz-Günay erschienen.

Michaela Kaiser (Dr. phil.) ist Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Potsdam, Paderborn und Münster tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zukünfte und Wissensordnungen von Inklusion und Exklusion, Fähigkeitsnormen und Leistungsordnungen und Digitalität in Bildungsinstitutionen und -systemen.

Michael Klundt (Dr. Päd.) studierte Germanistik und Politikwissenschaft für das Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg, war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln, sowie an der Fachhochschule Düsseldorf. Als Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung promovierte er an der Humanwissenschaftlichen Fakultät zu Köln. Er arbeitete als wissenschaftlicher Fachreferent für Kinder- und Jugendpolitik der Fraktion Die Linke im Bundestag. Er ist Professor für Kinderpolitik im Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften und Leiter des Masterstudiengangs »Kindheitswissenschaften

und Kinderrechte« sowie Pro- und Studiendekan am Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Brigitte Kottmann (Dr. phil.) ist ausgebildete Grundschullehrerin und Professorin für »Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen« am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sonderpädagogischer Förderbedarf, Schulische Inklusion, Bildungsbenachteiligung, Übergänge und Lernwerkstätten.

Aki Krishnamurthy ist Politologin, Empowermentbegleiterin sowie Theater- und Tanzpädagogin mit Fokus auf Machtverhältnisse aus intersektionaler Perspektive und dem expliziten Schwerpunkt auf Rassismus und Geschlechterverhältnisse in unterschiedlichen Kontexten.

Nanna Lüth (Dr. phil.) arbeitet und forscht in Kunst, Kunstdidaktik und Medienbildung. Nach Erfahrungen in Kunstvermittlung und Forschung war sie 2013–21 Juniorprofessorin für Kunstdidaktik/Gender Studies an der UdK Berlin. 2018–20 vertrat sie die Professur für Kunstpädagogik an der Universität Duisburg-Essen. 2022–24 arbeitete sie als BCP-Gastprofessur für Diskriminierungskritische Didaktik an der UdK Berlin und vertrat anschließend die W3-Professur für Kunstdidaktik. Seit 2021 ist sie Vorsitzende des Berliner BdK e.V., Verband für Kunstpädagogik. Derzeit schreibt sie u.a. über *Unlearning* AI sowie Diskriminierungskritik und Humor in der künstlerischen Bildung. https://www.nannalueth.de

Jan Niggemann ist wissenschaftlicher und pädagogischer Leiter des Österreichischen Instituts für Erwachsenenbildung (oieb) und Lektor an der Universität Wien. Mit einer Arbeit zu pädagogischer Autorität promovierte er an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.. Er arbeitet in Bildender Kunst und Erwachsenenbildung, als Erziehungswissenschaftler und Speaker. Seine Schwerpunkte sind Pädagogische Autorität, psychoanalytische Aspekte sozialer Ungleichheit, Poesie und Ästhetik in pädagogischen Formaten, Bildungstheorien und Cultural Studies. Derzeit erforscht er die ästhetisch-poetische Dimension von Klasse im Grenzgebiet von Psychoanalyse und Kunst. Demnächst erscheint sein Essay »On not being able to dream: Hoffnung zwischen Not und Wendigkeit«.

Hendrik Quast ist künstlerischer PhD-Kandidat an der Stockholm University of the Arts in Kooperation mit der Zürcher Hochschule der Künste. Er forscht an der Schnittstelle von Humor und Krankheit in den performativen Künsten. Seine Arbeit verbindet Techniken wie Bauchreden, Pantomime oder Musicalgesang mit Kulturtechniken wie Tierpräparation oder Nageldesign. Seit dem Studium der Angewandten Theaterwissenschaft in Gießen realisiert er Soloarbeiten und Kolla-

borationen. Performances zeigte er u.a. im Künstler*innenhaus Mousonturm, an der Gessnerallee Zürich, bei Kampnagel Hamburg und internationalen Festivals.

Marion Seiler ist Museumswissenschaftlerin und Ethnologin und arbeitet im Verbundprojekt DigiProSMK (BMBF) als Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kunstpädagogik und Kunstvermittlung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie forscht zu digitalen musealen Sammlungen mit dem Schwerpunkt digitaler Vermittlung und Differenzkritik.

Helene Skladny (Prof. Dr.) ist seit 2010 Professorin für »Künstlerische Bildung« an der Ev. Hochschule Bochum RWL. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen: Historische Kunstpädagogik, Ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit, Kunst und Inklusion, Museumspädagogik und Frühkindliche Ästhetische Bildung.

Nora Sternfeld ist Kunstvermittlerin, Kuratorin und Professorin für Kunstpädagogik an der HFBK Hamburg. Von 2018–20 war sie documenta-Professorin an der Kunsthochschule Kassel, von 2012–18 Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University Helsinki. Sie co-leitet das/ecm – Studienprogramm für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien, ist im Kernteam von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis und Mitbegründerin von trafo.K, Büro für Bildung, Kunst und kritische Wissensproduktion (Wien). Seit 2022 gehört sie zu INGLAM – Inglourious Art Mediators, einer Band für Lecture Performances (Hamburg), und seit 2011 zu freethought, Plattform für Forschung, Bildung und Produktion (London).

Carsten Völtzke (M.A.) war in verschiedenen Funktionen beim Netzwerk für Demokratie und Courage tätig, zuletzt in der Bundesgeschäftsstelle. Er studierte Soziologie und Politikwissenschaft in Leipzig und Lyon; leitete bundesweite Bildungs- und Beteiligungsprojekte u.a. bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie Dialog macht Schule. Seine Schwerpunkte sind diskriminierungskritische Bildungsarbeit, Koordination zivilgesellschaftlicher Netzwerke und strategische Organisationsentwicklung. Er ist Geschäftsführer für Struktur- und Qualitätsentwicklung der Bundeskoordination von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage.

Antje Winkler (Dr. phil.) war Vertretungsprofessorin an der BTU Cottbus-Senftenberg und ist akademische Mitarbeiterin an der Universität Potsdam. Sie lehrt Kunstpädagogik und -didaktik mit Schwerpunkt Diskriminierungs- und Machtkritik und forscht zu Erinnerungskultur in der BRD sowie zu künstlerisch-edukativen Strategien im Kontext Digitalisierung. Seit 2021 ist sie im Vorstand des Berliner BdK e.V., Verband für Kunstpädagogik. Jüngste Veröffentlichungen: »Unmask the Black Box. Ein Podcast zum kritischen Umgang mit KI im postdigitalen Klassenzimmer«

(BMBF gefördert) und der im kopaed Verlag erschienene Sammelband »Kunst Jetzt Bildung Now. Arts transform Society«.

Norbert Witzgall ist Bildender Künstler und lehrt seit 2015 an der Universität der Künste Berlin, derzeit in der Grundlehre Bildende Kunst. Lehrtätigkeiten führten ihn u.a. als Visiting Professor an die Virginia Commonwealth University, Richmond. Ausstellungs- und Vermittlungsprojekte realisierte er für das Haus der Kulturen der Welt, die Berlinische Galerie, die neue Gesellschaft für bildende Kunst und after the butcher. In seiner malerischen Praxis befragt er das Porträt als Ort sozialer Performativität und verhandelt Spannungen zwischen Klasse, Gender und mediengeprägter Repräsentation.