

Antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung denken

Eine vielstimmige Auseinandersetzung
zur Diskriminierung an Schweizer Gymnasien
anhand zweier Radiosendungen.

Mentorierende

Chantal Küng

Jules Sturm

Master Art Education Kunstpädagogik

Zürcher Hochschule der Künste

HS 2020/2021

1. Einleitung	3
2. Die Radiosendung: Ursprüngliches Konzept	5
3. Antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung: Eine Begriffsannäherung	7
3.1 Diskriminieren	7
3.2 Anti-diskriminatorisch	7
3.3 (Kunst-)Vermittlung	7
3.4 Antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung	9
3.5 Alternative Begriffe	9
4. (Selbst-)Kritik	11
4.1 Ein Exkurs in die (un-)mögliche (Selbst-)Kritik an Schweizer Gymnasien	12
4.2 Die Rollen der Bildungsteilnehmer*innen am Gymnasium und deren strukturellen Bedingunge	14
Das pädagogische Verhältnis: Die Rolle der Lehrperson	
Das pädagogische Verhältnis: Die Rolle der Schüler*in	
4.3 Verschiebung der Verhältnisse durch die Rolle(n) der mehrfach privilegierten Lehrperson	16
Bewusste Sichtbarmachung: Strategien und Schwierigkeiten	
5. Die Rolle der Radiomoderatorin als diskriminierungskritische Vermittlerin	20
6. Die Radiosendung: Angepasstes Konzept	21
7. Analyse der Radiosendung	23
7.1 Vorgehen und Forschungsmethode	23
7.2 Die Radiosendungen und ihre Teilnehmer*innen	25
7.3 Drei Leitfragen und eine eigen(artig)e Methode	26
I. Diskriminierung an Schweizer Gymnasien	26
II. Die Rolle(n) der Bildungsteilnehmer*innen	29
Etwas das unangesprochen blieb	
III. Verantwortung und Raum für Veränderung	32
Sprache/Begriffe	
Sprechen/Benennen	
Zuhören	
Schweigen	
8. Schlusswort	36
9. Anhang	41
10. Dank	56

1. Einleitung

Die Idee für das Projekt *Antidiskriminatorische (Kunst-) Vermittlung Denken* und die dazugehörige vorliegende schriftliche Arbeit hat ihren Ursprung in meiner Begeisterung für das Manifest der Schüler*innen¹ Bewegung *Bildung ohne Sexismus*, welches im (zeitlichen) Milieu des feministischen Streikes 2019 entstand. Die Schüler*innen forderten,

«Schulen sollen Orte der Emanzipation, des einvernehmlichen Handelns, des gegenseitigen Respekts und zu safe spaces für alle werden. Wir fordern eine Bildung, die kritisches, selbstbestimmtes Denken anregt und uns zur kollektiven Mitbestimmung in der Gesellschaft ermutigt.»²

Die Entdeckung, dass es Schüler*innen gibt, die sich für diskriminierungsfreie Bildung einsetzen, motivierte mich meine feministische Perspektive, aus welcher ich seit vielen Jahren sowohl in meiner künstlerischen als auch politischen Praxis arbeite, expliziter in meiner kunstvermittlerischen Tätigkeit mitzudenken. Ausserdem erfreute es mich zu sehen, dass das Kollektiv *Bildung ohne Sexismus* ein feministisches Verständnis vertritt, «das aus queerer Kritik an Identität und stabilen Differenzkonstruktionen eine intersektionale Perspektive ableitet»³.

In meinem *Leistungsnachweis Theorie*⁴ widmete ich mich ein erstes Mal dem Versuch einer persönlichen Annäherung an das grosse Feld der kritischen Pädagogik aus einer intersektional-feministischen Perspektive⁵. Dabei gelangte ich zum Verständnis, dass eine antidiskriminatorische Vermittlungspraxis die konstante Analyse, Dekonstruktion, Subversion und Transformation der machtkonstituierenden Diskurse beinhalten muss. Weiter beobachtete ich bei verschiedenen Theoreti-

ker*innen wie bell hooks⁶, Nora Sternfeld⁷ oder Lucy Nicholas⁸, dass die permanente (Selbst-)Kritik als unabdingbare Voraussetzung für antidiskriminatorisches *Lehren und Lernen* gehandelt wird.

Während des Schreibprozesses des Leistungsnachweises wuchs in mir das Verlangen nach einem kollektiven Austausch. Ich begann die Sinnhaftigkeit des isolierten Schreibens zu hinterfragen. Die notwendige Gleichzeitigkeit verschiedener Zugänge und die direkte Auseinandersetzung mit interessierten Menschen als unentbehrliche Bedingung für das Sprechen und Nachdenken über antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung erschien mir mehr und mehr offensichtlich. Ich wollte im Austausch meinen Struggle⁹ sichtbar machen, um Verbündete zu finden. Denn ohne sie gibt es keine Gegenpole, keine Stimmen die sich widersprechen, korrigieren oder hinterfragen. Aber auch Zustimmung und gleiche Meinungen, die sich gegenseitig bestätigen und motivieren, bleiben ohne Verbündete aus. Ausserdem kann die Sichtbarmachung der Diskriminierungen im Schweizer Bildungssystem nicht in der Verantwortung Einzelner liegen und ist nicht damit getan, dass einzelne Lehrpersonen eine antidiskriminatorische Praxis im Klassenzimmer pflegen. Es braucht (auch) strukturelle Veränderungen und eine breite Aufmerksamkeit. Und dafür ist Austausch und Diskussion essentiell.

Ich entschied mich daher, entgegen meines früheren Verlangens eine rein schriftlich-theoretische Masterarbeit zu verfassen, Platz für praxisbezogene kollektive Momente einzuräumen. Die Idee eines Formates, das diese Zusammenarbeit in einem mir sinnvoll erscheinenden Masse zulässt, braute sich Zuhause an unserem Küchentisch zusammen. Im April 2020 gründete eine meiner Mitbewohner*innen, zusammen mit anderen, das Onlineradio *Megahex*. Im Kontext der Corona-Pandemie schufen sie eine solidarische Struktur für Austausch und Vernetzung. Mit Podcasts und Livestreams von verschiedenen politischen Gruppen und kulturellen Projekten bietet das *Megahex* seither eine «kritische, linksradikale, feministische, antiautoritäre und

- 1 Ich benutze das Gendersternchen, um Menschen zu inkludieren, die in einer binären Schreibweise nicht berücksichtigt werden.
- 2 Kollektiv Bildung ohne Sexismus (2019): Manifest für eine Bildung ohne Sexismus.
- 3 Antke, Engel (2015): Vortragseinladung zu Macht_Beghehen: intersektional wider die Heteronorm. Eine Einführung in die Queer Studies.
- 4 Den Leistungsnachweis schrieb ich an der Zürcher Hochschule der Künste im FS 2020. Die Arbeit wurde von Chantal Küng mentoriert.
Sentobe, Milena (2020): Gedanken zu einer antidiskriminatorischen Vermittlungspraxis: Über das Klassenzimmer als politischen Raum, die darin stattfindenden Subjektivierungsprozesse und die folglich bedingte Verantwortung aller Akteur*innen.
- 5 Vergleiche zu Intersektionalität zum Beispiel den Eintrag zu *Intersektionalität* im Glossar des ehemaligen Forschungsinstitutes *Institut für Art Education* der Zürcher Hochschule der Künste. Unter anderem steht dort zu lesen: «Intersektionalität hebt hervor, dass soziale Kategorien wie Geschlecht, Sexualität, Race/Ethnizität, soziale Klasse und Behinderung selten eindimensional auftreten, sondern sich überkreuzen und wechselseitig aufeinander aufbauen. [...] Da sie auf unterschiedlichen Konstitutionsmechanismen beruhen, können diese Ungleichheitskategorien weder isoliert betrachtet noch einfach kumuliert werden.»

- 6 Gloria Jean Watkins, besser bekannt unter ihrem Pseudonym bell hooks, ist eine US-amerikanische Autorin, Professorin, Feministin und soziale Aktivistin. Der Name bell hooks ist von ihrer Urgroßmutter mütterlicherseits, Bell Blair Hooks, entlehnt.
- 7 Nora Sternfeld ist eine österreichische Kunst- und Kulturwissenschaftlerin, Kuratorin und Dozentin an der Hochschule für Bildende Künste Hamburg.
- 8 Lucy Nicholas promovierte in Soziologie an der University of Edinburgh. Nicholas hat Zeitschriftenartikel über poststrukturalistischen Anarchismus, Riot Grrrl, DIY-Punk, Sexualität und Gender veröffentlicht und international Vorträge zu denselben Themen gehalten. Ausserdem ist Nicholas Zine-Macher*in und ein aktives Mitglied von anarchistischen, queeren und feministischen Kollektiven.
- 9 Ich benutze das englische Wort, weil es meiner Meinung nach mehr als das Deutsche Wort „Kampf“ mit meint, wie zum Beispiel: die Anstrengung, sich wehren.

antikapitalistische»¹⁰ Perspektive, ein «soziales Labor aus Stimmen, Schreien, Klängen und Geräuschen»¹¹.

Während eines Gespräches an besagtem Küchentisch, zwischen meinen Mitbewohner*innen und mir, entstanden Ideen dafür wie ich meine Masterarbeit aus der Vereinzelnung in einen *Metalog*¹² heben könnte. Weil ich nach etwas suchte, das (im Notfall) trotz *Physical Distancing*¹³ zustande kommen konnte und weil es gewissermassen schon auf dem Tisch lag, kamen wir auf das Radio zuspochen. Gemeinsam setzten wir die ersten Grundsteine, auf welchen ich ein Konzept für mein Masterthesis-Projekt erarbeiten konnte.

Ein Prozess wurde in Gang gesetzt, der schlussendlich eine Radiosendung hervorbrachte, die mir und anderen ermöglichte, im Kollektiv über antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung am Gymnasium nachzudenken. Gleichzeitig war die Radiosendung selbst ein Experiment dazu, wie diskriminierungskritisch gehandelt, vermittelt und diskutiert werden kann. Aus diesem Grund waren auf allen Ebenen der Produktion die unumgängliche (Selbst-)Reflexion und das (oftmals) daraus resultierende Gefühl des Scheiterns präsent. Es bildeten sich Zweifel, ob und wie (Lehr-)Personen antidiskriminatorisch handeln (zum Beispiel unterrichten oder Radiosendungen organisieren) können, ohne dabei ständig selbst die kritisierten Machtverhältnisse zu reproduzieren. Das eigene Teilsein der diskriminierenden Norm körperlich zu erfahren und die Frage, wie dazu beigetragen werden kann, dass Raum für eine strukturelle Veränderung geschaffen wird, trieb mich um und war ein wesentlicher Bestandteil der Gespräche im Radio.

Bewusst befasste ich mich im gesamten Projekt explizit mit der Situation am Gymnasium. Denn trotz der scheinbaren Freiwilligkeit, in welcher sich die Schüler*innen dort befinden, ist die Ausbildung am Gymna-

sium Teil des Schweizer (Grundauss-)Bildungssystems und somit ein politischer Ort mit einer grossen Verantwortung bezüglich der Subjektivierungsprozesse¹⁴ der Schüler*innen. Ich möchte in dieser Arbeit die Kantonschule und die sich darin befindenden Klassenzimmer als politischen Raum analysieren. Ich möchte versuchen, meinen Ansprüchen als Lehrerin in eben diesen Dispositiven gerecht zu werden. Ich möchte die Auseinandersetzung mit der Verantwortung, die die Schule als Bildungseinrichtung trägt, ernst nehmen. Ich möchte von anderen lernen und die Bedürfnisse und Forderungen von Schüler*innen respektieren. Ich will nicht wegschauen.

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die Erfahrung und die Verantwortung, die aus meiner privilegierten¹⁵ Position heraus entsteht, nicht deckungsgleich ist mit der Situation der anderen Teilnehmer*innen der Radiosendung. Noch weniger kann diese Situation auf alle Lehrpersonen übertragen werden. Weder stellen sich alle Personen die genau gleichen Fragen, noch betreffen sie sie auf die gleiche Weise.

In den folgenden Kapiteln werde ich versuchen der Frage auf den Grund zu gehen, wie wir an (Schweizer) Gymnasien aus einer intersektionalen Perspektive diskriminierungskritisch denken und handeln können. Dafür werde ich zu Beginn den Prozess der Konzeptualisierung der Radiosendung als antidiskriminatorische Praxis und die dafür notwendige Analyse dessen was antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung bedeuten kann, beschreiben. Dabei werde ich eine längere Ausführung den verschiedenen Aspekten der (Selbst-)Kritik, den daraus sichtbar werdenden Roll(en) und der damit verknüpften unterschiedlichen Verantwortungen in der diskriminierungskritischen (Kunst-)Vermittlung, widmen. Ausserdem werde ich versuchen, zu verstehen inwiefern diese selbstreflexiven Prozesse von strukturellen Bedingungen beeinflusst oder gar verhindert werden. Abschliessend werde ich die Radiosendung anhand der Inhalte unserer Gespräche analysieren. Dadurch wird meine vorangehende (schriftliche) Auseinandersetzung gestützt, präzisiert und mit Strategien für das Schaffen von Veränderungsräumen ergänzt.

10 o.A. (2020): Inserat Radio Megahex. In: Neuere Zureicher Zeitung, Nr. 5, Juni.

11 Ebenda.

12 In einem Kollektiv, das aus fünf Cis-Frauen besteht, erarbeiten wir seit einiger Zeit ein queerfeministisches Hörspiel. Im Laufe dieser Arbeit haben wir das Wort *Metalog* erfunden. Dieses Wort steht für etwas, das nach dem Monolog und nach dem Dialog kommt. Ein Gespräch also, an dem mehr als zwei Leute beteiligt sind. Es handelt sich dabei jedoch um mehr als nur ein Gespräch. Denn bei einem *Metalog* kommt das hinzu was wir sonst nicht hören. Das was nur im Kopf abläuft, was geheim gehalten wird, was nicht ausgesprochen wird oder nicht ausgesprochen werden kann. Gleichzeitig steht *Metalog* auch für eine (künstlerische) Praxis, welche auf Dialogen, Gesprächen, Diskussionen – *Metalogen* – und dem prozesshaften Arbeiten basiert, welches sich über lange Zeit hinweg ziehen kann und den Output als ein gesetztes aber nicht vorrangiges Element betrachtet.

13 «Benachteiligte Bevölkerungsgruppen trifft die Corona-Krise besonders hart. Um unsere Solidarität mit ihnen zu signalisieren, sollten wir auf den Begriff „Social Distancing“ verzichten. [...] Nicht soziale Distanz, sondern soziale Nähe soll gefördert werden – trotz physischer Distanz. [...] Wie in jeder Krise, besteht auch jetzt die Gefahr, dass sich soziale Ungleichheiten verschärfen, dass Angehörige bestimmter Gruppen diskriminiert werden, oder dass Fremdenfeindlichkeit durchdringt. In dieser Situation ist Kommunikation von entscheidender Bedeutung, und es kommt darauf an, welche Begriffe eingesetzt werden.»
Streckeisen, Peter (2020): Physical Distancing ja, Social Distancing nein.

14 Ich verwende den Begriff Subjektivierung, wie er von Lucy Nicolas als das beschrieben wird, was durch die Diskurse, innerhalb welcher wir lernen wie zu „sein“ manifestiert wird: «The discourses that constitute the self, and the process of this constitution, what Foucault calls „subjectivation“»

Nicholas, Lucy (2012): Anarchism, Pedagogy, Queer Theory and Poststructuralism: Toward a Positive Ethical Theory, of Knowledge and the Self, S. 245.

15 Ich verstehe ein Privileg als etwas, das einer Person Zugänge zu gewissen Dingen vereinfacht und sie oftmals vor übergriffigen und oder gewaltvollen Erfahrungen bewahrt.

2. Die Radiosendung: Ursprüngliches Konzept

Ich möchte in diesem Kapitel mein erstes Konzept für die Radiosendung, das sich im Verlauf des Projekts wandelte, ausführen, um den Lesenden ein Eintauchen in meine Ideen und Anliegen zu ermöglichen. Darauf wie sich das Konzept aufgrund meines Prozesses veränderte, werde ich in Kapitel 6 eingehen.

Im ursprünglichen Konzept war geplant, drei Radiosendungen zu organisieren, die live aus dem Megahexstudio gestreamt, vor Ort aufgezeichnet und danach im Archiv zum Nachhören gespeichert werden sollten. Für jede Sendung sollten jeweils zwei bis drei Expert*innen¹⁶ eingeladen werden um gemeinsam über folgende Frage zuzusprechen: *Wie lässt sich antidiskriminatorische Kunstvermittlung aus verschiedenen Perspektiven denken und in eine Praxis am Gymnasium integrieren?*¹⁷

Es war die Idee, in unterschiedlichen Zusammenstellungen von betroffenen Expert*innen exemplarisch nachzufragen und spezifisch situative Erfahrungen auszutauschen. Es sollte ein vielstimmiges Gespräch entstehen, das mit einem weiteren Ausserhalb des Klassenzimmers geteilt wird, sodass unser Gedankenaustausch nicht nur durch uns, den im Studio Anwesenden, sondern auch von den von zu Hause Zuhörenden ins Klassenzimmer zurückgetragen werden kann. Das Gespräch sollte Inhalt einer Radiosendung werden, weil dieses Format zum einen keine physische Anwesenheit der Zuhörer*innen verlangt und somit Corona-sicherer ist. Zum anderen entsprach es mir, diese Gedanken, Kritiken und Ideen erstmals nicht direkt an einem Gymnasium, sondern an einem mir vertrauten Ort (dem Megahexstudio), an dem kritisches Denken bereits eine Praxis genießt, zu besprechen. Nicht nur das Megahexstudio als Ort lässt sich in einem intersektional politischen Kontext verorten. Auch das Radiomachen an sich war immer schon Teil einer (queer-)feministischen Praxis. Die Frauenredaktion *Die Hälfte des Äthers* engagiert sich seit über 30 Jahren mit feministischer Berichterstattung am Radio LoRa¹⁸. Sie beschreiben ihre Arbeit als Widerstand «gegen männliche Dominanz in fast allen gesellschaftlichen Bereichen»¹⁹ und erklären:

«Innerhalb der Frauenbewegung war die Repräsentation von Frauenthemen in Mainstreammedien ein wichtiges Thema. Frauen als aktiv handelnde Subjekte kamen kaum vor [...]. Dabei hat feministische Berichterstattung dem Objektivitätsschein von Male- und Mainstreammedien stets den Wert feministischer Parteilichkeit und Kritik entgegengesetzt.»²⁰

Ausserdem erschien es mir durchaus sinnvoll, für die Reflexion der diskriminierenden Situation an Schweizer Gymnasien einen Schritt aus dem Geschehen heraus zu machen, um von einem lokalen Aussen auf das zu blicken, was wir besprechen wollten.

Alle Teilnehmenden sollten möglichst ebenbürtige Rollen haben und dadurch gleichermassen moderieren, also das Gespräch lenken können. Jede Sendung sollte sich an der vorhin genannten Frage orientieren. Zusätzlich sollte jede einzelne Sendung einen Schwerpunkt verfolgen, der eine spezifische Form der Diskriminierung (Bsp.: Race / Class / Gender / Ableism) ins Auge fasst. Damit die Sprechenden, falls gewünscht oder nötig, auf eine gemeinsame Gesprächsbasis zurückgreifen können, wollte ich die Teilnehmenden bitten, mir einen kurzen Text(-ausschnitt), den sie als besonders relevant empfinden, zuzuschicken. Die Textausschnitte wollte ich dann jeweils an die anderen Teilnehmer*innen weiterleiten. Die Dokumente sollten während der Sendung auf der Webseite öffentlich zugänglich gemacht werden.

In Anlehnung an Nora Sternfeld wollte ich (Kunst-)Vermittlung gerne «als Prozess im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft»²¹ und deshalb als konstante Auseinandersetzung mit der Frage, «wie das Sagbare und Denkbare»²² und das, wie es Simon Harder²³ betont, «UnSichtbare»²⁴ im (Kunst-)Unterricht herausgefordert werden kann, denken. Nebst dem beschreibt Sternfeld (politische) «pädagogische Prozesse»²⁵ als «Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis, zwischen Erkennen und Handeln, zwischen Wissen und Veränderung, zwischen Gegenwart und Zukunftsvision und nicht zuletzt zwischen Lehren und Lernen»²⁶. Das heisst, Pädagogik und Politik, das

16 Wenn ich in dieser Arbeit von Expert*innen spreche, sind all diejenigen gemeint, die aufgrund ihrer je individuellen Situiertheit einen Bezug zum Bildungswesen und einen Anspruch an eine strukturelle Veränderung der bestehenden Verhältnisse haben.

17 So lautete meine Fragestellung zum beschriebenen Zeitpunkt.

18 «Unabhängig, widerständig, einzigartig seit 1983. Radio LoRa ist ein nicht-kommerzielles Lokalradio für den Grossraum Zürich und das älteste Gemeinschaftsradio der Schweiz.»
Radio LoRa (o.J.): Über uns.

19 Radio LoRa (o.J.): Die Hälfte des Äthers.

20 Radio LoRa (o.J.): Die Hälfte des Äthers.

21 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.21.

22 Ebenda.

23 Simon Harder «lebt, arbeitet und forscht zwischen Bremen und Zürich als Kunstvermittler, Künstler und Kulturwissenschaftler. Im Zentrum stehen Queer- und Trans*Feminismus und Intersektionalität und produziert gerne experimentelle Hörstücke und Essays.»
Diese Kurzbio stammt von der Webseite der F+F Schule für Kunst und Design.

24 Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht.

25 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S. 20.

26 Ebenda, S.20 f.

Vermitteln und Verhandeln oder das Reflektieren und das Gestalten bedingen und überschneiden sich nach Sternfeld unweigerlich, weshalb ich dieses Projekt zwischen Theorie und Praxis und in der Schnittmenge zwischen (künstlerischer) Forschung und Vermittlung ansiedelte.

3. Antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung: Eine Begriffsannäherung

Während ich mit der effektiven Planung der Radiosendung begann – was bedeutete, herauszufinden welche Leute ich zu welcher spezifischen Sendung einladen möchte, das *Megahex* zu besuchen, das Studio kennenzulernen und Jingles und Interviews aufzunehmen – widmete ich mich gleichzeitig den Stimmen und Verbündeten in Büchern und Texten und unterhielt mich mit ihnen darüber, was antidiskriminatorisch heissen kann, was wir²⁷ unter Vermittlung verstehen und welche Rolle eine Lehrperson darin spielt. Für diese Diskussionen war es elementar, sich zunächst mit den Begriffen und ihrer Bedeutung auseinanderzusetzen.

3.1 Diskriminieren

Das Wort *diskriminieren* lässt sich auf das lateinische Verb *discriminare* „trennen, absondern, abgrenzen“ zurückführen. Im späten 20. Jahrhundert erfuhr der Begriff einen Wandel, wodurch die zuvor wertneutrale Bedeutung „unterscheiden, sondern“ eine negative Bewertung „jemanden herabsetzen, zurücksetzen“ erhielt.²⁸ Werden Menschen diskriminiert, erfahren sie also eine andere, benachteiligende Behandlung aufgrund «tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale»²⁹. Die dafür nötigen Voraussetzungen sind nicht auf subjektive (unbewusste) Einstellungen, Vorurteile oder emotionale Assoziationen zurückzuführen. Im Gegenteil: Die vorherrschenden Unterdrückungsverhältnisse sind strukturell bedingt und werden auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene täglich hergestellt und rezipiert.

3.2 Anti-diskriminatorisch

Die Vorsilbe „anti“ aus dem Griechischen ἀντί *antí* „gegen“ oder „anstelle von“ «drückt in Bildungen mit Substantiven oder Adjektiven eine gegnerische Einstellung gegenüber einer Person oder Sache, eine ablehnende Haltung gegen jemanden oder etwas aus»³⁰. Folglich

27 Das „wir“ in dieser Arbeit ist fluid und darf von den Lesenden beipiekt werden.

28 Diese Definition beruht im Wesentlichen auf der Seite „Diskriminierung“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 3. Oktober 2020, 16:20 UTC.

29 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): *Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson?*, S.1.

30 Seite „anti-, Anti-, vor Vokalen und gelegentlich vor h ant-, Ant-“ In: Duden, Wörterbuch.

bezieht sich antidiskriminatorisch auf Interaktionen, Kommunikation, Methoden und Werkzeuge, die gegen Diskriminierung und deren Mechanismen wirken können.

3.3 (Kunst-)Vermittlung

Der Diskurs darüber, was (Kunst-)Vermittlung in Abgrenzung zu anderen die (Kunst-)Pädagogik betreffenden Begriffen alles bedeuten kann und einhalten soll, sprengt im Detail den Rahmen dieser Arbeit. Wenn ich hier nun also den Begriff (Kunst-)Vermittlung verwende, will ich das beispielsweise nicht von der Idee des *Lehren und Lernens*³¹, oder der einer *kritischen Pädagogik*³² abgrenzen. Im Gegenteil: Ich teile die Idee des Lehren und Lernens, dass alle Bildungsteilnehmer*innen gleichermaßen voneinander lernen und lehren können oder, dass kritische Pädagogik durch ihr Ziel der Emanzipation von Unterdrückung durch das Erwachen eines kritischen Bewusstseins Schüler*innen ermutigen kann, Veränderung in ihrer Welt herbeizuführen. Deshalb habe ich mich auch für das aus meiner Perspektive als Sammelbegriff zu verstehende Wort *Vermittlung* entschieden, das sich in dieser Arbeit nicht auf die eine, oder andere Perspektive versteift, sondern sich auf viele sich unterscheidende Vermittlungsbegriffe einlässt.

31 Eine konkrete Definition von Lehren und Lernen scheint es nicht zu geben. Die Wörter Lehren und Lernen sind laut Wikipedia etymologisch miteinander verwandt und bezeichnen die Tätigkeit bei dem einem Lernenden ein Lerngegenstand durch einen Lehrenden vermittelt werden soll. Ich gehe davon aus, dass mit Lehren und Lernen «das Lernen in *allen Formen* und das Lehren *aller Art*» (Dolch 1965: 45) gemeint sein könnte. Also eine spezifische Interpretation der Didaktik, bei der alle Bildungsteilnehmer*innen gleichermaßen voneinander lernen und lehren, das heisst alle können beide Rollen besetzen. Die Form wie das geschieht, bleibt dabei agil. Nora Sternfeld beschreibt das Lehren und Lernen in *Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault* unter anderem so: «Nun soll es hier nicht um den pädagogischen Bezug an sich gehen, sondern um eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis in jenen Ansätzen, die Lehren und Lernen als verändernde Praxis verstehen. [...] der Rekurs auf den Grundsatz der Gleichheit, unabhängig von nationaler, religiöser oder ständischer Herkunft [...] Da Rancière die Zweischnidigkeit des Emanzipationsbegriffs – zwischen Paternalismus und Selbstermächtigung – nicht zum Thema macht und die Politisierung der Bildung deutlich von sich weist, bleiben diese Fragen in seinem Text unbehandelt. Sie verweisen auf eine weitere Dimension des pädagogischen Unverhältnisses und auf ein Grunddilemma kritischer Pädagogik: Einerseits kann es einer befreienden Pädagogik nur um Selbstermächtigung gehen, andererseits kann es keine Anleitung zur Selbstermächtigung geben.» Sternfeld Nora (2009): *Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, S.18, 47, 51.

32 «Paulo Freire is one of the most important critical educators of the twentieth century.[1] [...] His book *Pedagogy of the Oppressed* is considered one of the classic texts of critical pedagogy and has sold over a million copies, influencing generations of teachers and intellectuals both in the United States and abroad. [...] What Paulo made clear in *Pedagogy of the Oppressed*, his most influential work, is that pedagogy at its best is about neither training, teaching methods, nor political indoctrination. For Freire, pedagogy is not a method or an *a priori* technique to be imposed on all students but a political and moral practice that provides the knowledge, skills, and social relations that enable students to explore the possibilities of what it means to be critical citizens while expanding and deepening their participation in the promise of a substantive democracy.» Giroux, Henry A (2010): *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*.

Um zu verstehen was sich eine (westliche, deutschsprachige) Allgemeinheit unter (Kunst-)Vermittlung vorstellt, recherchierte ich in Wikipedia. Dort ist zu lesen, dass sich der Begriff der Kunstpädagogik «mehrheitlich auf Situationen im Kunstunterricht an Schulen»³³, der Begriff Kunstvermittlung sich wiederum «hauptsächlich auf Vermittlung in Museen, Ausstellungen und Kunsträume»³⁴ beziehe. Pädagogik wiederum sei «eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung hauptsächlich von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt»³⁵. Besonders laut scheint mir in dieser alltags sprachlichen Erklärung des Begriffs Pädagogik das Wort *Erziehung* nachzuhalten, das was die Schule vom Museum unterscheiden soll. Jüngere Menschen sollen von älteren Menschen erzogen werden. Ich ziehe es vor, diese betonte Unterscheidung von (Lebens-)Erfahrenen und weniger (Lebens-)Erfahrenen nicht zu vollziehen. Ausserdem denke ich, dass jede Vermittlung als Austausch von Wissen auch eine Subjektivierung also Erziehung herbeiführt, egal ob diese im Klassenzimmer oder im Ausstellungsraum stattfindet. Weshalb ich den Begriff der Vermittlung dem der Pädagogik bevorzuge.

Ich verstehe Vermitteln als eine Art des Weitergebens von Wissen, bei der das Weitergeben im Sinne des Teilens und nicht des Verwaltens verstanden werden will.³⁶ Wie in der Einleitung bereits angedeutet, bin ich seit vielen Jahren politisch aktiv. Diesen Hintergrund in anarchistischen, queerfeministischen Kollektiven teile ich mit Lucy Nicholas, weshalb ich ihre Arbeit sehr schätze. Nicholas argumentiert, dass die in einer kritischen Pädagogik angestrebten Ideale, wie zum Beispiel der Grundsatz der Gleichheit, die Idee der Ermächtigung (*empowerment*) zu selbstbestimmtem Handeln, aber auch die Reflektion diskriminierender Haltungen und Handlungen in den eigenen Strukturen, in der DIY-Szene stark verankert sind.

«Dies hat dazu geführt, dass ich an anderer Stelle (Nicholas, 2007) argumentiert habe, dass ein Beispiel für diese positive Entwicklungs- und Erziehungskultur in präfigurativen Praktiken und Diskursen in der DIY-Punkszene/-kultur verkörpert ist. [...] Zum Beispiel sind Free Skools, Skill-Shares, Workshops, Diskussionsgruppen und Buchgruppen oft Elemente von anarchistischen Räumen wie Sozialzentren und Festivals. Diese Formen des Teilens von Wissen sind nicht obligatorisch, explizit und nicht zwingend und nicht hierarchisch in Form

33 Seite „Kunstpädagogik“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 9. November 2020, 11:08 UTC.

34 Ebenda.

35 Seite „Pädagogik“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 7. Dezember 2020, 18:22 UTC.

36 Dieses Verständnis entstand in Anlehnung an Lucy Nicholas: «emphasize the sharing – rather than administering – of knowledge»

und Inhalt. Sie neigen dazu, die maximale Beteiligung aller Anwesenden zu fördern und betonen das Teilen - und nicht das Verwalten - von Wissen. Dies verkörpert Bakunins Ideal der „gegenseitigen Belehrung, ein Akt der intellektuellen Brüderlichkeit“ (Bakunin, 1970, S. 41-42). Es ist das Ideal von „Arbeitspartnern“ (Bhave, 2008, S. 10) anstelle von Lehrer und Schüler, eine Beziehung, die einer kollektiven und nichthierarchischen Wiederholung und Neuschöpfung von Diskursen oder Wissenskörpern weitaus zuträglicher ist.»³⁷

Für einen antidiskriminatorischen Wissensaustausch am Gymnasium nehme ich daher Strategien aus autonomen queerfeministischen Zusammenhängen mit.

Bereits in meinem ursprünglichen Konzept der Radiosendung erläuterte ich, dass ich (Kunst-)Vermittlung sowohl in ihrer theoretischen Praxis als auch praktischen Theorie als politische Handlung wahrnehme, denn wie es Simon Harder formuliert: «Die Vorstellung, dass es möglich ist, politisch ‚neutralen‘ Unterricht zu machen, erscheint aus einer queer-feministischen Perspektive nicht haltbar»³⁸.

In der gesamten Arbeit werde ich von (*Kunst*-)Vermittlung sprechen. Ich habe mich für diese Formulierung entschieden, weil ich und fast alle Teilnehmer*innen der Radiosendungen aus der Kunstvermittlungsperspektive auf Vermittlung blicken. Das heisst, dass die meisten von uns Lehrer*innen für Bildnerisches Gestalten sind oder werden und oder als Dozent*innen an Kunsthochschulen unterrichten. Ich setze die Kunst in Klammern, weil in diesem Projekt sowohl ich, als auch die anderen Teilnehmer*innen und die zitierten Stimmen nur am Rande spezifisch auf die Eigenheiten und Potentiale des *Kunst*vermittels eingehen.

37 Ich werde in der ganzen Arbeit original englische Zitate im Fließtext auf Deutsch übersetzten. Dies weil ich nicht voraussetzen möchte, dass alle Menschen, die diese Arbeit lesen, die englische Sprache beherrschen. Ich werde die originalen Zitate immer in der Fussnote anfügen, da die Übersetzung lediglich eine Interpretation meinerseits darstellt. Wenn nicht anders vermerkt, habe ich die Übersetzungen mit Hilfe des Onlinedienstes DeepL-Übersetzer vorgenommen.

«This has led me to argue elsewhere (Nicholas, 2007) that an example of this positively developmental and pedagogical culture is embodied in prefigurative practices and discourses in the DIY punk scene/ culture. [...] For example, free skools, skill-shares, workshops, discussion groups, and book groups are often features of anarchist spaces such as social centers and festivals. These modes of sharing knowledge are noncompulsory, explicit, and noncoercive and nonhierarchical in their form and content. They tend to encourage maximum participation from all attendants and emphasize the sharing – rather than administering – of knowledge. This embodies Bakunin’s ideal of “mutual instruction, an act of intellectual fraternity” (Bakunin, 1970, pp. 41–42). It is the ideal of “work-partners” (Bhave, 2008, p. 10) instead of instructor and pupil, a relationship far more conducive to a collective and non-hierarchical reiteration and recreation of discourses or bodies of knowledge.»

Nicholas, Lucy (2012): *Anarchism, Pedagogy, Queer Theory and Poststructuralism: Toward a Positive Ethical Theory, of Knowledge and the Self*, S. 254.

38 Harder, Simon (2015): *In welche Blicke soll Schule investieren? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht*, S.2.

3.4 Antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung

Das Adjektiv *antidiskriminatorisch* im Zusammenhang mit Vermittlung, entdeckte ich im Titel des Buches von Belinda Kazeem-Kamiński³⁹ *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*⁴⁰ und verstehe es als Versuch einer deutschsprachigen Interpretation des Konzeptes *engaged pedagogy*⁴¹. *Engaged* würde in dem Moment als *antidiskriminatorisch* und *pedagogy* als *Lehren und Lernen* übersetzt. Leider wird im genannten Buch nicht ausführlich darauf eingegangen, weshalb exakt diese Interpretation gewählt wurde. Wie wir jedoch sehen können, entschied sich Belinda Kazeem-Kamiński interessanterweise dafür *pedagogy* nicht mit dem naheliegenden Wort *Pädagogik* zu übersetzen, sondern benutzt den Begriff des *Lehren und Lernens*. Aus den oben genannten Gründen übernehme ich davon jedoch lediglich das Adjektiv *antidiskriminatorisch*. Mir entspricht der Ausdruck *antidiskriminatorische Vermittlung* deshalb, weil er impliziert, dass er nicht lediglich zum Beispiel feministische Vermittlung beschreibt, sondern dass *antidiskriminatorische* Vermittlung als etwas verstanden werden soll, was die komplexe Überschneidung, Gleichzeitigkeit und die Wechselwirkung (Intersektionalität) mehrerer Formen von Diskriminierung (z.T. in einer Person) anerkennt, analysiert und zu dekonstruieren versucht. Also eine Praxis, die nicht über die eigenen diskriminierungskritischen Ansprüche sprechen kann, ohne dabei zu berücksichtigen, dass sich sexistische, trans*feindliche, heteronormative, rassistische, kapitalistische, ableistische, nationalistische, (und oder?) patriarchale Konzepte gegenseitig strukturell bedingen.

3.5 Alternative Begriffe

In meiner Recherche zu dieser Arbeit ist mir vielerorts die Formulierung *diskriminierungs-kritisch* begegnet. In diesen Texten habe ich keine spezifische Abgrenzung zur Vorsilbe *anti-*, oder eine Erklärung weshalb dieser Begriff (und nicht ein anderer) verwendet wird, gefunden. Die Entscheidung anstelle von *antidiskriminatorischer* von *diskriminierungskritischer* Vermittlung zu sprechen, assoziiere ich jedoch mit Diskursen die zum Beispiel den

39 Belinda Kazeem-Kamiński ist Dozentin an der Akademie der Bildenden Künste Wien, freie Autorin, Kulturtheoretikerin und Künstlerin.

40 Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*.

41 bell hooks bearbeitet das von ihr eingeführte Konzept *engaged pedagogy* in etlichen Büchern und Texten wobei es sich, wie Ruth Sonderegger Kazeem-Kamiński zusammenfasst, «um eine „Bündelung von pädagogischen Strategien“ handelt, die es Bildungsteilnehmer*innen ermöglichen, ihre individuellen Kontexte zu analysieren und zu transformieren.» Sonderegger, Ruth (2016): Reviewessay: *Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks* von Belinda Kazeem-Kamiński, S.7.

Begriff *Safer-Space* im Gegensatz zu *Safe-Space* stark machen, oder solche in denen besprochen wird ob *weisse*⁴² Personen überhaupt so etwas wie anti-rassistisch, oder eben „nur“ *rassismus-kritisch*, sein können.

Ersteres bezieht sich auf die Annahme, dass ein *SafeSpace* einen Ort/Raum/Moment meint, der *absolut* sicher⁴³ ist. Wenn hingegen von einem *SaferSpace* die Rede ist, wird mitgedacht, dass absolute Sicherheit (zumindest in der heutigen Gesellschaft) niemals gewährleistet werden kann⁴⁴ und betont dadurch, dass es sich um ein (temporäres) Bemühen, Verantwortung zu übernehmen, und nicht um ein allumfassendes Versprechen handelt. Ebenso könnte die Bezeichnung *anti-rassistisch* einen Ist-Zustand beschreiben, der für *weisse* Personen nicht existent, oder fast unmöglich zu erreichen, ist. Denn:

«Rassismus ist nicht nur ein individuelles Vorurteil oder die Einstellung einiger Rechter, sondern ein grundlegendes Ordnungsprinzip [...] moderner Gesellschaften, eine Struktur, die alle Bereiche [...] durchzieht und ungleiche Machtverhältnisse/Teilhabe sowohl produziert als auch legitimiert. Das heisst auch, dass *alle* Menschen eingebunden sind in rassistische Strukturen.»⁴⁵

Dies könnte begründen, weshalb es für *weisse* Personen⁴⁶ nicht möglich ist hundertprozentig *anti-rassistisch*

42 «Um den Konstruktionscharakter von «weiss» zu verdeutlichen, es von einer einfachen adjektivischen Verwendung abzugrenzen, wird es kursiv geschrieben.» (Richter & Preetz 2012: 2). «*Weiss* und *Weissein* bezeichnen keine biologische Eigenschaft und keine reelle Hautfarbe, sondern eine politische und soziale Konstruktion.» (Amnesty International: Glossar für diskriminierungssensible Sprache)

43 „Sicher“ meint in diesem Zusammenhang „diskriminierungsfrei“.

44 In einer auf der Internetseite www.awarenetz.ch veröffentlichten Broschüre wird die Frage, «Warum nicht „safe“ („sicher“), sondern „safer“ („sicherer“)?» damit beantwortet, dass weil «wir* alle Teil der Gesellschaft sind, können wir nicht „ausserhalb“ sein. Wir konstruieren die Verhältnisse mit. Es gibt also keinen ‚sicheren‘ Raum, und noch weniger einen sicheren Raum für alle unterschiedlichen Positionen.»

Awareness Basel (2019): *Safer/Braver Spaces*. Raumpolitik und Unterstützer*innen*-Initiative gegen (sexualisierte) Gewalt, o.S.

45 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): *Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson?*, S.1f.

46 Weil alle Personen durch ihre Sozialisierung in einem rassistischen System, Rassismus verinnerlicht haben und ihn deshalb auch reproduzieren, kann kein Mensch Hundertprozent anti-rassistisch sein. Das heisst, nur weil eine Person von Diskriminierung betroffen ist bedeutet das leider nicht, dass sie nicht auch andere diskriminieren kann. Demnach können auch BIPOC (Black, Indigenous and People of Color) antisemitisch oder anti-muslimisch sein und je nachdem wie mensch Antirassismus definiert ist das auch rassistisch. «Da Menschen, mit ihren unterschiedlichen Deutungen und Handlungsweisen, Rassismus also *tun* («Doing»), sind konkrete rassistische Praxen entsprechend des Kontexts und der historischen Zeit durchaus unterschiedlich, veränderlich (d.h. auch veränderbar) und mehrdeutig. Dennoch ist die Norm – das «Normale», das Normierende – in den vorherrschenden rassistischen Verhältnissen *weiss/Weissein*; nicht nur in der BRD oder Schweiz, sondern durch den europäischen Kolonialismus in der ganzen Welt.» (Richter & Preetz 2012: 2) Deshalb möchte ich das Unvermögen allumfassend anti-rassistisch zu sein bei *weissen* Personen besonders betonen und hervorheben indem ich die potentielle Möglichkeit rassistischen Verhaltens ausgehend von BIPOC gerichtet gegen BIPOC bewusst vernachlässige.

zu sein, weil «[sie] in ihrem Denken und Handeln Rassismus (re-)produzieren (können), selbst wenn sie es nicht wollen.»⁴⁷.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich aus genannten Gründen Rassismus-*kritik* (oder Diskriminierungs-kritik) als einen intersektionalen Ansatz interpretiere, der betonen will, dass es sich beim Einnehmen einer analytischen und (selbst-)kritischen Perspektive und Praxis um einen nie abgeschlossenen Prozess handeln muss. Ausserdem darf die kritische Position nicht die (eigene) rassistische (diskriminierende) Sozialisierung, und die Tatsache, dass alle Menschen in Herrschafts- und/oder Differenzordnungen eingebunden sind⁴⁸, in denen sie dann jeweils Diskriminierung oder Privilegierung erfahren, zu negieren versuchen. Es soll hier⁴⁹ nicht darum gehen, Begriffe gegeneinander auszuspielen. Es ist in diesem Zusammenhang aber wesentlich, über Worte und Sprache nachzudenken. «Über eine Sprache verfügen, Begriffe kennen, um Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse benennen zu können»⁵⁰, ist einer der Indikatoren, an welchen Melissa Steyn «eine Lesefähigkeit⁵¹ im Hinblick auf Diskriminierungskritik»⁵² festmacht.

Da ich die Anliegen der von mir assoziierten Diskurse teile, werde ich in der vorliegenden Arbeit sowohl den Begriff diskriminierungskritisch als auch antidiskriminatorisch verwenden.

47 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.2.

48 Vgl Fussnote 5 in: Richter Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.1.

49 Und meinem Verständnis nach auch nicht in den Texten, die die Formulierung diskriminierungskritisch verwenden.

50 Hierbei handelt es sich um eine von Carmen Mörsch verfasste Übersetzung des Satzes «The possession of a diversity Grammar and a Vocabular that facilitates a discussion of privilege and oppression». Der Satz stammt ursprünglich von Melissa Steyn und ist im äusserst empfehlenswerten Aufsatz *Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century* nachzulesen. In diesem Aufsatz erläutert Steyn ihr Konzept der „critical diversity literacy“ (CDL). Dafür umreist Steyn zehn Kriterien, oder wie Mörsch es nennt *Indikatoren*, an denen das Vermögen soziale Verhältnisse wie einen Text „lesen“ zu können, fest zumachen seien.
Steyn, Melissa (2007): *Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century*, S.379.

51 Lesefähigkeit = Literacy. Im Sinne der unter Fussnote 47 beschriebenen CDL (*critical diversity literacy*).

52 Mörsch, Carmen (2018): *Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums*.

4. (Selbst-)Kritik

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit und die Auswahl von Begriffen führt stets zu einer (Selbst-)Positionierung. Fragen wie „Was benenne ich wie?“, „Was bedeutet etwas, wenn ich es so sage?“, „Was möchte ich sagen?“ und schliesslich „Aus welcher Position spreche ich?“ drängen sich in einer ausführlichen Verhandlung von Sprache auf. Sich diesen Fragen auszusetzen bedeutet, «das eigene Handeln [...] im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen [...] beständig zu reflektieren»⁵³. Die Expert*innen sind sich einig, dass eine «diskriminierungskritische Perspektive zu entwickeln, [immer auch und v.a.] bedeutet [...] sich selbst reflexiv in den Blick zu nehmen, sich selbst in den Veränderungsprozess zu implizieren»⁵⁴.

Ich machte für diese Arbeit also einen Schritt zurück und nahm mir Zeit, den eigenen Standort und die dazugehörigen Privilegien zu ermitteln – Zeit, um über meine Rolle als Lehrperson, die Figur der Lehrperson an sich und den Kontext in der sie sich befindet, nachzudenken. Dabei erinnerte ich mich an eine von Ana Sobral⁵⁵ geleitete Meditation im Rahmen der Feministischen. Intersektionalen. Tage (F.I.T.)⁵⁶, bei der sie einleitend darüber sprach was ihrer Meinung nach «Meditation als ‘radical self-care’ (radikale Fürsorge)»⁵⁷ sein kann und was eben nicht. Sie sagte, es gehe dabei nicht darum, passiv zu werden, das Handeln aufzugeben und sich von der Welt da draussen abzukoppeln. Sie verstehe Meditation als einen Weg zurück ins Leben. Ein Mittel, um klarer zu sehen und zu spüren was wir tun, um da zu sein und die Reaktion (was auch immer sie sein mag) zuzulassen und letztendlich, um zu ver-

stehen, weshalb wir etwas tun.⁵⁸ In diesen Gedanken sehe ich viele Parallelen zum Konzept der *self-actualization*⁵⁹ von bell hooks. Meine Versuche, *self-actualization* mit Hilfe des Internets ins Deutsche zu übersetzen, enden immer beim Wort *Selbstverwirklichung*. Doch im Gegensatz zu dem damit assoziierten neoliberalen Konzept der Selbstoptimierung, spricht bell hooks über einen anzustrebenden Zustand des Selbstbewusstseins und also der Selbstermächtigung. Selbstermächtigung bedeutet im queer-feministischen Kontext, Strategien zu entwickeln, die die Autonomie der von multiplen Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen betroffenen Individuen stärken und ihnen selbstbestimmtes Handeln ermöglichen. Bell hooks bezeichnet *self-actualization* als einen «Prozess, der das eigene Wohlbefinden fördert»⁶⁰. Der Prozess der *self-actualization* wird demnach als eine Art Heilung des eigenen *Körper und Geistes*⁶¹ und ausserdem als Bedingung für jede Form von Beziehung, Diskurs, und sozialen Kontext, die/der eine Intervention der herrschenden Machtverhältnisse in der Bildung darstellen möchte, betrachtet.

«Lehrpersonen müssen sich aktiv für einen Prozess des Sich-Selbst-Bewusstwerdens einsetzen, der ihr eigenes Wohlbefinden fördert, wenn sie auf eine Art und Weise unterrichten wollen, die die Studierenden ermächtigt. [...] Es überrascht nicht, dass Professor*innen, die sich nicht um das innere Wohlbefinden kümmern, am meisten von der Forderung der Studierenden nach einer befreienden Bildung, bedroht sind, nach pädagogischen Prozessen, die sie in ihrem eigenen Kampf um Selbstermächtigung unterstützen. [...] Professor*innen, die die Herausforderung der *self-actualization* annehmen, werden besser in der Lage sein, pädagogische Praktiken

53 Scharathow, Wiebke (2009): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit: zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit, S.12f.

54 Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums.

55 Ana Sobral ist Assistenzprofessorin an der UZH für Global Literatures in English.

56 Auf der Webseite des feministischen Streikhauses werden die Feministischen. Intersektionalen. Tage (F.I.T) so beschrieben: «Mit kreativen und waghalsigen, bedächtigen und flashigen Aktionen hat die immer grösser werdende queerfeministische Bewegung in den letzten Jahren für Furore gesorgt. Und das ist erst der Anfang! Vom 13. bis 15. November 2020 wollen wir der queerfeministischen Bewegung in ihrer Vielfältigkeit ein Wochenende widmen; voller spannender Workshops, widerständiger Kunst, anregender Diskussionen und ermutigendem Skillsharing. Lernen wir voneinander, vernetzen wir uns neu, bilden wir uns gemeinsam weiter – denn gemeinsam sind wir stärker. Vom F.I.T. zum 14. Juni 2021 bis zur Revolution!».

57 Der Workshopbeschreib im Megahexarchiv lautet: «F.I.T.: Feministische Intersektionale Tage. Meditation als ‘radical self-care’ (radikale Fürsorge) von Ana Sobral. In diesem Workshop wollen wir mit einigen grundlegenden Meditationstechniken experimentieren, die uns helfen können, einen größeren Fokus beizubehalten, aber auch auf unsere eigenen Bedürfnisse in Zeiten der Anspannung zu achten. Meditation wird hier nicht als eine selbstoptimierende Tätigkeit verstanden, sondern als grundlegender Weg, uns (wieder) mit unseren tiefsten Gedanken, Überzeugungen und sogar mit unserem Körper zu verbinden. All dies wird vor dem Hintergrund von politischem Engagement und Aktivismus».

58 Hier habe ich Sobrals einleitende Wort transkribiert und zusammengefasst.

<https://www.megahex.fm/archive/f-i-t-meditation-als-radical-self-care-radikale-fuersorge>

59 bell hooks Konzept der *self-actualization* basiert auf dem Konzept *conscientization* von Freire: «Conscientization is a concept developed by Paulo Freire to describe a process of personal and social transformation. Inherent within this process is the capacity to theoretically understand and take action upon self as well as the material world. Freire describes the key characteristics of this process as one that ‘makes manifest the historical dialect between knowing and doing, between individual growth and community organization, between personal liberation and social transformation’ (Freire 1970: 71).».

Cañas, Tania (2013): Self-Actualization through Conscientization, S.104.

60 «a process of self-actualization that promotes their own well being»

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, S.15.

61 Inspiriert vom buddhistischen Mönchen Thich Nhat Hanh, denkt bell hooks in einer Weise über Pädagogik nach, welche die Ganzheitlichkeit also die Einheit von Körper und Geist propagiert.

zu schaffen, die die Studierenden einbeziehen und ihnen Wege des Wissens vermitteln, die ihre Fähigkeit, vollständig und tief zu leben, verbessern.»⁶²

Diskriminierungskritische Bildungsteilnehmer*innen wie Regina Richter⁶³ und Claude Preetz⁶⁴ verstehen Selbstreflexion, oder eben *self-actualization* «weder als Selbsttherapie noch als theoretische Spielerei; sondern als (gesellschaftstheoretisch fundierte) praktische Analyse der Zusammenhänge und Mechanismen zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene, meiner Eingebundenheit in eine durch Herrschaftsverhältnisse strukturierte Realität.»⁶⁵. Folglich müssen die eigenen Handlungsräume und das darin stattfindende Lernen und Lehren kritisch in den Blick genommen werden und auf Machteffekte geprüft werden. Nur so kann Diskriminierung zum Problem derer gemacht werden, die nicht negativ von Diskriminierung betroffen sind und Verantwortung aus einer privilegierten Position übernommen werden.

4.1 Ein Exkurs in die (un-)mögliche (Selbst-)Kritik an Schweizer Gymnasien

Um zu verstehen wie und ob wir uns um (Selbst-)Kritik an Gymnasien kümmern können, werde ich im Folgenden versuchen, mich dem Kritikbegriff einiger Kantonsschulen anzunähern und werde versuchen zu klären ob und wenn ja, wie sich dieser Kritikbegriff von dem einer antidiskriminatorischen (Kunst-)Vermittlung unterscheidet.

Sternfeld schreibt, dass durch die 1994 ins Deutsche übersetzten Texte der Gefängnishefte⁶⁶ Antonio Gramsci's «ein Verständnis von Wechselseitigkeit in die

politische Pädagogik»⁶⁷ eingeführt wurde. Das neue Verständnis von Wechselseitigkeit beschreibt Nora Sternfeld mit den Worten: «Wissensvermittlung und Bildung verlassen die tradierte Logik der Einbahnstraße – auf der die Einen Wissen haben und die Anderen Wissen brauchen – und setzen sich der Gefahr eines möglichen Gegenverkehrs aus»⁶⁸. Der *Gegenverkehr*, den ich in diesem Zusammenhang als das selbstständige, unabhängige und kritische Denken und Handeln von Schüler*innen lese, wird tatsächlich in vielen Kantonsschulportraits gross geschrieben. So lernen die Schüler*innen der Kantonsschule Zürich Nord⁶⁹ im Altsprachlichen Profil zum Beispiel «ihr eigenes Leben kritisch und differenziert zu beurteilen» und «gelesene Inhalte kritisch zu hinterfragen». Auch im Religions- und Deutschunterricht wird die «kritische Meinungsbildung», ein «wachses Mitdenken» und eine «kritische Auseinandersetzung» gefördert. Das Ziel sei es, «sprachlich kompetente, selbstständig denkende, verantwortungsbewusste und kritische Menschen heranzubilden». Auch bei den Bildungszielen des Bildnerischen Gestaltens kann das Versprechen für die Förderung eines «kritischen Bild- und Medienverständnisses» gefunden werden.⁷⁰

Das Wort *kritisch* wird hier derart übermässig verwendet, dass es auf mich wirkt, als ob der vorgegebenen Absicht eines pädagogisch wechselseitigen Verhältnisses nicht mehr ernsthaft nachgegangen wird. Kritisch verkommt zu einem Schlagwort, dessen Bedeutung zu verschwimmen droht, denn es wird nicht geklärt wen oder was die Kritik adressieren soll. Das Kollektiv *Bildung ohne Sexismus* mahnt:

«so richtet sich unser Aktivismus auch direkt gegen den Kapitalismus, dessen profitorientierte Logik das Bildungssystem diktiert. Wir werden schon in der Ausbildung zu selbstoptimierten Höchstleistungen gedrängt und sollen Hierarchien möglichst kritiklos verinnerlichen, um uns später auf dem Arbeitsmarkt ausbeuten zu lassen.»⁷¹

Auch Nora Sternfeld bemerkt, «wie leicht bei allem Anschein der Emanzipation Herrschaft reproduziert wird»⁷². Sternfeld und das Kollektiv *Bildung ohne Sexismus* beschreiben also beide, dass Emanzipation ohne *Gegenverkehr* zu einer asymmetrischen Machtverteilung

62 «teachers must be actively committed to a process of self-actualization that promotes their own wellbeing if they are to teach in a manner that empowers students. (...) Not surprisingly, professors who are not concerned with inner well being are the most threatened by the demand on the part of students for liberatory education, for pedagogical processes that will aid them in their own struggle for self-actualization. (...) Professors who embrace the challenge of self-actualization will be better able to create pedagogical practices that engage students, providing them with ways of knowing that enhance their capacity to live fully and deeply.» hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, S.15,17, 22.

63 Regina Richter ist Lehrerin für Geschichte und Politik (Sek. I und II) und Social-Justice-Trainerin. Sie war und ist aktiv in der politischen Bildung und in politischen Gruppen u.a. zu Rassismus, Diskriminierung in der Bildung, Adultismus und zu kritischer Geschichte.

64 Claude Preetz ist Sozialarbeiter/Sozialpädagogin und ebenfalls Social-Justice-Trainer. Preetz hat mehrjährige Erfahrungen in der politischen Bildungsarbeit zu Rassismus, Rechtsextremismus, (Hetero-)Sexismus, Adultismus und Antisemitismus.

65 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.4.

66 Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6.

67 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S. 7.

68 Ebenda.

69 Ich habe die KNZ untersucht, weil ich selbst einmal dort unterrichtete, und weil das Kollektiv *Bildung ohne Sexismus* dort gegründet wurde.

70 Alle Zitate der letzten vier Sätze tauchen auf, wenn auf der Webseite der Kantonsschule Zürich Nord in der Suchfunktion das Wort *kritisch* eingegeben wird. Insgesamt ergibt die Suche zwanzig Resultate.

71 Kollektiv *Bildung ohne Sexismus* (2019): Manifest für eine Bildung ohne Sexismus.

72 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S. 9.

führt. Oder in anderen Worten: Es reicht nicht, kritische Bildung anzupreisen, ohne zu benennen, auf wen oder was sich diese Kritik bezieht. Und solange die Kritik nicht auch das eigene Lehren und Lernen und die darin stattfindenden Machtdiskurse befragt, wird sie das Versprechen des *Gegenverkehrs* nicht einhalten können. Dahingegen verstärkt sich mein Verdacht, dass es nicht im Interesse der Schule liegt, die unserem Schulsystem inhärenten Autoritätsstrukturen offenzulegen oder verändern zu wollen. Wird die Veränderung des Systems auf diese Weise verweigert, wird die reale Umsetzung von Kritik verunmöglicht, denn Veränderung ist das Ziel von Kritik. Kritik ohne Veränderung verkümmert zu einem blossen Urteil dem es an Aktion fehlt. Dazu schreibt Judith Butler⁷³ in ihrem Essay *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend* «da „Kritik“ für ihn [Foucault] nicht nur eine Praxis ist, die das Urteil aussetzt, sondern eine neue Praxis von Werten»⁷⁴.

Eine weitere mögliche Antwort darauf, wie sich der Kritikbegriff einer diskriminierungskritischen (Kunst-) Vermittlung von dem, was im oben genannten Portrait der Kantonsschule Zürich Nord zu lesen ist, unterscheidet, ist in Nora Sternfelds Analyse der Theorien Foucaults zu finden⁷⁵. Demzufolge trete Kritik, verkürzt ausgedrückt, als eine bestimmte Weise des Fragens auf. Denn Foucault fasse Kritik «als Frage [...] die ihre Antwort nicht bereits voraussetzt»⁷⁶ und als «experimentelle [...] Praxis des Anders-Denkens»⁷⁷. Es soll sich hierbei aber nicht um eine oberflächliche mündliche Beteiligung handeln, sondern die Möglichkeit dafür, dass sich «das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin»⁷⁸. Ausserdem trete «mit der Kritik [...] die Möglichkeit von Veränderung in den Diskurs»⁷⁹.

Werden diese Theorien auf den Schulalltag übertragen, ist zu erkennen, dass Schüler*innen und Lehrer*innen die Konstruktion, der an der Schule als „Wahrheit“ vermittelten Inhalte und Ideale in Frage stellen müssen, um eine Verschiebung der strukturellen Machtverhältnisse zu bewirken, um *Gegenverkehr* zuzulassen. Ansonsten werden gesellschaftliche Werte wie Schönheits-, Moral- oder Kompetenzvorstellungen manifes-

tiert und eine diskriminierende Haltung normalisiert. Es ist sehr wichtig, dass alle Bildungsteilnehmenden an den (selbst-)kritischen Prozessen (*Gegenverkehr*) beteiligt sind. Denn sie alle werden von den ideologischen Vorstellungen der Gesellschaft produziert und sind zugleich auch Produzenten ebenjener Vorstellungen. Sie sind also «Effekt und Objekt von Macht»⁸⁰. Das «Außen des Wissens, der Autorität, der Zukunft»⁸¹ welches das Verhältnis des Lernens wesentlich zu bestimmen scheint, organisiert sich demnach nicht in einer einfachen hierarchischen Struktur oder Autorität, die demaskiert werden könnte, sondern es liegt an allen, sich selbst und ihre Anteilhabe durch kritisches Sich-Selbst-Bewusstsein zu enthüllen und dadurch Veränderung herbeizuführen.

Ein gutes Beispiel hierfür findet sich in einem Beitrag mit dem Titel *In welche Blicke soll Schule investieren? Unsichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht* von Simon Harder in *Art Education Research*. Harder erzählt darin aus eigener Erfahrung als Lehrperson an der Kantonsschule Olten und zitiert einen Satz aus deren Lehrplan, der erstmal positiv überrascht:

«Die Schülerinnen und Schüler lernen ihre Wahrnehmung als relativ und als abhängig von vorherrschenden kulturellen Normen kennen. Das Reflektieren des eigenen Standpunktes schafft Voraussetzungen für die Achtung differierender Sichtweisen und Haltungen. Damit können Wahrnehmungskontexte hinterfragt und verändert werden.»⁸²

Würde dieses allgemeine Bildungsziel tatsächlich so umgesetzt, sähe ich doch Potential, dass sich Schulen und ihre Bildungsteilnehmer*innen *kritisch* mit der eigenen (Re-)Produktion von gesellschaftlich naturalisierten Diskriminierungsmustern auseinandersetzen. Doch leider erzählt Simon Harder weiter:

«So dominiert z.B. nicht nur im Umfeld der KSO eine heteronormative Vorstellung, derzufolge es genau zwei komplementäre Geschlechter gibt, die an eine bestimmte Form von Körper gebunden sind. Sie und die daran geknüpften Kategorien Sexualität, Begehren und Körper werden unhinterfragt vorausgesetzt und fortgeschrieben (vgl. Castro Varela 2009). Was als kontingent aufgefasst werden müsste, wird als natürlich gegeben an- und wahrgenommen; es strukturiert unsere Interaktionen,

73 Judith Butler ist eine US-amerikanische Philosophin und Theoretikerin der Genderstudies. Ihre Arbeiten haben die politische Philosophie, die Ethik und Bereiche der dritten Welle der (queer-)feministischen Theorie beeinflusst.

74 Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, S.1.

75 Michel Foucault war ein französischer poststrukturalistischer Philosoph, Autor und politischer Aktivist. Foucaults Theorien befassen sich vor allem mit dem Verhältnis von Macht und Wissen und wie diese als eine Form der sozialen Kontrolle durch gesellschaftliche Institutionen eingesetzt werden.

76 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.100.

77 Ebenda, S.99.

78 Ebenda.

79 Ebenda, S.100.

80 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.95.

81 Ebenda, S.18.

82 Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen/Kantonsschule Olten/Kantonsschule Solothurn (aktualisierte Fassung, gültig ab 1. August 2015): Lehrplan Gymnasium, S.21.

unser Denken, unsere Räume oder unser Sehen und verunmöglicht so z.B. Identitätswürfe, die darin nicht aufgehen.»⁸³

Die im Lehrplan genannte kritische Auseinandersetzung wird laut Harder also nicht umgesetzt. Immerhin wurde in diesem Lehrplan, das was kritisiert werden soll – der/die eigene Standpunkt/Wahrnehmung – ausdrücklich adressiert und das was diesen beeinflusst – vorherrschende kulturelle Normen – unmissverständlich benannt. Wie wir sehen, genügt es jedoch nicht, die Art und Weise wie das (selbst-)kritische Handeln gedacht werden sollte im Lehrplan auszuformulieren⁸⁴, es muss durch die Lehrpersonen effektiv in die Vermittlung integriert werden.

Es liegt in der Verantwortung aller, den (eigenen) gewaltsamen Diskursen Aufmerksamkeit zu schenken und sie sichtbar zu machen. Deshalb sind die Gründe dafür, weshalb es am Gymnasium so schwierig ist, gegen den Verkehr zu fahren, eben *im* pädagogischen Verhältnis *und* in dessen strukturellen Bedingungen zu suchen. Weshalb ich mich im nächsten Abschnitt zunächst dem Kontext Schule, dessen strukturellen Bedingungen und der mir darin zugewiesenen Rolle als Lehrperson widmen möchte. Dies bedeutet, die (Dominanz-)Verhältnisse zwischen Schüler*innen, Lehrpersonen und der Institution zu beleuchten.

4.2 Die Rollen der Bildungsteilnehmer*innen am Gymnasium und deren strukturellen Bedingungen

Als strukturelle Bedingungen verstehe ich Diskurse, die sich zwar verändern liessen, die jedoch zur Zeit von Stimmen geprägt werden, die nicht daran interessiert sind, die Diskurse zu verschieben. In diesem dominierten Chor, sehe ich Parallelen zu dem, was Gramsci laut Nora Sternfeld als «Konsens»⁸⁵ bezeichnet. Der *Konsens* oder «die Herstellung von Einverständnis»⁸⁶ sei, neben «Zwang»⁸⁷ das, wodurch «die dominanten Gruppen»⁸⁸ ihre Herrschaft stabilisieren. Und eben diese Herrschaftsstabilisierung wird auch am Gymnasium nicht

unterbrochen. Als Teil des (Schweizer) Bildungssystems beruhen Kantonsschulen auf einer Gesellschaft, die in ihrer heutigen Organisation nicht auf Gleichheit ausgerichtet, sondern auf Hierarchien angewiesen sind. Es sind Hierarchien, die dadurch festgeschrieben werden, wie gut oder schlecht Personen in die, vom *Konsens* geschaffenen, Normen und Zwänge passen. Menschen werden durch Fremdzuschreibungen in Kategorien eingeteilt und soziale Ungleichheiten werden konstruiert. Die Fortsetzung dieser Prozesse des Ein- und Ausschlüssens werden am Gymnasium zum Beispiel durch selektive Aufnahmeverfahren, normative Wertung von Wissen und Fähigkeiten („Kompetenzen“), hohe finanzielle Belastungen oder den permanenten Leistungsdruck sichtbar. Der dominierte Chor muss also auch am Gymnasium immer als *imperialist, white supremacist, capitalist patriarchy*⁸⁹ Kontext mitgedacht werden. Das bedeutet, selbst wenn sich Lehrpersonen und Schüler*innen aktiv dafür entscheiden, sich und das pädagogische Verhältnis zu reflektieren, um dadurch ihre Rolle zu durchbrechen und die Wiederholung von Diskriminierungen zu reduzieren, stossen sie oft an die Grenzen dieser strukturellen Bedingungen.

Das pädagogische Verhältnis: Die Rolle der Lehrperson

Das Problem, dass manch theoretische Vision und «Konzepte des „lernenden Lehrens“ und „lehrenden Lernens“»⁹⁰ zwar aus theoretischer Sicht progressiv wären, deren Umsetzungen im Alltag der Lehrpersonen sich jedoch sehr schwierig gestalten können, manifestiert sich beispielsweise im Wunsch der Lehrer*innen «nach Sicherheit, nach Eindeutigkeit und Praxistauglichkeit»⁹¹. Sich selbst und das eigene Handeln diskri-

83 Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht, S.2.

84 Ich gehe davon aus, dass diese Formulierung von einzelnen sehr engagierten Lehrpersonen stammen, die sich für eine diskriminierungskritischere Bildung einsetzten. Leider müssen aber immer noch viele Lehrpersonen daran erinnert werden, dass Bildung niemals politisch neutral ist und, dass sich nicht leugnen lässt, dass Diskriminierungsformen wie beispielsweise Rassismus oder Sexismus das „Wie“ und das „Was“ des Lernens beeinflussen.

85 Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.61.

86 Ebenda.

87 Ebenda.

88 Ebenda.

89 In einem Transkript vom Film *bell hooks – Cultural Criticism & Transformation* findet sich hooks Antwort auf die Frage *why white supremacist capitalist patriarchy?* «I began to use the phrase in my work „white supremacist capitalist patriarchy“ because I wanted to have some language that would actually remind us continually of the interlocking systems of domination that define our reality and not to just have one thing be like, you know, gender is the important issue, race is the important issue, but for me the use of that particular jargonistic phrase was a way, a sort of short cut way of saying all of these things actually are functioning simultaneously at all times in our lives and that if I really want to understand what’s happening to me, right now at this moment in my life, as a black female of a certain age group, I won’t be able to understand it if I’m only looking through the lens of race. I won’t be able to understand it if I’m only looking through the lens of gender. I won’t be able to understand it if I’m only looking at how white people see me.» Ich werde die Formulierung *imperialist, white supremacist, capitalist patriarchy* in dieser Arbeit immer dann verwenden, wenn ich auf das Zusammenwirken dieser, bei der Herstellung von Ungleichheit beteiligten, Kategorien (Intersektionalität), aufmerksam machen möchte.

Jhally, Sut (1997): *bell hooks – Cultural Criticism & Transformation*.

URL: <https://www.mediaed.org/transcripts/Bell-Hooks-Transcript.pdf>
(Abgerufen: 14. Januar 2021, 17:57 UTC)

90 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S. 12.

91 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.4.

minierungskritisch in den Blick zu nehmen, bedeutet für das pädagogische Verhältnis unter anderem, die eigene Bedingtheit zuzugeben. Die Lehrperson muss sich somit im diskriminierungskritischen Prozess verwund- und angreifbar machen. Ausserdem muss sie Dinge ausprobieren, die daneben gehen können und auch dieses Scheitern muss im Prozess zum Thema gemacht werden. Denn nur durch das Offenlegen der Unsicherheiten und das In-Den-Dialog-Treten kann Gegenverkehr und Kritik von aussen (von den Schüler*innen) zugelassen werden. Das ist beängstigend und braucht Mut. Lehrer*innen fürchten sich davor, die Kontrolle zu verlieren, denn sie vermuten was Eva Sturm ankündigt: «dass Subjekte [Schüler*innen, Anm.d.A.], wenn sie einmal wirklich den Mund aufgemacht haben, nur mehr halbwegs zu kontrollieren sind»⁹². Die Schüler*innen müssen für den erwünschten Gegenverkehr in der diskriminierungskritischen Praxis aber den Mund aufmachen. Die Lehrpersonen haben jedoch Angst, vor einem dadurch ausgelösten ungerichteten Chaos, welches ihnen verunmöglicht, die im Lehrplan festgehaltenen Kompetenzen zu vermitteln. Sie befürchten, dass sie ihre «gesellschaftliche Funktion [...] die heranwachsende Generation an die herrschenden gesellschaftlichen Werte und Normen heranzuführen und einzupassen»⁹³ – also den Wunsch die Schüler*innen „auf die Welt da draussen vorzubereiten“ – in der vorgegebenen und sehr kurzen Zeit nicht befriedigend erfüllen können.

Abgesehen von diesem psychischen Druck bedeutet antidiskriminatorische Vermittlung immer auch einen Mehraufwand⁹⁴. Ein Mehraufwand den wir, vor allem als mehrfach privilegierte Lehrpersonen, eigentlich einfach auf uns nehmen müssten. Doch ein Schulsystem, dass auf Effizienz und Leistung ausgerichtet ist – und diese Arbeit wie jede andere Carework⁹⁵ weder ange-

messen anerkennt noch wertschätzt, geschweige denn entlohnt – lässt zu, dass «einem mechanistischen, auf Verwertung ausgerichteten Verständnis von Bildung Vorschub [geleistet], und damit Reflexivität [verhindert wird]»⁹⁶.

Das pädagogische Verhältnis: Die Rolle der Schüler*in

Auch für die Schüler*innen ist es schwierig, die Rolle der *emanzipierten Zuschauerin*⁹⁷ einzunehmen. bell hooks erzählt aus eigener Erfahrung, dass «Schweigen und Gehorsam gegenüber Autoritäten am meisten belohnt, Lautstärke, Wut und Gefühlsausbrüche hingegen als vulgäre Störungen der gesellschaftlichen Ordnung im Klassenzimmer angesehen und bestraft wurden»⁹⁸. Seit bell hooks' Schulzeit haben sich bestimmte gewisse Moralvorstellung und Werte verändert⁹⁹, so wird das kritische Denken wie bereits erwähnt nicht mehr nur bestraft, sondern auch gefördert. Ausserdem würde ich aus eigener Erfahrung die Zeit am Gymnasium vor allem als Stress und gefühlte Zeitverschwendung beschreiben, die Schule nervte und hielt mich von den schönen Dingen im Leben ab. Gemeinsam haben meine und bell hooks' Erfahrungen aber vielleicht, dass Schüler*innen nicht (immer) als Menschen mit Emotionen und einem sensiblen Körper behandelt werden. Egal wie es uns als Schüler*in oder Lehrer*in geht, egal was gerade sonst noch so los ist, in der Schule werden wir mit der strukturellen Bedingung Disziplin¹⁰⁰ konfrontiert. Nennenswert ist auch, dass Lehrer*innen Schüler*innen heutzutage nicht mehr in eine Ecke oder vor die Tür schicken, sondern dass sie, wie es Sternfeld beschreibt, «jene Mechanismen, die unter dem Motto der Effizienz

92 Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.22.

93 Marti, Simone & Suter, Simone (2018): Geschlechterverhältnisse: Gesellschaft macht Schule und Schule macht Gesellschaft.

94 In unserer Radiosendung sagt Julia Marti, als sie über die Programmation ihres Verlages spricht, dazu «es ist uns ein Anliegen bei den zwölf Büchern die wir Jährlich machen, eine Diversität bei den Autor*innen zu haben [...] Das Programm für nächstes Jahr ausgeglichener zu gestalten, das war ja... ein Aufwand. Und nicht, weil es nicht genug gute Bücher von beispielsweise Frauen gäbe, aber sie sind halt weniger sichtbar. Man muss sie suchen. Es braucht einfach den unbedingten Willen und Überzeugung eine Vielfalt darzustellen in unserem Programm. [...] Ich musste feststellen, es ist wirklich ein Mehraufwand, man muss das wirklich wollen, man muss recherchieren, man muss sich vernetzen, man muss fragen [...]»

95 Wikipedia definiert *Care Work* (die dort als Care-Arbeit ins Deutsche übersetzt wird) als «Tätigkeiten des Pflegens und Sich-Kümmerns. [...] „Care-Arbeit“ umfasst bezahlte und unbezahlte Arbeit». Im Englischen Wikipedia werden als Beispiele für diese Beschäftigungen die Kinderbetreuung, die Gesundheitsfürsorge und alle Ebenen der Lehre genannt. In beiden Artikeln wird betont, dass die Arbeit unverhältnismässig oft von Personen, die keine Cis-Männer sind (sie nennen es Frauen), geleistet wird.

Auch Katharina Brandl und Friederike Zenker bemerken in einem kuratorischen Statement zur Ausstellung mit dem Titel *TechnoCare*, dass (wie sie es nennen) *Fürsorge-Arbeit* «insgesamt gemeinhin als lästiges Anhängsel des Menschseins gehandelt» wird und «Tätigkeiten, die in den Bereich von Fürsorge fallen, sind insgesamt unterbezahlt und geringgeschätzt, obwohl sie so etwas

wie zwischenmenschlicher Kitt sind, der unsere Gesellschaften zusammenhält».

Brandl, Katharina und Zenker, Friederike (2019): *Care, Fürsorge, Pflege. Kunst an einem technologischen Kampfplatz unserer Zeit*, S.8.

96 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): *Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson?*, S.4.

97 «Emanzipation [...] beginnt nach Rancière „wenn man versteht, dass Sehen auch ein Handeln ist“ (Rancière 2015: 23). Folglich plädiert er für ein Theater, das Sehen und Handeln nicht als Gegensätze und somit Zuschauerinnen als Akteurinnen begreift. In der Konsequenz sollen in einer emanzipatorischen Vermittlungspolitik in jedem Lehr-Lern-Raum, wie im Theatersaal, die Rollenverteilungen zwischen Zuschauenden und Handelnden, zwischen den Wissenden und Unwissenden durchlässig werden. Die emanzipierte Zuschauerin ist somit nicht eine nachvollziehende, sondern vollziehende Figur.»

Marti, Julia (2018): *Montage als narrative und emanzipatorische Vermittlungsstrategie*, S.5.

98 «As silence and obedience to authority were most rewarded, students learned that this was the appropriate demeanor in the classroom. Loudness, anger, emotional outbursts, and even something as seemingly innocent as unrestrained laughter were deemed unacceptable, vulgar disruptions of classroom social order» hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, S.178.

99 Ausserdem verbrachte bell hooks ihre Schulzeit in den USA.

100 «das Beherrschen des eigenen Willens, der eigenen Gefühle und Neigungen, um etwas zu erreichen» Seite „Disziplin, die“ In: Duden, Wörterbuch.

weniger auf Verurteilung, Tortur und öffentliche Bestrafung als auf Kontrolle der Körper und Unterwerfung ihrer Kräfte setzen»¹⁰¹ nutzen. Lehrer*innen erinnern die Schüler*innen, dass sie freiwillig am Gymnasium seien, dass sie jeder Zeit gehen könnten, falls es ihnen nicht passe. Gleichzeitig werden die Schüler*innen daran erinnert, dass sie ohne Ausbildung in unserer Gesellschaft nichts wert sind und dass ihnen das Gymnasium dahingegen alle Türen der Welt öffnen würde. Dieser Druck fordert Disziplin. Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, wird auch im Manifest des Kollektivs Bildung ohne Sexismus darauf hingewiesen, dass Schüler*innen «schon in der Ausbildung zu selbstoptimierten Höchstleistungen gedrängt»¹⁰² werden. Eine*r der Verfasser*innen dieses Manifests und Teilnehmende*r der Radiosendung, Namila Altorfer, betont ausserdem in einem Essay mit dem Titel *Kapitalistische Strukturen an Schulen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Schüler*innen*: «Vor allem an Mittelschulen steigt der Druck immer mehr. [...] Dieser Leistungsdruck soll SuS [Schülerinnen und Schüler, Anm.d.A.] auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, dort wird es ja dann noch strenger.»¹⁰³ Die Schule als auf die Marktwirtschaft ausgerichteter Verwaltungsapparat, dessen Hauptfunktion die Verwertung und Prüfung der Absatzfähigkeit der Ressourcen (der Schüler*innen) ist ein Bild, welches eine Antwort darauf gibt, weshalb der *Gegenverkehr* als Gefahr wahrgenommen und deshalb nicht konsequent ermöglicht, ja sogar erschwert oder gar verhindert wird.

Viele Schüler*innen, die zur Mitarbeit, zum Mitdenken aufgefordert werden, sind oftmals wenig begeistert von dieser Idee. Dank dem permanenten Leistungsdruck sind sie froh, wenn sie wenigstens während des Unterrichts etwas geliefert bekommen, das sie sich nicht selbst erarbeiten müssen. Sie sind erleichtert, wenn sie passiv vorgekaute Inhalte konsumieren dürfen, die es nur auswendig zu lernen und im richtigen Moment wiederzugeben gilt. Denn wo, wann und wie sonst soll die nötige Energie getankt werden, um den kaum zu erklimmenden Berg an Erwartungen und Kompetenzen zu überwinden? Woher sollen Schüler*innen die Kraft nehmen *emanzipierte Zuschauer*innen* zu werden um sich eine eigene kritische Meinung zu bilden? Und wieso sollen sie sich die Mühe machen, selbst zu denken und ihre Stimme zu erheben? Wenn es doch einfacher und angenehmer ist, im Chor mitzusingen oder gänzlich zu schweigen. Wie können Schüler*innen beginnen, gegen den Verkehr fahren zu wollen und Fragen offen zu lassen?

101 Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.88.

102 Kollektiv Bildung ohne Sexismus (2019): Manifest für eine Bildung ohne Sexismus.

103 Altorfer, Namila (2020): Kapitalistische Strukturen an Schulen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Schüler*innen, o. S.

Anstatt dass im Gymnasium Raum für diese Fragen geschaffen würde, wird bestätigt «dass es in Ordnung ist, Macht zur Stärkung und Aufrechterhaltung von Zwangshierarchien einzusetzen»¹⁰⁴. Anstatt sich gegenseitig zu respektieren und einander auf Augenhöhe zu begegnen, werden Barrieren für konstruktive und kritische Auseinandersetzungen geschaffen. Dadurch werden Momente verunmöglicht, in denen Bildungsteilnehmer*innen (unter anderem) erkennen könnten, dass nicht die Schule, sondern, dass das imperialistische, *weiss* dominierte, kapitalistische Patriarchat unerträglich ist.

4.3 Verschiebung der Verhältnisse durch die Rolle(n) der mehrfach privilegierten Lehrperson

Damit wir antidiskriminatorisch handeln können, ist es demnach wichtig zu sehen, dass das pädagogische Verhältnis am Gymnasium immer in bestehende imperialistische, *weiss* dominierte, kapitalistische und patriarchale Kontexte eingebettet ist, wodurch das Schaffen diskriminierender Beziehungen zwischen den Schüler* und Lehrer*innen, aber auch zwischen allen anderen Bildungsteilnehmer*innen und der Institution begünstigt wird. Solange diese Dominanzverhältnisse nicht durchbrochen werden, spricht vieles dafür, dass privilegierte Menschen auf einem Bildungsweg voller Barrieren bessere Voraussetzungen haben. Denn damit eine Person eines Tages (mindestens) dort stehen kann, wo es die Lehrer*in heute tut, muss sie ein Bildungssystem durchlaufen, das mehrfach privilegierte Menschen bevorzugt. Meral Kaya¹⁰⁵ schreibt in einem Artikel, der auf der online Plattform *Gendercampus*¹⁰⁶ erschienen ist, dass «Der Erwerb höherer Bildung [...] immer noch sehr stark von der sozialen Herkunft ab[hängt], sodass Kinder mit sozial privilegierter Herkunft im Vorteil sind.»¹⁰⁷

Es ist also kein Zufall, sondern symptomatisch für das vorherrschende Schulsystem, dass eine Person wie ich – *weiss*, Mittelstand, im Besitz europäischer Papiere, heterosexuell, cis-weiblich und ohne körperlicher, geistiger oder psychischer Beeinträchtigungen – es „ge-

104 «institutional structures that affirm it is fine to use power to reinforce and maintain coercive hierarchies.» hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, S.188.

105 «Meral Kaya ist Doktorandin am Interdisziplinären Zentrum für Geschlechterforschung an der Universität Bern. Sie hat verschiedene Stufen der Schweizer Bildungslandschaft kennengelernt – von der obligatorischen Schulzeit über den Uniwerdegang und das PH-Studium bis zur Gymnasiallehrperson.» Diese Kurzbiographie ist neben ihrem Artikel *Rassismusbedingte Bildungsungleichheit: Rassismuskritisch lernen und lehren* auf der Webseite des Gender Campus zu finden.

106 «Gender Campus ist die Plattform für Gender Studies, Equality und Diversity im Schweizer Hochschulraum» Dies ist die Selbstbeschreibung des Gendercampus auf der Gender Campus Webseite.

107 Kaya, Meral (2019): *Rassismusbedingte Bildungsungleichheit: Rassismuskritisch lernen und lehren*.

schafft“ hat dort vorne zustehen. Ebenso ist es nicht dem Zufall zu verdanken, vor *wem* die Lehrperson steht. Im Gegenteil, ihr und den Schüler*innen wurde mehr oder weniger offensichtlich dabei geholfen, dass es ihnen leicht(er) fiel sich anzupassen, den Anforderungen gerecht zu werden, normalisierten Vorstellungen zu entsprechen oder Prüfungen zu bestehen.

Die Homogenität der Anwesenden im gymnasialen Klassenzimmer lässt sich kaum abstreiten. Die Aktivist*innen des Kollektivs *Bildung ohne Sexismus* schrieben in ihrem Manifest: «Wenn wir uns im Klassenzimmer umschauen, wird klar, für wen diese Räume offenstehen – weisse, bürgerliche Menschen – und wer strukturell ausgeschlossen wird»¹⁰⁸. Trotzdem möchte ich mich im Folgenden auf mich und meine eigene Erfahrung beziehen, da ich keine diskriminierenden Verallgemeinerungen herstellen und mich nicht auf ein „wir“ stützen möchte, das wiederum diejenigen ausblendet die trotz Barrieren oder Benachteiligung an diesen Ort gelangten.

Richter und Preetz beschreiben im von mir bereits zitierten Text *Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson?* das Phänomen, «dass die in von *Weissen* dominierten Gesellschaften gebildete Normen nicht nur als überlegen angesehen werden, sondern auch als „neutral“ und „normal“ verallgemeinert und objektiviert werden.»¹⁰⁹. «Diese Annahme der eigenen Objektivität und Normalität (oder „gesunder Menschenverstand“, „Vernunft“)¹¹⁰ sei laut Richter und Preetz «in *weisse* Identitäten eingegangen»¹¹¹. Ich teile die Meinung feministischer Forscher*innen und Theoretiker*innen, dass es ein objektives Wissen oder ein neutrales Aussen nicht geben kann. Ähnlich wie Foucault¹¹² geht zum Beispiel Donna Haraway¹¹³ davon aus, «dass alles mit etwas verbunden ist, das wiederum mit etwas anderem Ver-

bunden ist. [...] die Spezifik und das Maß der Nähe von Verbindung sind von Gewicht – mit wem wir verbunden sind und auf welche Art und Weise»¹¹⁴. Kein Körper und kein Wissen ist unabhängig. Alles steht in einem Verhältnis zu seinem Umfeld. Die Konzeption eines neutralen Wissens muss hingegen davon ausgehen, dass Wissen weder mit dem Körper, der dieses Wissen herstellt noch mit denen, die ihn umgeben, verknüpft ist. Auch negiert sie, dass Wissen, durch die Art und Weise wie es weitergegeben wird, geformt wird. Nur Menschen mit von der Gesellschaft unmarkierten Körpern¹¹⁵, können glauben, dass ihre Körper und deren Situiertheit keinen Einfluss auf ihre Wissensproduktion haben. Donna Haraway argumentiert; «Feministische Objektivität handelt von begrenzter Verortung und situiertem Wissen»¹¹⁶. Aus dieser lokal verkörperten Standortgebundenheit wird schlussgefolgert und die in Kapitel 3.3 angesprochene queerfeministische Perspektive bekräftigt, dass Forschende (und in unserem Fall Lehrende) nicht in der Lage sind, alle Seiten gleichzeitig zu beleuchten und somit niemals objektiv oder neutral vermitteln/handeln können.

«Immer wieder war es notwendig, alle daran zu erinnern, dass keine Bildung politisch neutral ist. Indem wir betonten, dass ein *weisser*, männlicher Professor in einer englischen Fakultät, der nur Werke „großer *weisser* Männer“ unterrichtet, eine politische Entscheidung trifft, mussten wir konsequent gegen und durch den überwältigenden Willen der Leute arbeiten, die Politik des Rassismus, Sexismus, Heterosexismus und so weiter zu leugnen, die darüber informiert, wie und was wir unterrichten.»¹¹⁷

Ich selbst bin also Teil einer Gruppe von Menschen, die aufgrund ihrer mehrfachen Privilegierung (Erfahrung und Handlung) in einer Dominanzposition steht und damit an dem Standpunkt, vom dem aus «Menschen und Gesellschaft: die Norm/ das Normale und das, was als davon abweichend anzusehen sei („die Anderen“),

108 Kollektiv Bildung ohne Sexismus (2019): Manifest für eine Bildung ohne Sexismus.

109 Seite „White Supremacy“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 25. Oktober 2020, 06:35 UTC.

110 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): *Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson?*, S.3.

111 Ebenda.

112 In einem Gespräch zwischen bell hooks und Ron Scapp weist bell hooks darauf hin, dass Michel Foucault ein Beispiel für jemanden sei, der «in theory seemed to challenge those simplistic binary oppositions and mind/body splits. But in his life practice as a teacher, he clearly made a separation between that space where he saw himself as a practicing intellectual—where he not only saw himself as a critical thinker but was seen as a critical thinker—and that space where he was *body*. It really is clear that the space of high culture was where he was in mind, and the space of the street and street culture (and popular culture, marginalized culture) was where he felt he could be most expressive of himself within the *body*».

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, S.136.

113 Donna Haraway ist eine US-amerikanische Naturwissenschaftshistorikerin, Forscherin und Professorin in den Departementen *History of Consciousness* und *Feminist Studies* an der University of California, Santa Cruz. Haraway ist die Autorin zahlreicher wegweisender Bücher und Aufsätze, die Fragen der Wissenschaft und des Feminismus zusammenbringen.

114 Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, S. 48

115 Laura Wille beschreibt unmarkierte Körper als solche, die in «ihrer für sich vereinnahmten Position des nicht-markierten universalen, normalen oder neutralen Menschen» stehen.

Wille, Laura (2020): *Critical Whiteness im Freiwilligendienst. Eine rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion Weißer Freiwilliger*, S. 21.

Vgl. zu (un)markierten Körpern ausserdem Wekker, Gloria (2016): *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*.

116 Haraway, Donna (1995): *Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*, S.82.

117 «Again and again, it was necessary to remind everyone that no education is politically neutral. Emphasizing that a white male professor in an English department who teaches only work by “great white men” is making a political decision, we had to work consistently against and through the overwhelming will on the part of folks to deny the politics of racism, sexism, heterosexism, and so forth that inform how and what we teach.»

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, S.37.

vornehmlich definiert werden (Definitionsmacht). «Weiss» oder *weisse* Normierung ist also gewissermassen der Mechanismus [...] der Ein- und Ausgrenzung.»¹¹⁸. Als Teil dieser Norm repräsentiere ich eine gesamtgesellschaftliche Position mit inhärentem Machtpotential, die mich, meine Erfahrung, mein Wissen und mein Lehren und Lernen beeinflusst. Egal ob ich mich dazu verhalte oder nicht, dieser Umstand lässt sich nicht verändern. Dadurch wird deutlich «dass sich Privilegien zwar bewusst machen, aber nicht wegreflektieren lassen»¹¹⁹. Doch das Benennen von *Weissein* oder anderer Privilegien kann Privilegierten den unmarkierten, unbenannten Status, der selbst ein Effekt seiner Dominanz ist, entziehen. Daher hilft es wenn ich mir, als mehrfach privilegierte Lehrperson, meiner Präsenz im Klassenzimmer, in Bezug auf die Situiertheit meines privilegierten Körpers, bewusst bin. «I need to be sensitive to and critical of my presence in the history that has led me there.»¹²⁰ Wofür stehe ich ein? Wessen Stimmen und Wissen verkörpere ich? Welche klammere ich aus, wenn ich mich nicht bewusst darum kümmere? Welche bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirken durch mich? Warum stehe ich hier und nicht eine andere Person? «Und (wie) ist für mich als *weisse*, vielfach privilegierte_r Lehrer_in und Bildungsarbeiter_in rassismuskritische Bildung möglich?»¹²¹

Bewusste Sichtbarmachung: Strategien und Schwierigkeiten

Stelle ich mir diese Fragen, so sehe ich schnell viele Momente, in denen ich als Lehrperson eine ambivalente Position verkörpere. Ich erkenne sie erneut sowohl im Verhältnis zwischen mir und den Schüler*innen als auch zwischen mir und den strukturellen Gegebenheiten.

Eine kontrastierte Spannung entsteht etwa nur schon dann, wenn ich von einer Schule angestellt werde, weil ich ihren (diskriminierenden) Anforderungen mehr entspreche als andere. Eine Art Paradox entsteht, weil ich dann von der Institution profitiere, die ich kritisiere. Von Sara Ahmed lerne ich diesbezüglich, «dass diejenigen, die von einem ungerechten System profitieren, tatsächlich noch härter daran arbeiten müssen, diese Ungerechtigkeit aufzudecken. Es gibt keine andere Möglichkeit, diese Schwierigkeit zu überwinden,

als von ihr auszugehen»¹²². Die Sichtbarmachung der Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Institution wird jedoch nicht gerne gesehen. Privilegierte Menschen, denen zum Beispiel Rassismus oder Sexismus vorgeworfen wird, tendieren dazu, eine Abwehrhaltung einzunehmen und beschuldigen das Gegenüber oftmals „zu sensibel“ zu sein, oder streiten die Möglichkeit ab, dass sie selbst oder „ihre“ Institution überhaupt zu solchen Diskriminierungen fähig wären¹²³. Deshalb besteht durch das Sichtbarmachen ständig das Risiko, anzuecken und infolgedessen gemobbt¹²⁴ oder im schlimmsten Fall entlassen zu werden. Hinzu kommt, dass diese Art der Repression, wie jede andere, privilegierte Menschen weniger stark oder zumindest weniger nachhaltig betrifft. Das Risiko, den Job zu verlieren oder unangenehm aufzufallen, ist für Personen, die es aufgrund struktureller Diskriminierung ohnehin schon schwieriger hatten, einen Job zu bekommen oder vom Team als ebenbürtig gesehen zu werden, umso gravierender.

Um im Klassenzimmer Unsichtbargemachtes sichtbar(er) zu machen, gibt es verschiedene Möglichkeiten, die jedoch keine einfachen Lösungen darstellen, sondern auch gewisse Herausforderungen mit sich bringen. Eine viel erwähnte Option, Unsichtbares sichtbar zu machen, ist gemeinsam mit den Schüler*innen immer wieder zu benennen, dass es eben nicht normal ist, dass wir eine einigermassen homogene Gruppe bilden, sondern dass es Leute gibt, die strukturell ausgeschlossen werden. Wir können auch benennen, dass dadurch und aufgrund eines imperialistisch, *weiss* dominierten, kapitalistisch und patriarchalen Curriculum, vermittelt von normativ passenden Lehrpersonen, viele Stimmen und viel Wissen ausgeblendet werden. Das Aufdecken und insistieren in dieses unterworfenen Wissen ist eine weitere Möglichkeit, es hörbar und sichtbar zu machen. Dies könnte bedeuten, mehrheitlich Positionen zu zeigen und zu besprechen, die von einer Perspektive erzählen, die sich von der derjenigen der privilegierten Lehrperson unterscheidet. Doch allzu oft gibt es den Willen,

118 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.2.

119 Ebenda, S.4.

120 Hierbei handelt es sich um ein Zitat aus einem Gespräch zwischen bell hooks und Ron Scapp. Hooks schreibt über Scapp: «Ron Scapp, a white male philosopher, comrade, and friend» (hooks 1994: S.131).

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, S.135.

121 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.1.

122 «In fact those who benefit from an unjust system need to work even harder to expose that injustice. When we profess we kill joy. There is no way of overcoming this difficulty other than by starting from it.»

Ahmed, Sarah (2017): Living a Feminist Life, Conclusion 2. A Killjoy Manifesto, S. 263.

123 Dieses Phänomen wird auch als *weisse* Zerbrechlichkeit (*white fragility*) bezeichnet. Robin DiAngelo fasst *white fragility* in einem Abstract für einen Aufsatz von ihr mit dem Titel *White Fragility* so zusammen: «White people in North America live in a social environment that protects and insulates them from race-based stress. This insulated environment of racial protection builds white expectations for racial comfort while at the same time lowering the ability to tolerate racial stress, leading to what I refer to as White Fragility. White Fragility is a state in which even a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation.» DiAngelo, Robin (2011): White Fragility. In: International Journal of Critical Pedagogy, Vol 3, (3): 54–70.

124 «Bedeutung: eine Arbeitskollegin, einen Arbeitskollegen ständig schikanieren, quälen, verletzen [mit der Absicht, ihn bzw. sie aus der Firma o. Ä. zu vertreiben]»

Seite „mobben“ In: Duden, Wörterbuch.

das Wissen der als marginal Betrachteten in den Unterricht einzubeziehen ohne die Bereitschaft, eigene Diskriminierungsmuster zu verlernen. Wir müssen uns fragen: «Wann ist es wichtig, sich einzumischen und auch im Namen von Dritten die Stimme zu erheben, wann ist es wichtig, sich zurückzunehmen?»¹²⁵. Denn durch das „Sich-Einsetzen“ für das konstruierte „Andere“ kann es dazu kommen, dass Paternalismus (hier Bevormundung durch Anerkennung) und die Festschreibung „des Anderen“ reproduziert wird. Vor allem dann, wenn der Eindruck vermittelt wird, dass durch diese Integration eine „Stimme gegeben“, also jemandem geholfen wird. Obschon eigentlich eher die Frechheit auffallen müsste, dass es an den Schulen nicht mehr Lehrpersonen gibt, die nicht auf die Perspektive anderer verweisen müssen um unsichtbar gemachtes Wissen zu thematisieren.

Weiter besteht gerade beim Versuch minorisierte Stimmen, «d.h. von People of Color (PoC), Lesbian, Gay, Bisexual und Transgender, Intersexual und Queer (LGTBIQ), (Schwarzen) Feministinnen, migrantischen und behindert markierten Aktivist*innen»¹²⁶, im eigenen Unterricht zu besprechen die Schwierigkeit, dass ein wesentlicher Teil des Wissens, das einem solchen Schulstoff zugrunde liegt, auf das Wissen diskriminierter Menschen zurückgreift und damit oft auf ihre Kosten¹²⁷ vonstatten geht.

Nebst dem besteht das Risiko, dass kritisches *Weissein* wiederum *weisse* Menschen ins Zentrum stellt. Um einer Stellvertreter*innenposition zu entkommen, wird oft die Strategie des „für sich sprechen Lassens“ gewählt. Betroffene werden also dazu eingeladen (oder im Unterricht oftmals aufgefordert), ihr Wissen über Diskriminierung zu teilen, wodurch zum einen sehr viel (Bildungs-)Arbeit der von Diskriminierung negativ Betroffenen gefordert, zum anderen aber auch keine Rücksicht darauf genommen wird, dass sie dadurch die Diskriminierungserfahrung immer wieder von neuem durchleben müssen. «Deshalb ist es so wichtig, dass „*Weissein*“ studiert, verstanden und diskutiert wird - damit jeder lernt, dass die Affirmation von Multikulturalismus und eine unvoreingenommene, integrative Perspektive vorhanden sein kann und sollte, unabhängig davon, ob People of Color anwesend sind oder nicht.»¹²⁸

125 Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums.

126 Ebenda.

127 Vgl. zu gewaltvoller Aneignung Schwarzer Wissensproduktion z.B: Sow, Noah (2014) : The Beast in The Belly.

128 «This is why it is so crucial that „whiteness“ be studied, understood, discussed—so that everyone learns that affirmation of multiculturalism, and an unbiased inclusive perspective, can and should be present whether or not people of color are present.» hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, S.43.

5. Die Rolle der Radiomoderatorin als diskriminierungskritische Vermittlerin

Interessanterweise, oder vielleicht doch eher aus logischer Konsequenz, haben sich diese im vorhergehenden Kapitel formulierten Fragen zu meiner Rolle als Lehrperson auch auf die Vorbereitung der Radiosendung und meine Rolle als Radiomoderatorin übertragen. Aus dem Bedürfnis, über antidiskriminatorische Vermittlung zu sprechen, ist das Bedürfnis entstanden, einen möglichst diskriminierungskritischen Raum zu schaffen, um darin unsere Erfahrungen und Praxen in antidiskriminatorischer (Kunst-)Vermittlung auszutauschen. Doch dann kamen Zweifel auf, ob ich (als einzelne und mehrfach privilegierte Organisatorin) einen solchen Raum überhaupt schaffen kann. Zudem verunsicherte mich die Frage, wie ich als mehrfach privilegierte Person eine Radiosendung moderieren soll, die nicht nur, aber vor allem, über Diskriminierung spricht, die mich selbst nicht betrifft.

Darüber hinaus verkörpert die*der Radiomoderator*in wie die Lehrperson in ihrer klassischen Konzeption ein autoritäres Konstrukt. So bestimmte ich als Moderatorin beispielsweise *wann* das Gespräch stattfinden soll. Weil ich es auf einen Abend legte, wurde ein exklusiver Rahmen geschaffen, der nur für diejenigen wahrnehmbar war, die abends frei hatten, keine Kinder ins Bett bringen mussten, oder keine Partner*innen oder Freund*innen hatten, die diese oder andere Aufgaben für sie hätten übernehmen können.

Der Rolle der*des Moderatorin*Moderators wird ausserdem zugeschrieben, dass sie die Verantwortung für das Gespräch trägt. Folglich ist es sie, die die Lücken füllt, den roten Faden wieder aufnimmt, die Zuhörer*innen – das heisst die Zugänglichkeit für Aussenstehende – nicht vergisst und eine Fragestellung mitbringt, zu der im besten Falle am Ende ein interessanter Kommentar vorliegt. Liegen alle diese Aufgaben bei einer Person, sind die Rollen ungleichmässig verteilt und es passiert schnell, dass das Gespräch in eine Art Frage-Antwort-Spiel abgleitet. Hinzu kommt, dass ich nicht bloss moderieren, sondern auch Gesprächsteilnehmerin sein wollte. Das ist nicht nur anspruchsvoll, es führt auch dazu, dass meine Stimme doppelt ins Gewicht fällt.

Weiter hätte ich durch die vorgesehene Setzung der drei Schwerpunkte den Diskurs eingegrenzt. Ich hätte entschieden, dass es (mir) in dem Moment am wichtigsten gewesen wäre, über Race, Class und Gender zu sprechen, obwohl es (mir) auch da schon genauso wichtig war Ableismus oder andere Formen der Diskriminierung zu thematisieren. Ausserdem merkte ich mehr und mehr, dass es mir aus meiner intersektionalen Perspektive im Grunde widersprach, diese

Unterdrückungsmechanismen getrennt voneinander zu analysieren, weil «das Zusammenwirken dieser Kategorien bei der Herstellung von Ungleichheiten»¹²⁹ in «unauflösbaren Zusammenhang mit anderen Herrschaftsmechanismen»¹³⁰ steht.

Das grössere Problem bei der Setzung dieser Schwerpunkte sah ich jedoch darin, dass ich vorhatte, jede Person zu je einem der spezifischen Themen einzuladen. Es war mir dabei zwar bereits zu Beginn wichtig, auf die Leute zuzugehen, indem ich mich bewusst auf ihre Praxis und nicht auf ihre von mir angenommenen Erfahrung bezog, die ich ihrem (mir eigentlich unbekanntem) Alltag zuschreiben würde. Ich merkte aber, dass auch wenn ich mich konsequent auf die Praxis der Person bezogen hätte, es immer noch ich gewesen wäre, die entschieden hätte, über welchen Teil ihres Fachgebietes sie sprechen sollte. Das ist natürlich weniger problematisch, wenn Leute in ihrer persönlichen Praxis bereits die Entscheidung getroffen haben, diese Erfahrungen zu teilen und sich somit bewusst darauf einlassen. Dennoch war es mir unangenehm. Zum einen, weil ich merkte, dass meine Strategie der Schwerpunktsetzung auch vom heimlichen Wunsch geleitet wurde, dass die Eingeladenen über Diskriminierungserfahrungen sprechen würden, die mich selbst nicht betreffen. Zum anderen, weil ich aus eigener Erfahrung als queerfeministische Cis-Frau mit den Strukturen vertraut bin, in denen ich auf Grund meiner Erfahrung oft dazu aufgefordert werde, dasselbe immer und immer wieder zu erklären oder zu erzählen.

Schliesslich begann ich mich zu fragen, ob es womöglich besser wäre, nur mit Menschen gleicher/ähnlicher Privilegiertheit über gewisse Dinge zu sprechen: Quasi kritisches *Weissein* in der (Kunst-)Vermittlung, aber auch kritisches Mittelständig- und Ohne-Beeinträchtigung-Sein. Und, wenn das eine angebrachte Strategie wäre, sollten in diesem Fall auch Lehrer*innen, sich und ihr Handeln ohne Hilfe von Schüler*innen reflektieren? Oder gibt es einen Weg, auf dem eine (privilegierte) Person um solidarische Unterstützung und Kritik beten kann, ohne die Arbeit auf die andern abzuwälzen? Wie kann ein *SaferSpace* geschaffen werden, in dem Leute aus unterschiedlichen Situiertheiten voneinander lernen können, ohne dass allfällige Machtverhältnisse reproduziert werden?

129 Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums.

130 Sonderegger, Ruth (2016): Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kamiński, S.3.

6. Die Radiosendung: Überarbeitetes Konzept

Weil mein Wunsch bestehen blieb, verschiedene Menschen mit verschiedenen Perspektiven und Praxen zusammen zu bringen und damit eine vielstimmige Kritik an den bestehenden Strukturen entstehen zu lassen, wurde mir klar, dass ich die Struktur der Sendung verändern musste, um antidiskriminatorisch handeln zu können. Anfangs war ich ziemlich ratlos, wie es nun weiter gehen sollte. Ich sah keine (praktischen) Lösungen, um den Knoten, bestehend aus all diesen schwierigen Fragen und vielschichtigen Widersprüchlichkeiten, zu entwirren. Ich war kurz davor, alles hinzuschmeissen, mit dem unangebrachten Kommentar: „Ich kann es ja eh nur falsch machen!“¹³¹. Aus Angst davor, «beim Nichtwissen ertappt zu werden»¹³². Aus Angst davor, nicht *woke*¹³³ genug zu sein. Aus Angst vor «möglichen nicht intendierten Effekte[n] und Gefahren»¹³⁴. Aus Angst, «vollends zwischen den eigenen kritischen Ansprüchen, welche aus einer privilegierten Situation heraus entstanden sind»¹³⁵ gefangen zu sein.

Texte zu lesen und Gespräche mit meinen Mentor*innen und Freund*innen zu führen, also ein kollektiver Austausch im vertrauten Rahmen, halfen mir, loszulassen, die Kontrolle etwas abzugeben und dadurch fähig zu werden, meine Verunsicherung auszuhalten. Es gelang mir, mich dieser Ohnmacht nicht hinzugeben, sondern wie es Iver Ohm¹³⁶ sagt, «sich als *weisse* Vermittlungsperson gegen Paradoxieschleifen zu stellen

und individuelle wie strukturelle Auseinandersetzungen und Veränderungen einzufordern»¹³⁷. Denn es helfe

«kaum weiter, [...] weiterhin eine Dualität zwischen den gedachten Wahlmöglichkeiten „Handeln“ und „Nichthandeln“ aufzumachen. Es sollte klar sein, dass Bildungsarbeiter_innen in ihrer Vermittlungsposition nicht Nichthandeln können. Damit fragt sich nur noch wie – und mit welcher Konsequenz – gehandelt wird.»¹³⁸

Um wieder (diskriminierungskritisch) handlungsfähig zu werden, musste ich mich als Erstes an Folgendes erinnern: «Intention/Motivation ist nicht ein Schuldeingeständnis, „political correctness“ oder Mitleid, sondern rassistische Unterdrückung zum *eigenen Problem* zu machen und *Verantwortung* für Antidiskriminierung zu übernehmen»¹³⁹. Und ich musste Platz für «ein unterschiedenes Vielleicht»¹⁴⁰ machen, das «gerade in seiner Dimension der Unkontrollierbarkeit ein Moment von Veränderung innehaben könnte»¹⁴¹.

Ansätze zur Veränderung der Radiosendungsstruktur

Um die Struktur der Radiosendung antidiskriminatorischer zu gestalten war mir zunächst die Art, *wie* ich Leute im Vorfeld ansprach, wichtig. Die Sensibilisierung auf dieses *wie* erhielt ich durch das Anhören des Audiostückes *tête noir*¹⁴² von Joyce Kalumba¹⁴³. Kalumba liest darin ein Zitat von bell hooks vor, indem es heisst: «Viele *weisse* Frauen hatten zu mir gesagt, „wir wollten, dass schwarze Frauen und andere nicht-*weisse* Frauen sich der Bewegung anschliessen“, völlig unbewusst in ihrer Wahrnehmung, dass ihnen

131 Der Wunsch nach Handlungssicherheit und «Leichtigkeit sind Ausdruck *weisser* Dominanzgewohnheit und Handlungsmacht. Voraussetzung für (rassismus-)kritische Handlungsfähigkeit ist aber gerade eine Selbsthinterfragung, und das heisst, Verunsicherung zuzulassen und auszuhalten».

Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.4.

132 Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.15.

133 Woke (engl. ‚erwacht‘, ‚wach‘, Aussprache: [wok]) (Seite „Wokeness“ In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 15. Januar 2021, 13:05 UTC) ist ein Begriff aus dem US-amerikanischen Kontext, der ein erhöhtes soziales und politisches Bewusstsein für Diskriminierungen, Ungerechtigkeit und gesellschaftliche Privilegien umschreibt.

134 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.4.

135 Kommentar von Iver Ohm in: Richter Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.5.

136 «Iver Ohm arbeitet als selbständiger Kunst- und Kulturwissenschaftler und Dozent im Kunst- und Kulturbereich. Er hat Kunstwissenschaft, Kulturwissenschaft, Kunstpädagogik, Philosophie und Projektmanagement studiert und schreibt seine Dissertation zum Thema „Künstlerische und aktivistische Praktiken im Kontext des urbanen Überlebens“ an der Akademie der Künste in Wien.» So lautet Iver Ohms Personenbeschreibung auf der Webseite des *Hidden Institute*.

137 Kommentar von Iver Ohm in: Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.5.

138 Ebenda.

139 Richter Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.4.

140 Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, S.23.

141 Ebenda, S.22.

142 Kalumba, Joyce (2020): *tête noir*. Audioinstallation Verfügbar auf der Webseite *Forming Diversity*. Zur Verfügung gestellt von der Fachstelle Gleichstellung & Diversity, Zürcher Hochschule der Künste.

143 Joyce Kalumba hat Kunstvermittlung in der Vertiefung *Ästhetische Bildung und Soziokultur* an der Zürcher Hochschule der Künste studiert. Ebendort entstand ihre Abschlussarbeit *tête noir*, in der sie sich mit Realitäten Schwarzer Frauen in der Schweiz beschäftigte. Auf der *Forming Diversity* Webseite, ist neben der Dokumentation der Arbeit ein Erfahrungsbericht von Kalumba zu finden, der die von Rassismus und Sexismus geprägte Verteidigung ihrer Bachelorabschlussarbeit beschreibt. Diese Schilderung beweist erneut wie an (Hochschulen) das imperialistische, *weiss* dominierte, kapitalistische und patriarchale System (oft, wie in Joyce Kalumbas Fall durch «weisse Männer, sogenannte „Experten“» (Kalumbas Worte, Ebenda)) reproduziert und gewaltsam erhalten wird.

die Bewegung irgendwie „gehört“, dass sie die „Gastgeber“ sind, die uns als „Gäste“ einladen.»¹⁴⁴. Deshalb entschied ich mich in der Folge, dass meine Anfragen keine Einladungen zu den spezifischen Themen mehr beinhalten sollen. Stattdessen versuchte ich mein Interesse an den Fragen, wie antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung aus verschiedenen Perspektiven gedacht und wie sie in eine Praxis am Gymnasium integriert werden könnte sowie das Bedürfnis nach einem kollektiven Austausch darüber, zu veranschaulichen. Die Anfragen sollten mein Anliegen vermitteln, dass die Radiosendungen ein Gefäß sein sollten, das einen Austausch von persönlichen Erfahrungen und Strategien ermöglicht. Ein Format, in welchem wir einander erzählen und zuhören, lernen und verlernen können. Die genaue Struktur und Anzahl der Gespräche liess ich offen, da beides davon abhängig sein sollte, wie viele und welche Personen teilnehmen würden. Der Fokus und die Gestaltung der Sendungen sollten auf die Erfahrungen und Situiertheiten der Teilnehmenden eingehen. Alle sollten die Inhalte und die Struktur des Gesprächs mitbestimmen können. Alle sollten sich irgendwo im Raum zwischen den Rollen „Gastgeber*in“ und „Gast“ befinden.

Weitere Änderungen bestanden darin, dass ich, anstatt der von mir vorbereiteten Gesprächsschwerpunkte Themenkataloge erstellte, die spezifisch auf die Arbeit und Erfahrungen der Anwesenden¹⁴⁵ eingingen. Diese Kataloge teilte ich kurz vor der Sendung mit allen Teilnehmenden und sie waren während des Gesprächs allen zugänglich, sodass jede Person die Möglichkeit hatte, (falls erwünscht) mit Hilfe dieser vorliegenden Themen/Fragen die Richtung des Gesprächs mitzugestalten und so Schwerpunkte zu setzen. Dies sollte zusätzlich dazu dienen, dass die Personen nicht wie in einem Interview (meine) Fragen beantworten, sondern, dass alle selbst entscheiden, worüber sie sprechen wollen und worüber nicht. Den Vorschlag, uns gegenseitig Texte zu schicken, um so eine gemeinsame Gesprächsbasis zu schaffen, behielt ich bei. Jede Person, die Interesse hatte, am kollektiven Austausch teilzunehmen, konnte sich in einem *Dudle*¹⁴⁶ eintragen, wodurch ich die Zusammensetzung und Anzahl der Gruppen bewusst dem Zufall überliess. Weil die Zusammenstellung der Leute nicht von mir gewählt wurde, gab es die Möglichkeit, die Intersektionalität der Anliegen zu repräsentieren. Zusätzlich wurde dadurch möglich, Dringlichkeiten aufzuzeigen. Ich hatte die Hoffnung, durch diese, die Struktur betreffenden

Veränderungen, einen Raum zu schaffen, der nicht von mir dominiert, sondern von allen getragen, und der zwar sorgfältig vorbereitet aber nicht von mir kontrolliert würde.

144 «many white women had said to me “we wanted black women and other non white women to join the movement”, totally unaware of their perception that they somehow “own” the movement that they are the “hosts” inviting us as „guests“»
hooks, bell (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*, S.53.

145 Wenn ich in dieser Arbeit von den Anwesenden spreche, meine ich damit natürlich immer auch mich selbst.

146 Dudle ist ein alternatives Terminfindungstool, einer deutschen Hochschule.

7. Analyse der Radiosendung

7.1 Vorgehen und Forschungsmethode

Im Folgenden werde ich die Radiosendung aus einer rückblickenden Perspektive schildern, indem ich Inhalt und Praxis als ein voneinander abhängiges Konstrukt betrachte. Inhalt und Form oder anders ausgedrückt Theorie und Praxis lassen sich nicht voneinander trennen und müssen miteinander in Verbindung treten, sich gegenseitig unterstützen und kritisch befragen. Im vorgehenden Kapitel zur Anpassung des Konzeptes habe ich bereits ausgeführt, inwiefern sich die Wissensproduktion meiner schriftlichen Arbeit und das was wir während der Sendung kollektiv erschufen, gegenseitig beeinflusste. Es kann und soll demnach in dieser Arbeit nicht zwischen theoretischem und praktischem Handeln unterschieden werden. Damit teile ich des Weiteren die Ansicht vieler kritischen Vermittler*innen, dass neben der kontinuierlichen (Selbst-)Reflexion, das gleichzeitige Verhandeln von Theorie und Praxis als Grundvoraussetzung für eine kritische (Kunst-)Vermittlung zu handeln ist. Zu Beginn des Kapitels *Building a Teaching Community in Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* zitiert bell hooks Henry Giroux und Peter McLaren, die in der Einleitung einer Essaysammlung mit dem Titel *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* betonen, dass diejenigen Lehrpersonen, die sich mit Fragen der Pädagogik beschäftigen und sich den Kulturwissenschaften verpflichtet fühlen,

«Theorie und Praxis miteinander verbinden müssen. Nur so könne eine neue Sprache geschaffen, Autorität dezentriert und die institutionellen und diskursiven Grenzbereiche umgeschrieben werden, sodass Räume entstehen können, in denen *Politik* zu einer Bedingung wird, um die Beziehung zwischen Handeln, Macht und Kampf neu zu bestimmen.»¹⁴⁷

Das deutsche Wort *Politik* für das englische Worte *politics* ist in dieser (meiner) Übersetzung unter Umständen nicht präzise genug. Denn ich gehe davon aus, dass bei Giroux und McLaren das Wort *politics* eher Prozesse der Entscheidungsfindung in Gruppen bezeichnen soll, als Strukturen die unter anderem den Staat und des-

sen Angelegenheiten regeln. Im Kontext von bell hooks Buch *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* verstehe ich Politik eher als eine kollektive Auseinandersetzung über die Beziehung untereinander und zum Umfeld. Dieses Gespräch kann überall stattfinden; in einer Radiosendung, in einem Klassenzimmer oder in der «Kommunikation durch und mit Bücher(n) und Texte(n)»¹⁴⁸.

Es widerspricht mir die Radiosendung und unsere diesbezüglichen Handlungen und Aussagen einer gängigen Forschungsmethode zu zuordnen, weil die Motivation, solche *politics* im Radio zu organisieren, nicht in der Möglichkeit das Geschehene später (wissenschaftlich) zu analysieren lag. Natürlich war und ist es aber in meinem Interesse, das was passierte im Nachhinein zu reflektieren und darüber nachzudenken, ob und auf welche Weise wir antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung betrieben haben, was wir dabei über (anti-)diskriminatorische (Kunst-)Vermittlung lernten, und inwiefern das Format des kollektiven Austausches (im Radio) eine Hilfe dabei sein konnte. Trotzdem fühlt es sich nicht gut an unserer Praxis eine spezifische Forschungsmethode überzustülpen und weil eine antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung dieses Reflektieren und Theoretisieren per se beinhaltet, könnte gesagt werden, dass ich/wir in meiner ganzen Arbeit keine Forschung, sondern ausschliesslich antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung betriebe/n.

Gewiss sind in diesem Projekt Parallelen zu bestimmten Forschungsmethoden erkennbar. So lese ich beispielsweise in einem Beitrag über *qualitative Sozialforschung* im Glossar des ehemaligen Forschungsinstituts *Institute for Art Education* der ZHdK¹⁴⁹, dass «In der Team- und Aktionsforschung [...] Praktiker_innen die Beforschung ihrer eigenen professionellen Praxis [betreiben], um so die Gegenüberstellung von Forschung und Praxis infrage zu stellen.»¹⁵⁰. Weil mich aber das Gefühl nicht loslässt, dass Team- und Aktionsforschung klassischer Weise im eigenen Unterricht und oder an der eigenen Schule, also an einer spezifischen Institution durchgeführt wird¹⁵¹, sehe ich zwar Gemeinsamkeiten in meiner/unseren Auseinandersetzung, finde aber, dass sie sich nicht vollends entsprechen. Ähnlich verhält es sich mit der *Diskursanalyse* als naheliegende Interpretation, für die von mir verwendete Analyse-methode. So könnte ich beispielsweise behaupten, dass ich eine *Diskursanalyse* durchführen werde, in dem ich ver-

147 «In their introduction to the essay *Collection Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, editors Henry Giroux and Peter McLaren emphasize that those critical thinkers working with issues of pedagogy who are committed to cultural studies must combine "theory and practice in order to affirm and demonstrate pedagogical practices engaged in creating a new language, rupturing disciplinary boundaries, decentering authority, and rewriting the institutional and discursive borderlands in which politics becomes a condition for reasserting the relationship between agency, power, and struggle"»
hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, S.129.

148 Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*, S.11.

149 Zürcher Hochschule der Künste.

150 Seite „Qualitative Sozialforschung“. In: Glossar. Institute for Art Education.

151 W. Fichten und H. Meyer erläutern wie eine (Forschungs-)Frage bearbeitet werden soll, so: «mit Hilfe von Schülerbefragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews».

Fichten, W. & Meyer, H (2007): *Oldenburger Teamforschung: Ein Versuch zur Wiederbelebung der Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung*, S.2.

ANTI-DISKRIMINATORISCHE kritik
 reflektion
(KUNST-)VERMITTLUNG dekonstruktion
 transformation
DENKEN

Do. 1.10.20 // Do. 15.10.20
 19:00

online
 radio

ROUND-TABLE-GESPRÄCHE
 mit:

Laura Hew	Julia Marti
Mara Yagmur	Milena Sentobe
Milena Sentobe	Rosina Walter
Namila Altorfer	Vincent Scarth

Wie wird Diskriminierung an (Schweizer) Gymnasien (re-)produziert? Kollektiver Austausch mit Menschen, die aus ihrer je individuellen Perspektive und Praxis sprechen und erzählen welche Erfahrungen sie mit Diskriminierungen (nicht) machen und/oder welche Strategien sie (dagegen) haben.

Schalte ein auf
WWW.
MEGAHEX.FM
 subversion oder höre es danach
 jeder Zeit im Archiv

Bild 1



Bild 2

schiedene „Quellen“ (in diesem Fall mehrere, verschieden situierte Menschen) auf einen gemeinsame Aussage zu einem bestimmten Thema (Diskurs) untersuche. Weil ich jedoch primär daran interessiert bin was wir sagten; und obwohl auch das *weshalb* wir etwas gesagt haben zweifellos Teil meiner Analyse sein soll, scheint Diskursanalyse nicht die passende Beschreibung meiner Methode zu sein, weil alles, was über den Inhalt unseres Sprechens hinausgeht, also das *wie* wir sprachen, von mir vernachlässigt werden wird. Im gleichen Glossar der ZHdK lässt sich in deren Bedeutungserklärung der Diskursanalyse nachlesen, dass dem Historiker Sarasin zufolge, «Diskursanalyse beziehungsweise Diskurstheorie keine Methode [ist], die man «lernen» könnte»¹⁵² dahingegen nehme er sie eher «als eine theoretische, vielleicht sogar philosophische Haltung.»¹⁵³ wahr. Demnach würde ich argumentieren, dass die Diskursanalyse als philosophische Grundhaltung durchaus in meiner Praxis auszumachen ist, jedoch nicht als Methode angewandt wird.

Damit ich die Art und Weise erläutern kann, wie ich die Radiosendungen analysieren werde, muss ich jedoch zunächst erzählen, wie sich die Radiosendungen letztendlich zugetragen haben.

7.2 Die Radiosendungen und ihre Teilnehmer*innen

Am 1. und am 15. Oktober 2020 fanden die zwei Radiosendungen mit jeweils vier Expert*innen statt. Wir trafen uns im *Megahex*-Studio in Zürich Altstetten, von wo aus unsere Gespräche live gestreamt wurden. Um auf das live Programm und das *Megahex*-Archiv, in dem die Sendungen direkt zum Nachhören veröffentlicht wurden, aufmerksam zu machen, verschickten wir auf verschiedensten Kanälen einen digitalen Flyer (Bild 1). Auf dem Flyer war neben der Namen der Teilnehmenden und der Informationen betreffend Zeit und Datum auch der Titel der Sendung zu lesen: *Antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung denken*.¹⁵⁴

152 Seite „Diskursanalyse“. In: Glossar. Institute for Art Education.

153 Ebenda.

154 Nachdem ich mir ein online Seminar von Noah Sow zum Thema *Erfolgreich Rassismuskritisch Veranstalten* und das darin enthaltene Modul *Titel, Thema, Zielgruppe* (URL: <https://kurse.noahsow.de/erfolgreich-rassismuskritisch-veranstalten/titel-thema-zielgruppe/teil-1-titel/>) Abgerufen: 16. Januar 2021, 12:10 UTC) angesehen habe, bin ich erneut verunsichert, was den Begriff *antidiskriminatorisch*, respektive die Vorsilbe *anti-* angeht. Denn Sow lehrt in diesem Seminar: «etwas wogegen ich bin, nimmt mich tendenziell aus der Verantwortung. Also etwas wogegen ich bin, ist nicht mehr von mir selbst zu bearbeiten. Und das ist bequem und wird von sehr vielen als Verdächtig auch wahrgenommen. Denn Antidiskriminierungsarbeit kann sich eben nicht damit begnügen anti- zu sein und Rassismus zu verurteilen [...] zweitens ist es eben verdächtig die eigene Bude von einer globalen Hierarchie freizusprechen, das hilft halt keiner Schwarzen Schülerin die gerade auf dem Schulhof oder im Unterricht beleidigt wurde. [...] sind viele sehr vorsichtig und verteilen nicht so viel Vorschuss-glaubwürdigkeit wenn anti- oder gegen oder ohne behauptet und proklamiert wird.». Deshalb werde ich im Anschluss auf den Begriff antidiskriminatorisch verzichten, wenn ich mich nicht explizit

Beide Radiosendungen begannen mit einem Jingle¹⁵⁵ und einer darauf folgenden live gesprochenen Einleitung von mir selbst. Darin las ich unter anderem drei Fragen vor, um den Zuhörer*innen eine Idee davon zu geben, womit wir uns in der kommenden Stunde beschäftigen würden. Sie lauteten:

I. Wie wird Diskriminierung an Schweizer Gymnasien produziert und reproduziert?

II. Welche unterschiedlichen Rollen tragen wir dabei als Bildungsteilnehmer*innen?

III. Wie kann Verantwortung übernommen und Raum für Veränderung geschaffen werden?

Nach einer kurzen Runde, bei der sich jede Person selbst vorstellte, stiegen wir in beiden Sendungen durch eine von mir gestellte Frage ein. Wir hatten diese Frage jeweils im Vorfeld besprochen und uns kollektiv darauf geeinigt, dass ich damit das offene Gespräch einleiten sollte.

An der ersten Radiosendung nahmen ausser mir, Laura Hew (Pronomen sie), Mara Yagmur (Pronomen sie) und Namila Altorfer (Pronomen they) teil. Laura Hew ist eine meiner Mitstudent*innen an der ZHdK, Lehrerin für Bildnerisches Gestalten an der Kantonsschule Küsnacht und an der Atelierschule Zürich. Ebenfalls leitet sie einmal jährlich «eine Projektwoche mit Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung»¹⁵⁶. Ihre Masterthesis trägt den Titel: *getting uncomfortable – Rolle der Kunstvermittlung im Bereich Migration: Transfer von Wissen zwischen antirassistischen Theorien und der Praxis als weisse Kunstvermittlerin*. Mara Yagmur und Namila Altorfer sind beide Mitbegründer*innen des Kollektives *Bildung ohne Sexismus*, Aktivist*innen und ehemalige Schüler*innen der Kantonsschule Zürich Nord. Mara Yagmur hat dort das Gymnasium abgeschlossen und nun ein Studium in Gender Studies begonnen. Namila Altorfer absolvierte in Oerlikon die Fachmittelschule und besucht zurzeit die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene.

Bei der zweiten Radiosendung setzte sich unsere Gesprächsgruppe aus Julia Marti (Pronomen sie), Rosina Walter (Pronomen sie), Vincent Scarth (Pronomen er) und mir zusammen. Auch Julia und Vincent besuchten

auf den Titel der Sendung beziehe und werde anstelle den Begriff *diskriminierungskritisch* und dessen von mir assoziierten Ansätze, wie ich sie in Kapitel 3 Ausgeführt habe, verwenden.

155 Der Jingle besteht aus Fieldrecordings, die ich zusammen mit Lena Scheiwiler an der Kantonsschule Zürich Nord aufgenommen hatte und einem gesprochenem Text, mit diesen Worten: «antidiskriminatorische (Kunst-)Vermittlung denken. Kritik; Reflexion; Transformation; Dekonstruktion.». Beim erstellen und schneiden des Jingles hat mir Magdalena Szczesna geholfen.

156 Hew, Laura (2021): *getting uncomfortable – Rolle der Kunstvermittlung im Bereich Migration: Transfer von Wissen zwischen antirassistischen Theorien und der Praxis als weisse Kunstvermittlerin*.

die ZHdK und schlossen den Master Art Education zu unterschiedlichen Zeiten ab. Julia ist Grafikdesignerin, Illustratorin, Künstlerin und Dozentin an der F+F Schule für Kunst und Design. Ausserdem ist sie Ko-Editorin des Verlages *Edition Moderne*. Ihre Masterthesis, aus der sie uns einen Ausschnitt für eine gemeinsame Gesprächsbasis zuschickte, trägt den Titel *Montage als narrative und emanzipatorische Vermittlungsstrategie*¹⁵⁷. Vincent ist Gymnasiallehrer und freischaffender Künstler. Er unterrichtet an der Kantonsschule Wettingen Bildnerisches Gestalten und ein Akzentfach *Digitale Gesellschaft und ihre Medien*. Zusätzlich unterrichtet er analoge Grundlagen am Vorkurs für Erwachsene St.Gallen. Seine Masterthesis beschäftigte sich mit dem Thema der Bildung als Praxis der Freiheit.¹⁵⁸ Rosina ist Primarschullehrerin und hat wie wir alle vor längerer Zeit selbst das Gymnasium besucht. Sie interessiert sich für die Idee (oder wie sie es nennt Utopie) der Bildungsgleichheit, oder eben *Bildungsungleichheit* und dafür wo diese Ein- und Ausschlussmechanismen und Strukturen beginnen.¹⁵⁹

Diese Vorstellungsrunden waren uns während den Radiosendungen sehr wichtig, weil wir dadurch die Möglichkeiten hatten unser situiertes Wissen und die Perspektiven aus der wir sprachen zu benennen. Deshalb war es mir ein Anliegen, diese wenn auch unvollständige Ausführung der Vorstellungsrunden auch in der schriftlichen Arbeit explizit auszuschreiben und mit den Lesenden zu teilen.

7.3 Drei Leitfragen und eine eigen(artig)e Methode

Beim Nachhören und Analysieren der Radiosendungen zogen die von mir in der Einleitung gestellten Leitfragen meine Aufmerksamkeit auf sich. Ich hatte sie etwas vergessen, hatte ich sie doch im letzten Vorbereitungsstress der Sendung formuliert. Trotzdem interessierte es mich, zu überprüfen, ob wir das Versprechen dieser Einleitung einhalten konnten. Tatsächlich ist es so, dass ich unsere Gespräche in drei durch die Fragen entstehenden „Überthemen“ einordnen kann. Ausserdem bemerkte ich, dass vor allem die ersten beiden Fragen sehr nah an meiner theoretischen Auseinandersetzung liegen und es mich somit interessierte zu untersuchen, ob sich das, was ich schriftlich erarbeitet hatte in der Praxis bestätigte. Also, ob und wie sich die in der antidiskriminatorischen Vermittlungstheorie beschriebenen Momente in unserer Erfahrung widerspiegelten,

157 Marti, Julia (2018): *Montage als narrative und emanzipatorische Vermittlungsstrategie*.

158 Scarth, Vincent (2017): *BG Als Praxis der Freiheit? Eine fachspezifische Aneignung*.

159 In einem Interview der Megahex-Morgenshow zum Thema Schule und Corona vom 23.4.20 (auffindbar im Megahexarchiv), können einige ihrer Gedanken betreffend Bildungsgleichheit nachgehört werden.

oder eben nicht. Wie haben wir darüber gesprochen? Was wurde bekräftigt? Was wurde ergänzt? Was haben wir ausgelassen? Wo gab es Schwierigkeiten? Die folgende Analyse soll sich dabei wie bereits erwähnt weitgehend auf inhaltliche Indikatoren beziehen und nicht darauf wer wie oft, wie laut, wie umgangssprachlich oder akademisch gesprochen hat. Für die Interpretation möglicher Zusammenhänge der Inhalte, notierte¹⁶⁰ ich die mir interessant scheinenden Aussagen. Da ich diese Arbeit alleine schreibe und ich folglich die Auswahl alleine traf, widerspiegelt die folgende Analyse lediglich *meine* Interpretation und *meine* Sichtweise. Diese wird allerdings durch das von mir zusammengestellte Material der Radiosendungen unterstützt. Das zusätzliche Material zeigt auf, dass ich nicht alleine bin, sondern dass wir ein Netzwerk aus Affinitäten beschreiben, das sich durch bewusste Beziehungen und politische Verwandtschaften äussert.

Aufgrund dessen, dass diese Leitfragen hauptsächlich als Überblick für die Zuhörer*innen und nicht als Forschungsfragen fungieren sollten, waren sie sehr offen und vielleicht auch etwas missverständlich formuliert. Ich sehe es jedoch als gewinnbringende Herausforderung, nochmals darüber nachzudenken, wie ich diese Fragen gemeint haben könnte und wie wir uns ihnen gemeinsam annäherten. Ich werde deshalb in den kommenden Abschnitten auf jede der drei Fragen aus der Einleitung der Radiosendung einzeln und nacheinander eingehen.

I. Diskriminierung an Schweizer Gymnasien

Eine präzisere Formulierung der ersten Frage *Wie wird Diskriminierung an Schweizer Gymnasien produziert und reproduziert?*, liesse sich möglicherweise so stellen: *Wie manifestiert sich die gesellschaftlich bedingte (Re-)Produktion von Diskriminierung an Schweizer Gymnasien?* Die Präzisierung liegt dann darin, die Diskriminierungen als von der Gesellschaft hergestellte und normalisierte Dominanzverhältnisse zu benennen. Ausserdem weist die Bedeutung des Verbs *manifestieren* «sich als etwas Bestimmtes offenbaren, sich zu erkennen geben»¹⁶¹ darauf hin, dass etwas sichtbar gemacht wird. Vincent sagte dazu einmal in einem Nebensatz und doch sehr treffend: «es hat ja eine Ideologie dahinter, aber eine nicht deklarierte»¹⁶². Das Treffende daran ist auch das,

160 Ich verwende bewusst nicht was Wort transkribieren, da ich mich nicht an die Transkriptionsregeln gehalten habe. Es war mir wichtiger die Inhalte des Gesagten zu transportieren, als die Art und Weise wie es gesagt wurde. Deshalb habe ich manchmal gewisse Ausführungen oder Füllwörter wie ähm, öhm, vielleicht, oder so etc. weggelassen, damit der Lesefluss und das Verständnis dessen, was (ich glaube) zu sagen versucht wird, erleichtert wird.

161 Seite „manifestieren“. In: Duden, Wörterbuch.

162 Die eingefärbten Anführungs- und Schlusszeichen sollen signalisieren, dass es sich bei diesen, den Radiosendungen entnommenen Aussagen nicht um klassische Zitate handelt. Ich habe mich, wie in Fussnote 154 erwähnt, nicht (immer) an die Transkriptionsregeln gehalten. Ausserdem geben nur die Namen der Sprechenden Hinweise darauf, aus welcher Sendung die Aussagen stammen.

1. Radio-Sendung

**[https://www.megahex.fm/
archive/antidiskriminatorische-
kunst-vermittlung-denken-1-2](https://www.megahex.fm/archive/antidiskriminatorische-kunst-vermittlung-denken-1-2)**



2. Radio-Sendung

**[https://www.megahex.fm/
archive/antidiskriminatorische-
kunst-vermittlung-denken-2-2](https://www.megahex.fm/archive/antidiskriminatorische-kunst-vermittlung-denken-2-2)**



was die Bedeutung von manifestieren von dem unterscheidet, was meiner Meinung nach an Schulen passiert: Politische Ziele und Absichten werden nicht öffentlich deklariert. Im Gegenteil, es wird unsichtbar gemacht und unsichtbar behalten, dass an Schweizer Gymnasien diskriminierende Strukturen, durch die, von den gesellschaftlichen Hierarchien geprägten Diskurse, aufrecht erhalten werden. Mara beschrieb schon ganz am Anfang der ersten Sendung, wie das Nicht-Anerkennen und das Sich-Nicht-Bekennen als gesellschaftliche Bedingung und dessen Reproduktion an Schulen eine Bildung schafft, die Menschen strukturell ausgrenzt:

«Das eine ist ja, dass diese Diskriminierung thematisiert wird. Und das andere ist, dass sie so richtig anerkannt wird in den eigenen Strukturen. Denn [...] Schulen sind Institutionen an denen diese ja reproduziert werden ständig,[...], patriarchale, oder rassistische, oder auch klassenmässige Unterdrückungsverhältnisse werden reproduziert als Lernbarrieren [...] und was ich mit diesen Lernbarrieren meinte; dass Schulen auch heute noch aktiv uns glauben machen, dass es bildungsferne Schichten gibt zum Beispiel. Aber das gibt es ja nicht per se, die werden bildungsfern gemacht. Aber klar, es ist alles schlussendlich systematisch und strukturell schon vorhanden, sonst ja ...»

Generell sprachen wir oft über die Zusammenhänge zwischen den Kantonsschulen und dem bestehenden imperialistischen, *weiss* dominierten, kapitalistischen und patriarchalen System und beschwerten uns dabei darüber, dass diese Beziehung nicht durchbrochen wird.

Ein weiteres Beispiel der Reproduktion gesellschaftlicher Diskriminierungen am Gymnasium hörten wir von Julia, als sie darüber berichtete, wie es ihr und den Studierenden an der F+F gelang, trotz einigen Herausforderungen, Menschen mit „ungenügenden“ Deutschkenntnissen in ihren Unterricht einzubinden. Sie merkte jedoch folgendes an: «es braucht einfach Geduld und Flexibilität. Ich bezweifle, dass es möglich gewesen wäre in einem Gymi. Das ist eine rigide Struktur, da gibt es diese Flexibilität nicht, so Platz zu schaffen für anderes». Dass in der Schweizer Bildung «Konkurrenzverhältnisse vom Neoliberalismus [...] auf das Bildungssystem ab[färben] und [...] es [deshalb] auch nicht Platz für alle [hat]» wurde auch von Mara betont und durch Namilas Bemerkung unterstrichen, «dass dieses „woher man kommt“ und was für Hintergründe man hat, oder was für Privilegien man halt nicht hat, einfach die eigenen Chancen bei der Bildung jetzt noch viel mehr beeinflussen».

Auch über die Tatsache, dass diskriminierende Strukturen an Schulen nicht nur aktiv erhalten, sondern von den Verantwortlichen häufig sogar abgestritten werden – wodurch jede verändernde Praxis bewusst erschwert wird – sprachen wir mehrmals. So erinnerte ich mich beispielsweise an das als Schülerin viel gehörte

Argument «seid froh, ihr seid jetzt noch in der Schule. Jetzt ist alles mega chillig und so und nachher wird's im Fall noch schlimmer. Ihr müsst gar nicht meinen! Hört auf zu motzen!» Namilas Wut und kritische Ideen wurden mit den Worten «jaja das ist jetzt 'n bisschen utopisch, das funktioniert doch nicht und du wirst dann schon irgendwann wieder zurück auf den Boden kommen» klein gemacht. Besonders ernüchternd ist jedoch eine Erfahrung, die Namila als Teil des Kollektivs *Bildung ohne Sexismus* machen musste:

«[Die] sehr defensive Haltung zum Beispiel von der Schulleitung, die wir ganz klar erfahren haben, also ich hatte wirklich so einen Rektor, der uns so ins Rektorbüro gerufen hat und uns da so n'bisschen ne Standpauke versucht hat zu geben, von wegen so: ja nee unsere Schule ist also nicht sexistisch nö, wir stehen nicht hinter Sexismus. Was will dein Feminismus eigentlich? Wissen Sie eigentlich, dass der Begriff Kollektiv vom Kommunismus kommt? Und so'n bisschen so. So'n bisschen uns ne kommunistische Unterwanderung unserer Schule vorgeworfen. Also die Abhaltung war wirklich krass defensiv.»

Darüber hinaus besprachen wir, dass häufig die Bestrebung eines „politisch neutralen“ Unterrichts als Grund dafür genannt wird, warum diskriminierungskritische Ansätze aus dem Klassenzimmer zu verbannen wären. Viele (angehende) kritische Lehrpersonen kennen diese Stimme im Hinterkopf, die Laura, nachdem sie von der Vorbereitung ihres Kooperationsprojekts erzählte, grübelnd beschrieb «dass ich mich irgendwie so erinnere, dass es mal hiess, als Lehrperson darfst du ja keine politischen Dinge äussern». In Kapitel 4.1 berichtete ich von der positiven Überraschung beim Lesen der im Lehrplan festgehaltenen Überzeugung der Kantonsschule Olten, dass «Wahrnehmungskonventionen hinterfragt und verändert werden»¹⁶³ müssen. Wie jedoch auch im oben genannten Kapitel bereits erwähnt, bestätigte sich leider durch Simon Harders persönliche Erfahrungen an dieser Schule meine Befürchtung, dass solche Formulierungen von einzelnen engagierten Lehrpersonen stammen müssen und deshalb nicht von allen ernstgenommen werden. So überwiegen laut Harder unter den Lehrpersonen an der Kantonsschule Olten unhinterfragte heteronormative Auffassungen, die demzufolge als «natürlich gegeben»¹⁶⁴ und nicht als politische Haltungen wahrgenommen werden. Dahingegen wird das Thematisieren von der diskriminierenden Organisation unserer Gesellschaft als subjektiv gefärbt, also

163 Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen/Kantonsschule Olten/Kantonsschule Solothurn (aktualisierte Fassung, gültig ab 1. August 2015): Lehrplan Gymnasium, S.21.

164 Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht, Seite.2.

„politisch unneutral“ gewertet. Auch Namila fiel auf, dass «solche Begriffe [...] dann schnell als politisch abgestempelt werden, wie Patriarchat und Kapitalismus»

Namila fügte ausserdem richtigerweise hinzu, «aber es sind halt trotzdem aktive Strukturen, die halt Momentan so funktionieren.» und beschreibt so in anderen Worten das, was ich in Kapitel 4.2 strukturelle Bedingungen nenne. Die Diskussion am Radio bestätigte erneut, dass die Infragestellung dieses Chores (strukturelle Bedingungen) nicht der Verantwortung Einzelner überlassen werden kann. Er muss stets von allen Bildungsteilnehmer*innen mitgedacht und im Unterricht thematisiert werden. Denn durch das Ausblenden der eigenen (gesellschaftlich normativen) Situierung beteiligen sich Lehrpersonen willentlich an der Konservierung gesellschaftlich bedingter (Re-)Produktion von Diskriminierungsmustern an Schweizer Gymnasien.

II. Die Rolle(n) der Bildungsteilnehmer*innen

Meine zweite Frage *Welche unterschiedlichen Rollen tragen wir dabei als Bildungsteilnehmer*innen?* scheint mir im Nachhinein als missverständlich. Erstens ist es nicht eindeutig wer mit „wir“ gemeint sein soll. Zweitens ist es abgesehen davon, oder gerade deshalb, nicht klar, ob ich mit dieser Frage darauf hinaus wollte, dass alle Bildungsteilnehmer*innen (und alle Radiogesprächsteilnehmer*innen) mit ihren verschiedenen Privilegien, unterschiedliche Rollen und also Verantwortungen bezüglich der Reproduktion von Diskriminierung am Gymnasium tragen, oder ob die Frage darauf abzielen sollte, dass jedes Individuum in einem intersektionalen Verständnis immer mehrere Rollen in sich trägt. Weil jede*r ist viele und verinnerlicht somit mehrere Rollen mit verschiedenen Verantwortungsebenen gleichzeitig. Ein*e spezifische Lehrer*in ist demnach mehr als nur eine Lehrperson. Ich zum Beispiel bin ausserdem eine Cis-Frau und ich bin *weiss*. Das bedeutet ich könnte in einem (unterdrückenden) Lohnarbeits-Abhängigkeitsverhältnis stehen, würde jedoch gleichzeitig das Privileg geniessen, zu einer Anstellung gelangt zu sein, bei der ich wiederum unter Umständen auf meine meiner Weiblichkeit zugeschriebenen Fähigkeiten reduziert werden könnte, oder in der ich andere aufgrund ihrer von mir zugeschriebenen Erfahrungen diskriminiere und oder Schüler*innen in ihrer Existenz und emanzipatorischen Entfaltung stark einschränke (unterdrücke). Beide Auslegungen und Bezugnahmen zum Ausdruck *unterschiedliche Rollen* scheinen zu passen. Denn die unterschiedlichen Rollen können sowohl in sich selbst wie auch zwischen unterschiedlichen Personen zu finden sein.

Rückblickend würde ich auch behaupten, dass es interessant ist, dass die zweite Frage in gewisser Weise gar keine Frage ist, sondern eine Antwort auf die erste Frage ausdrückt. Denn der ersten Frage, wie sich die gesellschaftlich bedingte (Re-)Produktion von Dis-

kriminierung an Schweizer Gymnasien manifestiert, könnte mit der zweiten Frage als Antwort begegnet werden: durch die (Rollen der) Bildungsteilnehmer*innen. Die erste Frage würde somit ganz präzise formuliert vielleicht so lauten: *Wie und durch wen* manifestiert sich die gesellschaftlich bedingte (Re-)Produktion von Diskriminierung an Schweizer Gymnasien? Dass ich mich dafür entschied zwei Fragen daraus zu machen, lässt sich vielleicht darin begründen, dass ich versuchte die Art und Weise wie die strukturellen Bedingungen Diskriminierungen an Schweizer Gymnasien begünstigen oder hervorbringen, getrennt von den schulinternen Akteur*innen zu betrachten. Weil ich mich noch immer frage, ob diese Zergliederung überhaupt möglich ist, scheint es nicht überraschend, dass es mir beim Nachhören der Radiosendungen zum Teil schwer fiel, zuzuordnen, ob sich Gesagtes auf die strukturellen Bedingungen oder die eigenen Rollen bezieht. Ich gehe davon aus, dass in den folgenden Aussagen oft beides zusammen kam und somit selten nur die eine oder andere Frage beantwortet wurde. Meiner Analyse nach lässt sich jedoch sagen, dass wir dabei nie die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden untersuchten, sondern eher darauf eingingen, dass wir alle als einzelne Personen sowohl Unterdrücker*innen als auch Unterdrückte*r sein können. Auf die Tatsache, dass sich das Unterdrückungsverhältnis je nach Privilegien einer Person verschieben kann, gingen wir jedoch kaum ein.

Eine diskriminierende strukturelle Bedingung, die wir als negativ belastend und als vom „Aussen“ bestimmt beschrieben hatten, ist der anhaltende Leistungsdruck und dessen Auswirkungen auf unsere Rollen als Lehrpersonen und/oder Schüler*innen. Dabei teilten wir eine gewisse Ratlosigkeit im Bewusstsein darüber, dass es dieses „Aussen“ eigentlich nicht wirklich gibt und daher auch keinen (leichten) Ausweg. Ich führte diesen Zustand folgendermassen aus:

«Die Schüler*innen, die vor allem wissen wollen was sie für eine Note gemacht haben, [...] dass mich das voll stresst, und dass ich das voll schlimm finde und ich das überhaupt nicht reproduzieren will, aber ich sehe grad bei dem Thema, [...] diesen Leistungswahnsinn und auf diesen Notendruck ... da kann ich wie nichts tun. Und die Gymis sagen dazu nur, wisst ihr, wir können auch nichts tun, weil die Unis sagen dann die Gymischüler*innen haben ein viel zu tiefes Niveau, weil die ETH kann die Schüler*innen nicht mehr aufnehmen, weil die den Numerus Clausus nicht bestehen, weil die sich wiederum an einem internationalen Wettkampf beteiligen. Und dann seh ich einfach nur noch dieses riesen Konstrukt von ... von Kapitalismus, von irgendwelcher Ökonomisierung von jeglichen Lebensstrukturen und bin überfordert und seh nicht mehr was ich als Milena im BG-Unterricht verändern kann.»

Als ich mir diese eigene Aussage anhörte, erinnerte ich mich an mein Forschungspraktikum an der Atelierschule mit Laura Hew, bei dem wir uns mit der Frage beschäftigten: *Wie lassen sich bei der Selbst- und Fremdbetrachtung der Rolle der Lehrperson Momente des (Anti-)Autoritären beschreiben und verorten? Wann entstehen besonders (anti-)autoritäre Situationen und wie fühlen sie sich für uns als Lehrpersonen an?* In meinem Forschungstagebuch beschrieb ich mehrmals Situationen, in denen ich mich dabei erwischte hatte, wie ich Schüler*innen dazu drängte die wenige Zeit die wir zur Verfügung hatten „sinnvoll“ zu nutzen. Und fragte mich dann:

«Sind wir auf Output und Progress und Weiterkommen getrimmt? Auf Sichtbarkeit des Prozesses und auf maximale Ausnützung der ach so kurzen Zeit? Können wir einfach nicht sehen, wie es anders auch geht? Die Zwischenmenschlichkeit? Die Teenager? Das Sozial-Sein-Wollen, das Mensch-Sein-Lernen? Das Wer-Sind-Wir-Hier-Eigentlich? Was wollen wir? Wieso drängen wir uns auf? Wie kann ein Gespräch generiert werden? Wie gelingt ein Konsens? Wie macht man überhaupt klar, dass die Meinungen und Bedürfnisse, der S*S, aber auch die der LP's tatsächlich wichtig sind? Ist die gegenseitige Wertschätzung Grundlage für einen antiautoritären Umgang miteinander?»¹⁶⁵

In diesen Fragen, die ich mir damals wie auch heute noch stelle, sehe ich dieses Hin-Und-Her-Gerissen-Sein, zwischen den eigenen Ansprüchen und Haltungen und dem Erkennen darin, dass diese nicht frei von konventionellen Moralvorstellungen einer Leistungsgesellschaft sind. Mara stellte dieses bedrückende Verhältnis so dar:

«Und deswegen ist es ja lustig, dass wir immer von so emanzipatorischen Bildungsidealen sprechen, aber diese gar nicht verwirklicht werden können, glaub ich, an unserer Schule. Und deswegen find ich das auch ein sehr frustrierendes Thema, das wir gerade besprechen. Denn auch wenn wir mit offensichtlich mega tollen engagierten Lehrpersonen wie euch hier sind glaube ich, dass es einfach wahnsinnig viele Hürden einfach schon im System gibt, und ich glaube wir zu viert und auch viele mehr können da nichts ändern, weil die so tief und so lange schon verankert sind.»

Auch Namila erzählte von einer Situation, die die Schwierigkeit des Einhaltens der eigenen Ideale (als Lehrperson) besonders gut umschreibt. Sie sagte:

«Ich habe schon sehr oft die Begegnung mit Lehrpersonen, die so finden: ich find so cool was du da machst und was ihr da macht und dieses Projekt oder Vortrag, Arbeit was es immer auch ist, ultra cool, ich weiss nicht wie du das alles auf die Beine stellst. Aber dann Veränderung wäre ja auch wenn sie etwas aktiv verändern würden oder auch dahin streben würde, den Schüler*innen zuzuhören und etwas zu verändern und ich glaube das passiert so oft nicht.»

Namila gab auch selbst direkt Antwort darauf, worin they das Problem (dass Lehrpersonen Diskriminierung reproduzieren, obwohl sie es nicht wollen) vermutet:

«Weil, dass kann ich ja schlecht beurteilen, weil ich ja nicht aus der Perspektive der Lehrperson sprechen kann, aber ob man sich vielleicht zu fest am Lehrplan orientiert? Oder halt dann wieder auch einfach den Druck den man halt hat, man muss seine Prüfungen durchbringen, damit man die Noten hat, die man bis Ende Semester braucht, das lässt halt schon wenig Spielraum. Jetzt an der KME [Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene, Anm.d.A.] haben wir so einen tighten Lehrplan, und wenn nur schon eine Stunde ausfällt ist schon alles über den Haufen und riesen Disaster, dann kommen wir mit den Themen nicht durch.»

Leider muss ich Namila in dieser Vermutung zustimmen, denn ich kann mir nur zu gut vorstellen, dass Worte wie „ich weiss nicht wie du das alles auf die Beine stellst“ aus meinem Mund kommen könnten. Ausserdem muss ich zugeben, dass ich mich, als ich von *Bildung ohne Sexismus* hörte, fragte: Woher nehmen die Schüler*innen die Energie? Und woher soll ich sie nehmen, um diese „ultra coolen“ Projekte in meinen Unterricht zu integrieren? Bestimmt gibt es durchaus Lehrpersonen, die dieses Engagement der Schüler*innen ernst nehmen und ihren Teil dazu beitragen, doch wie bell hooks beschreibt, «haben viele Lehrer*innen kein Interesse an *engaged pedagogy*, weil sie ein Burn-out fürchten»¹⁶⁶.

Rosina ergänzte dieses ambivalente Verhältnis zu einem „Aussen“, auf das wir Lehrer*innen die Schüler*innen vorbereiten sollen. Ein „Aussen“ mit dem wir nicht einverstanden sind, aber welches wir nicht so leicht verändern können, weshalb wir es als unfair empfinden würden, den Schüler*innen die Tools für einen möglichst einfachen Zugang zu diesem „Aussen“ zu verwehren. Ihnen jedoch dabei zu helfen, möglichst gut in ein System zu passen, das uns widerspricht, ist auch unangenehm. Deshalb sagte Rosina:

165 Hierbei handelt es sich um einen Auszug aus meinem unveröffentlichten Forschungstagebuch des Forschungspraktikums an der Atelierschule Zürich im Herbst 2019. Die Abkürzung „LP“ steht für Lehrperson.

166 «Many professors are not interested in engaged pedagogy because they fear „burn-out“.» hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, S.165.

«Andererseits hab ich natürlich dann wieder dieses Gefühl von, ich habe eine Verantwortung die Kinder möglichst soweit zubringen, dass sie überhaupt beginnen können auch Teilzunehmen. Und das ist immer so ein bisschen das Paradoxe jetzt für mich in meinem Lehrer*innen-Dasein.»

Rosina weist damit auf *unseren* Konsens hin: Dass jede*r von uns mehrere (zum Teil widersprüchliche) Rollen in diesem System besetzt.

Etwas das unangesprochen blieb

Wie bereits angedeutet war eines meiner ursprünglichen Anliegen durch die Frage nach den unterschiedlichen Rollen unter anderem das Gespräch darüber in Gang zu bringen, dass Lehrer*innen wie ich und Schüler*innen wie Namila eben unterschiedliche Erfahrungen haben und dass sich Menschen wie ich, ihrer Verantwortung eventuell nicht genug bewusst sind. Es kam aber so, dass obwohl Vincent schon in der Vorstellungsrunde folgendes sagte:

«Ich interessiere mich [...] wie wir das ganze Thema vom Anti-Rassismus auch in unseren Unterricht einbringen können und [wir] planen auch Weiterbildungen [...] Und ja ich glaube was uns und mich sehr beschäftigt ist auch diese Frage, die ich hier auf diesem Papier sehe, ja wie kann ich als mehrfach privilegierter Cis-Mann eigentlich diese Sache auch angehen, also ja was ist meine Position aus der... und ja was spielt das für eine Rolle?»

weder ich noch die anderen diesen Aspekt (einer Rollenverschiebung je nachdem, wie privilegiert eine Person ist) in unseren Gesprächen (wieder) aufgenommen haben. Ich kann nicht restlos erklären und vor allem nicht für die anderen sprechen, wieso es anscheinend nicht möglich war, oder weshalb es dazu kam, dass keine*r von uns ausführlich über die eigenen (vorhandenen oder auch nicht vorhandenen) Privilegien und den damit verbundenen Herausforderungen, sprach.

Aus meiner eigenen Perspektive könnte es daran gelegen haben, dass ich mich nicht überwinden konnte, dieses „heikle“ Thema anzusprechen. Vielleicht weil es sich zu persönlich anfühlte, Menschen darauf anzusprechen, dass sie, wie ich sozial privilegiert sind, oder zu fragen wie sie mit diesem Umstand umgehen. Dies obwohl ich wusste, dass es nicht persönlich ist, denn auch wenn es sich für privilegierte Menschen manchmal so anfühlt, sind ihre Vorteile keine persönlichen Charaktereigenschaften, die gewertet werden können. Menschen sind nicht besonders *weiss* oder besonders heterosexuell. Sie sind es einfach und weil sich das nicht verändern lässt, müssen wir gemeinsam einen Weg finden, um diese (ungerecht verteilte) Macht, neu sortieren zu können. Es ist dabei wichtig zu bedenken, dass es bei der «Umverteilung von Macht und Res-

ourcen, [...] auch um Verzicht, Verlernen und Verluste gehen muss»¹⁶⁷. Das heisst, dass der Moment, an dem wir spüren, dass es unangenehm ist – der Moment, in dem wir uns unsicher fühlen – der Moment ist, in dem wir die diskriminierenden Strukturen auch am eigenen Körper wahrnehmen. Somit wäre es wie im sechsten Kapitel dieser Arbeit thematisiert, das Mindeste sich diesen (vergleichsweise wenigen) Momenten zu stellen und sie auszuhalten.

Dass ich mich nicht aus meiner Komfortzone heraus bewegen konnte, kann auch daran gelegen haben, dass ich es schwierig fand über (meine) Privilegien zu sprechen, während am Gespräch auch Leute beteiligt waren die PoC und oder nicht-binär sind. Nicht weil es mir peinlich oder unangenehm gewesen wäre, sondern weil ich mir, wie bereits erwähnt, unsicher bin ob, privilegierte Menschen diese selbstkritische Arbeit nicht unter sich machen müssten. Die Privilegierten würden so quasi aneinander „üben“ und dadurch die von Diskriminierung negativ Betroffenen nicht an ihrer Unerfahrenheit leiden lassen. Alle Menschen, die antidiskriminatorische Care-Work leisten wissen aber, dass es «so schnell nicht „gut“ werden [wird]»¹⁶⁸ und dass «letztgültige Antworten und Lösungen nicht möglich»¹⁶⁹ sind. Deshalb müssen privilegierte Personen nicht nur in ihrem abgekapselten Raum üben, sondern auch das Risiko eingehen, Fehler zu begehen, sich angreifbar machen und solidarische Kritik dankend annehmen. *Wir* können das Problem des imperialistischen, *weiss* dominierten, kapitalistischen und patriarchalen Systems nicht einfach lösen. *Wir* können versuchen es zu durchbrechen, indem *wir*¹⁷⁰ die Arbeit leisten¹⁷¹. Diese Arbeit ist unbequem¹⁷² und ausserdem kann «die Ahnung einer Unabschliessbarkeit der Aufgabe [...] entmutigend wirken»¹⁷³.

167 Mörsh, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums.

168 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassistisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson?, S.5.

169 Ebenda.

170 In diesem Fall meint „wir“ Menschen, die nicht oder weniger negativ von Diskriminierung betroffen sind.

171 “Do the work“ sind Worte einer ehemaligen Dozentin der ZHdK, Nana Adusei-Poku. Sie richtete sie immer dann und besonders an *weisse* Studierende, wenn sie uns aufforderte uns selbstständig weiterzubilden.

172 «living a life with feminist [Anm.d. A.: antiracist] principles is thus not living smoothly; we bump into the world that does not live in accordance with the principles we try to live»

Ahmed, Sarah (2017): Living a Feminist Life, Conclusion 2. A Killjoy Manifesto, S.256.

173 Mörsh, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums.

III. Verantwortung und Raum für Veränderung

Obwohl in der Auseinandersetzung mit antidiskriminatorischer (Kunst-)Vermittlung generell viel über Schmerz und Entmutigung gesprochen wird, tauchen vielerorts Ideen und Strategien auf, die helfen einen Umgang damit zu finden, dass es immer wieder neue Probleme geben wird, die wir anschauen und verändern müssen.

«geht es um den Zusammenhang von negativen Emotionen, Schmerz und Lehre. In Bezug darauf arbeitet Kazeem-Kamiński mit bell hooks heraus, wie sehr es in Situationen des engagierten Lehrens und Lernens darum geht, sich mit dem Schmerz derjenigen, die eine Situation als unsicher oder unterdrückend erfahren, ebenso auseinander zu setzen wie mit den negativen Emotionen derjenigen, die sich mit der Forderung konfrontiert sehen, die eigenen Privilegien als solche zu erkennen und/oder aufzugeben. Entgegen der Meinung, dass Schmerz an sich etwas Schlechtes ist, sieht hooks darin die Möglichkeit der Veränderung, des positiven Wachstums, und versucht, ihren Student*innen diesen Schmerz als „constructive sign of growth“ verständlich zu machen»¹⁷⁴

Das, was ich als Schmerz oder Enttäuschung empfinde, kann ich zum Beispiel mit Hilfe kritischer *self-actualization* oder durch Meditation als radikale Fürsorge versuchen zu verstehen und daraus zu lernen. «Die Hoffnung ist also, durch eine so verstandene Reflexion/Bildung verhaltens- und handlungsleitende Erkenntnisse für rassismuskritische Intervention und Solidarität, und dadurch vielleicht sogar für gesellschaftliche Veränderung zu gewinnen.»¹⁷⁵. Für mich persönlich zeigt sich eine solche verhaltens- und handlungsleitende Erkenntnis darin, dass ich bei einem nächsten Projekt versuchen möchte meine Prozesse, Fragen und Ängste zu teilen. Ich würde den Menschen erzählen, dass ich mich unsicher fühle, weil auch bell hooks sagt, «dass es für den*die Einzelne*n schwierig ist, Paradigmen zu wechseln und dass es einen Rahmen geben muss, in dem die Leute ihre Ängste äußern können»¹⁷⁶. Selbstverständlich muss immer darauf geachtet werden, dass nicht versucht wird, eine Ausrede oder Rechtfertigung für mögliche Fauxpas zu schaffen, aber möglicherweise kann durch das Aussprechen eigener Unsicherheiten,

eine ehrliche und vertrauensvolle Basis geschaffen werden, damit auch diese „schwierigen“ und unangenehmen Themen auf den Tisch kommen können.

Wenn wir uns in den Radiosendungen (indirekt) zur dritten und letzten Frage *Wie kann Verantwortung übernommen und Raum für Veränderung geschaffen werden?*, äusserten, kreisten unsere Ideen meistens um das Gebilde der Sprache. Es ging dabei also um konkrete Begriffe und Worte, die Dinge beschreiben, aber auch darum, wie gesprochen, was gesagt und was verschwiegen wird.

Sprache / Begriffe

«Ich muss gestehen ich bin immer wieder erschrocken wie sprachlastig unser Bildunterricht ist. Also und auch, also das Gymnasium ist ja eine durch und durch sprachlastige Institution, auch Mathematik ist eine sprachlastige Angelegenheit auf dieser Stufe.»

Dieses Statement von Julia bekräftigt, dass an Schulen und im pädagogischen Verhältnis Kommunikation eine zentrale Bedeutung zukommt und es deshalb wesentlich ist, welche Begriffe verwendet werden. «Worte sind mehr als Buchstabenreihen. Sie prägen unser Denken – und damit den Umgang mit den Mitmenschen.»¹⁷⁷. Schon in der Radiosendung sagte ich folgendes dazu und es kann nicht oft genug gesagt werden: «wir müssen nicht darüber sprechen ob es „politisch“ ist mit Schüler*innen gemeinsam darüber zu sprechen, dass es so etwas wie ein Patriarchat gibt, sondern dass es politisch ist, wenn man das nicht tut». Laura ergänzte zu meiner Aussage:

«Ja und nur in dem man ja Begrifflichkeiten klärt, oder Begrifflichkeiten überhaupt mal erläutert und darüber spricht, eben jetzt Beispielsweise was ist ein Patriarchat? Wenn man das überhaupt mal lernt, ist ja eigentlich noch kein Statement gemacht oder? Also das heisst, es wäre vielleicht das Ziel das die Schüler*innen fähig sind dann selber sich ein Bild zu kreieren und überhaupt politisch zu denken, oder zu merken: aha ach so, ich kann mir ja eine Meinung bilden durch verschiedene Inputs und mich dann entscheiden, gehe ich jetzt dafür auf die Strasse oder nicht?»

Namila nannte einen weiteren Grund, weshalb es keine Option sein kann, gewisse Begriffe und die dahinterstehenden Konzepte im Unterricht auszublenden «viele waren so wie: wir haben keine Zeit, keine Kapazität uns selbst zu bilden, wie diese Strukturen wie Patriarchat und so weiter funktionieren». Nur das stetige Ver-

174 Sonderegger, Ruth (2016): *Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kamiński*, S.10f.

175 Richter, Regina & Preetz, Claude (2012): *Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson?*, S.4.

176 «This reminded us that it is difficult for individuals to shift paradigms and that there must be a setting for folks to voice fears» hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, S.38.

177 Streckeisen, Peter (2020): *Physical Distancing ja, Social Distancing nein.*

handeln kann uns helfen, Strategien zu finden um mit Abstrakten zu interagieren und die Schule sollte eine Hilfe und kein Hindernis auf diesem Weg sein. Genau so wichtig wie es ist Begriffe wie Patriarchat, Rassismus und Kapitalismus beim Namen zu nennen, ist es auch nötig, «den aktuellen, sich ständig verändernden und erweiternden Diskurs»¹⁷⁸ zu verfolgen und neue antidiskriminatorische Begriffe kennenzulernen und in unseren Sprachgebrauch und also in unser Denken zu integrieren.

Abschliessend möchte ich hinzufügen, dass in Julias Aussage bezüglich der Schule als sprachlastige Institution meines Erachtens auch die Kritik mit schwingt, dass zum Beispiel handwerkliche Fähigkeiten im Unterricht vernachlässigt werden und deshalb eine einseitige Bildung praktiziert wird, die sich nicht an den Interessen und Begabungen der Schüler*innen orientiert, sondern an der Wirtschaft, die in ihrer akademisierung ebenfalls auf Sprache ausgerichtet ist. Gerade deshalb empfinde ich Sprache als einen ambivalenten Spielraum der helfen kann, komplizierte Konzepte zu begreifen und zu benennen, der aber auch Leute ausschliesst und «deshalb habe ich das Gefühl die Sprache ist ein Ort, auf dem es viel zu tun gibt auf den verschiedensten Ebenen».

Sprechen / Benennen

Im Abschnitt 7.3, zur Frage nach der Rolle der Lehrperson und wie schwierig es ist, die ihr zugeschriebenen diskriminierenden Haltungen und Handlungen zu durchbrechen, besprach ich als Beispiel den Leistungsdruck und dessen Folgen. Eine strukturelle Bedingung, die ich als Lehrperson selbst zu spüren bekomme und, obwohl ich es nicht will, meine Überforderung damit an den Schüler*innen auslasse. In der Radiosendung erwähnte ich, dass ich im Gegensatz dazu, dass ich gezwungen bin hohe Leistungen (die an gesellschaftlich normierten Idealen gemessen werden) einzufordern und diese zu bewerten, im Auslegen des Lehrplans einen Handlungsspielraum sehe.

«Da kann ich ja schon einen Einfluss nehmen, ich kann selber entscheiden was zeige ich für Künstler*innen Position, was für ein Wissen vermittele ich, welche Inhalte bringe ich, wie rede ich mit den Schüler*innen, wie ist dieser Raum gestaltet und so da hab ich wie so n' bisschen einen Einfluss.»

Julia teilte während der Sendung eine einfache Strategie wie vorgegebener Schulstoff diskriminierungskritisch kommentiert werden kann: «jetzt in der Typographie beispielsweise, das ist eine sehr männerlastige Domäne, sehr männerlastige Geschichte. Ich spreche das je-

desmal mindestens einmal an.» Worauf Vincent damit reagierte:

«Also nur schon eben solche aussagen wie du sagst, die müssen ja auch noch erläutert werden, die Typographie ist historisch gesehen sehr Männer dominiert, das muss man ja auch noch erklären, was heisst das ... das sehen ja nicht alle als schlecht, dann sind sie so: na und? Okey ... ist so ...»

Ich denke darin – im Benennen – liegt der zentrale Punkt. Es reicht nicht aus, darüber zu sprechen, dass die (Kunst-)Geschichte und damit vieles was Lehrpersonen gemeinsam mit Schüler*innen anschauen können, *männerlastig* ist. Es muss, wie Vincent argumentierte, auch erwähnt werden, was diese *Männerlastigkeit* zur Folge hat. Hinzukommt aber, dass ausser den Folgen auch die Ursachen besprochen und beim Namen benannt werden müssen. Somit wäre es in Julias Beispiel eine Möglichkeit zu sagen, dass die Typographie eine sehr *männerlastige* Domäne ist, weil sich FINTA¹⁷⁹ aufgrund einer sexistischen Gesellschaft, möglicherweise um die Familie kümmern mussten, oder ihren genauso interessanten typographischen Arbeiten entweder keine Beachtung geschenkt, oder diese von (ihren) Männern plagiiert wurden. Selbstverständlich könnte da auch noch hinzugefügt werden, dass und wie die Geschichte von *weissen*, meist alten Männern produziert und von *weissen* meist alten Männern überliefert (unterrichtet) wurde und sich deshalb diese sehr einseitige Perspektive manifestiert hat und durch ihre alles überwiegende Präsenz naturalisiert wurde. Oder es könnte sogar soweit gegangen werden, dass erzählt wird, dass selbstverständlich nicht nur FINTA und BIPoC¹⁸⁰ ausgeschlossen wurden, sondern alle die nicht dieser *weissen* Cis-Männlichen Normvorstellung von Wissen und „Kultur“ entsprachen. Und dass das alles eben mit dem imperialistischen, *weiss* dominierten, kapitalistischen und patriarchalen System zu tun hat und oftmals immer noch so ist. Und dann wären wir wieder bei den Begriffen, die nicht ohne Kommentar in den Raum geworfen werden können und natürlich ist das auch noch lange nicht alles und all das kann nicht am selben Tag benannt werden. Aber es kann in jeder Unterrichtseinheit thematisiert und benannt werden, um eine Sensibilisierung und ein Bewusstsein zu fördern.

Als ich Mara in der Radiosendung fragte, weshalb sie die Bewegung *Bildung ohne Sexismus* gestartet hatten, begründete sie dies ebenfalls mit der fehlenden Benennung diskriminierender Strukturen im Schulalltag.

179 FINTA steht für (cis-hetero) Frauen, Inter-, Nicht-Binäre und Agender Menschen. FINTA schliesst dabei „Lesben“, im Gegensatz zur Aufzählung FLINT (Frauen, Lesben, Inter, Nicht-Binäre und Trans Menschen), nicht mit ein. Dies weil „lesbisch“ keine Geschlechtsidentität sondern eine sexuelle Ausrichtung beschreibt. Alle erwähnten Geschlechter können lesbisch sein.

180 Black, Indigenous and People of Color.

178 Hew, Laura (2021): *getting uncomfortable* – Rolle der Kunstvermittlung im Bereich Migration: Transfer von Wissen zwischen antirassistischen Theorien und der Praxis als weisse Kunstvermittlerin, o. S.

«Bei euch wurden eben diese Unterdrückungsverhältnisse nie thematisiert und das war bei uns eben auch der Fall. Und deswegen haben wir uns ja gegründet. Oder deswegen hatten wir das Gefühl es braucht eine Bewegung; im Sinne von, es braucht eine Mobilisierung von uns Schüler*innen, weil wir ja unsere Inhalte ja eigentlich mitgestalten wollen und weil wir gerade nicht zufrieden sind mit diesen.»

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Benennens und Sprechens im Kontext von Bildung, ist der, dass Menschen, um etwas auszudrücken nicht nur gesprochene Sprache benutzen. Ein Grossteil der zeitgenössischen Kommunikation basiert auf visueller Ebene. Weshalb dies meiner Meinung nach für den BG-Unterricht speziell interessant ist, führte ich in der Radiosendung so aus:

«Ich finde SRF gucken auf jeden fall spannend, aufgrund der Bildsprache. Und das bestärkt mich auch in der Frage ob BG wichtig ist oder nicht, weil ich das Gefühl habe, das wäre etwas was wir unbedingt tun können und müssen: Mit Leuten anschauen: wie nehmen wir Bilder wahr und wie werden Bilder verwendet und was gibt es da für ein Subtext der da immer mitschwingt.»

Nicht nur die Bildsprache sondern auch andere Arten der nonverbalen Kommunikation können im Bildnerischen Gestalten besonders gut behandelt werden, beispielsweise durch die Sichtung und oder Durchführung von Performances. Wie in dieser Arbeit schon mehrmals besprochen, darf bei solchen Strategien und Handlungsmöglichkeiten nie vergessen gehen, dass es sich dabei nicht um Lösungen handelt, die problemlos im Alltag durchgeführt werden können. Es liegt immer noch an den Lehrpersonen transparent zu sein, eigene „Fehler“, wie Vincent vorschlug, «zu thematisieren, zu sagen es tut mir leid ich hatte keine Zeit ich habe nur Beispiele von weissen Männern dabei. Eine Transparenz... ansprechen dass es ein Problem ist und dass es eine Schwierigkeit ist.» Dafür muss es auch möglich sein, dass Lehrpersonen wie Julia, ihr situiertes Wissen ansprechen; heisst: «Ich sage auch explizit wenn ich etwas nicht weiss». Das bedeutet nämlich, dass eine Lehrperson, die sowas sagt (sagen kann) self-actualized ist und sich wie Laura wenn nötig auch mal folgendes eingestehen kann:

«Da gehts um critical whiteness im Freiwilligendienst und eben um rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion von weissen Freiwilligen und ich hab dann gemerkt; dass ist ja genau das Ding, das ich mit diesen Freiwilligen und Schüler*innen, die an dieser Blockwoche teilnehmen werden besprechen kann. Und auch das einzige was ich mit ihnen besprechen kann.»

Zuhören

Es ist wichtig zu erwähnen, dass zum Sprechen immer auch das Zuhören dazugehört. bell hooks schreibt, «Sich gegenseitig zu hören (den Klang der verschiedenen Stimmen), einander zuzuhören, ist eine Übung in Anerkennung. Es sorgt auch dafür, dass kein*e Student*in im Klassenzimmer unsichtbar bleibt.»¹⁸¹. Im selben Buch bespricht sie des Weiteren eine mögliche Methode dafür, wie alle Anwesenden ihre Stimmen erklingen lassen und anderen zuhören können, die ich hier gerne teilen möchte:

«Wenn ich Toni Morrisons *The Bluest Eye* in Einführungskursen über schwarze Schriftstellerinnen unterrichte, weise ich die Studierenden an, einen autobiografischen Absatz über eine frühe rassistische Erinnerung zu schreiben. Jeder liest diesen Absatz laut der Klasse vor. Unser kollektives Zuhören bekräftigt den Wert und die Einzigartigkeit jeder Stimme. Diese Übung hebt die Erfahrungen hervor, ohne die Stimmen von Schülern aus einer bestimmten Gruppe zu bevorzugen. Sie trägt dazu bei, ein gemeinsames Bewusstsein für die Vielfalt unserer Erfahrungen zu schaffen und vermittelt ein gewisses Gespür für die Erfahrungen, die unser Denken und unsere Aussagen beeinflussen können.»¹⁸²

Auch in unserer Radiosendung wurde das Zuhören stark gemacht. So zum Beispiel als Julia sagte:

«Ich glaube wir können uns als Personen die im Bildungskontext tätig sind, können wir da ja gegen halten find ich, mit der Stimme also. Und eben nicht nur mit unserer; sondern indem wir eben uns einsetzten dafür, dass halt alle eine Stimme haben und signalisieren, dass die gehört werden will und diese legitim ist, also und immer legitim ist wenn sie aus ihrer jeweilig individuellen Perspektive sich äussert.»

Mit „da ja gegen halten“ bezog sich Julia auf Rosina und meine, bereits ausgeführten, Gedanken darüber, dass Sprache ein komplexes Konstrukt ist, dass Vor- und

181 «To hear each other (the sound of different voices), to listen to one another, is an exercise in recognition. It also ensures that no student remains invisible in the classroom.»
hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, S.41.

182 «When I teach Toni Morrison's *The Bluest Eye* in introductory courses on black women writers, I assign students to write an autobiographical paragraph about an early racial memory. Each person reads that paragraph aloud to the class. Our collective listening to one another affirms the value and uniqueness of each voice. This exercise highlights experience without privileging the voices of students from any particular group. It helps create a communal awareness of the diversity of our experiences and provides a limited sense of the experiences that may inform how we think and what we say.»
hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, S.84.

Nachteile birgt, Ein- und Ausschlüsse bewirken kann. Später konkretisierte Julia:

«Wir sind oft auch im Kontext Schule, es gibt oft halt auch diesen Vermittlungsanspruch von Inhalten, aber ich glaube es ist wichtig dass es innerhalb von diesem Raum noch einen ergebnisoffnen Raum gibt. Und wenn das klar ist, dass es diesen gibt und dass eben hier verschieden Stimmen gehört werden WOLLEN und nicht so quasi als die minderheitsquoten Stimme sondern wirklich, ja ich glaube dann geht Vermittlung in eine Richtung die die Welt wirklich verändern kann.»

Schweigen

Zu guter Letzt sollte auch noch gesagt werden, dass zum Sprechen nicht nur das Zuhören dazugehört, sondern auch das Schweigen. Schweigen kann bedeuten, sich zurückzunehmen, sich zu reflektieren aber auch sich zu erholen. In der Abschlussrunde der ersten Sendung sagte Namila:

«Schüler*innen haben wegen Schulstress psychische, gesundheitliche Probleme und ich war auch eine dieser, und das ist OK, es wird besser(...) Liebe Lehrpersonen wenn euere Schüler*innen nicht auftauchen weil es ihnen nicht gut geht, dann nervt nicht, weil sie müssen sich erholen und schlafen und das ist ok, weil wir sollten alle ein bisschen mehr schlafen und uns erholen, weil der Kapitalismus ist immer so gleich hinter uns und ist so: MACH! Mach schneller, mach mehr, sei produktiv; und NEIN napen ist auch produktiv und schlafen ist auch produktiv.»

Worauf ich *Hyperlink Haze*, (Ev Thomet und mein Hörspiel¹⁸³) zitierte «rest is resistance». Und «Such resistance engages us in revolutionary praxis.»¹⁸⁴. Erholung ist Widerstand, weil diskriminierungskritische Arbeit viel psychische und physische Kapazität beansprucht.

«Methoden der Selbstsorge»¹⁸⁵, wie zum Beispiel die der *Meditation als 'radical self-care'*, müssen also nicht nur aufgrund der Selbstreflexion Teil der diskriminierungskritischen (Kunst-)Vermittlungspraxis sein, sondern weil es ebenso Momente braucht in denen wir tatsächlich nichts tun. Solche Unterbrüche verhelfen dazu, dass diskriminierungskritische (Kunst-)Vermittlung «nicht nur Kraft kostet, sondern auch Kraft erzeugt und gute Energie zurückfließen lässt.»¹⁸⁶

183 Ev Thomet ist eine der Mitbewohner*innen mit denen ich damals am Küchentisch sass. Ev und ich nutzten das online Radio als Experimentierraum für unser queer-feministisches Hörspiel. Entstanden sind fünf Sendungen mit dem Titel *Hyperlink Haze*, eine Charakterstudie für fünf humanoide Entitäten, die jeweils emblematisch für ein anthropomorphes Konzept stehen. Das Hörspiel soll uns und den Zuhörer*innen helfen, einen Weg zu finden mit Abstrakten zu interagieren und in einen spekulativen Austausch zu gelangen. Alle fünf Folgen können im Megahexarchiv unter <https://www.megahex.fm/archive> angehört werden. Die Parole REST IS RESISTANCE fand Ev auf der Instagram Seite der Organisation *The Nap Ministry*. URL: <https://www.instagram.com/p/CENqAGOp6uA/?igshid=1l77ii0is2cmp> (Abgerufen: 7. Januar 2021, 16:34 UTC)

184 «Focusing on feminism as political commitment, we resist the emphasis on individual identity and lifestyle. (This should not be confused with the very real need to unite theory and practice.) Such resistance engages us in revolutionary praxis.» hooks, bell (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*, S.28.

185 Mörsch, Carmen (2018): *Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums*.

186 Ebenda.

8. Schlusswort

Der Auslöser für meine Arbeit war der Wunsch eine queerfeministische intersektionale Perspektive auf das Lehren und Lernen an Schweizer Gymnasien zu artikulieren und einen Raum für den Austausch von Erfahrungen und Strategien für diskriminierungskritische (Kunst-)Vermittlung zu schaffen. In einem Dialog zwischen Theorie und Praxis, den (eigenen) inneren und äusseren Stimmen und den nahen und den (vermeidlich) fernen Bedingungen erarbeitete und reflektierte ich einen polyvokalen Versuch, wie diskriminierungskritisch gehandelt, vermittelt und diskutiert werden kann.

Im Prozess dieses Versuches bestätigte sich meine Einsicht, dass diskriminierungskritisches Handeln nur durch die Schärfung der Wahrnehmung möglich ist. Anhand sorgfältiger Beobachtung und in rücksichtsvollen Konversationen, in denen das aktive Zuhören genauso wichtig wie das Erklängen aller Stimmen ist, können die Bildungsteilnehmer*innen sich selbst bewusst werden und beginnen sich (miteinander) kritisch zu positionieren. Auf die Frage nach der gesellschaftspolitischen Verantwortung der (Kunst-)Vermittlung an Schweizer Gymnasien kann es nur eine kollektive Antwort geben, weil die asymmetrischen Machtverhältnisse in- und ausserhalb der Bildungsinstitution von der Gesellschaft diskursiv geschaffen und erhalten werden. Es liegt demnach an allen, sich gemeinsam zu verändern und gemeinsam soziale Verantwortung zu übernehmen. Die Diskurse, welche die bestehenden Machtverhältnisse erschaffen und aufrechterhalten, werden von den Menschen dominiert, welche selber der gängigen Norm(ierung) entsprechen, die sie auch selbst erschaffen haben. Aus diesem Grund fällt gerade diesen privilegierten (der Norm entsprechenden) Menschen eine besondere Verantwortung zu, sowohl strukturelle als auch individuelle Diskriminierung sichtbar zu machen.

Das Format der Radiosendung hat (wie im Kapitel 7 diskutiert) durchaus Potential für das Verhandeln und Umsetzen diskriminierungskritischer (Kunst-)Vermittlung. Gemeinsam schufen wir einen Raum, um über eine Welt und ein Schulsystem nachzudenken, wovon wir zwar Teil, womit wir jedoch unzufrieden sind. In den Radiosendungen erzählten wir von unseren situativen Erfahrungen, teilten unser Wissen und brachten Kritik an, um sie später in eine Praxis zu transformieren. Dabei lernten wir uns kennen, formten Berührungspunkte und knüpften neue politische Verwandtschaften. Miteinander (ver-)lernten wir Handlungsmöglichkeiten, ausgehend von den vielen verschiedenen Perspektiven, die wir verkörperten (Schüler*innen, Lehrer*innen, Dozent*innen, Aktivist*innen, Künstler*innen, Mütter, Kinder, BIPOC, *weiss*, nichtbinär, heterosexuell, cisgender, männlich, weiblich). Die Radiosendungen wurden zu einem Tool, das mich, die Gesprächsteilnehmenden und die Zuhörenden dazu ermächtigte, (selbst-)kritisch und analytisch zu denken. Die individuellen Geschichten

aus den Radiosendungen und deren Reflexion transformierten sich zu einem politischen¹⁸⁷ Werkzeug, das uns und auch den Lesenden hilft, die diversen Facetten der Diskriminierung zu erkennen und zu dekonstruieren.

Während dieses Projekts merkte ich allerdings immer wieder, wie schwierig (Ver-)lernen ist und wie schwerfällig Verschiebungen in sich selbst und in innerhalb der strukturellen Bedingungen herbei zu führen sind. Dieses Statement von Mara, in der Schlussrunde der ersten Sendung, gab mir dennoch Hoffnung und Motivation.

«So ein Format wie dieses hier, dieses Connecten und diese Hierarchie auch ein bisschen aufbrechen und Lehrende und Lernende arbeiten gemeinsam an neuen Konzepten. Ich glaub, das ist definitiv ein Modell das mensch weiterverfolgen soll und das, glaub ich, für viel Emanzipation an den Schulen tatsächlich sorgen könnte.»

Dadurch dass wir die Diskussionen live im Radio führten, schickten wir unsere Gedanken durch den Äther zu Verbündeten, wodurch die Möglichkeit für noch breitere Vernetzung und den Aufbau einer solidarischen Gemeinschaft bestand. Wir bekamen viel positives Feedback, in dem mehrmals genannt wurde, dass sich Leute in ihrer Verzweiflung, etwas an Schulen verändern zu wollen, von uns verstanden fühlten. Sie spürten wieder einmal, dass sie, obwohl sie sich in der Schule oft als Aussenseiter*innen fühlen, nicht alleine sind.

Damit wir aus verschiedenen Richtungen kollektiv die Stimme erheben und sowohl in Resonanz als auch in Stille aufeinandertreffen können, werde ich dieser Arbeit die Anfrage (die ich an die Teilnehmenden schickte), die geteilten Textausschnitte und die Themenkataloge anhängen. Zusammen mit den Sendungen, welche jederzeit unter www.megahex.fm/archive abrufbar sind, soll diese Sammlung dazu dienen, Leute aufzufordern und zu motivieren, Gespräche mit eben solchen interessierten Verbündeten zu führen, sodass sich ein unangenehmer Chor bildet, der keine Ruhe gibt und in seiner Vielzahl Zeit zur Ruhe gibt.

Innerhalb dieser Arbeit kamen verschiedene Folgefragen auf, denen ich mich im Rahmen dieser Arbeit noch nicht widmen konnte. So bleibt es offen, was es ausmacht, dass wir durch die Platzierung des Gesprächs im Radio ein Zurücksprechen der Verbündeten verunmöglichten. Auch die Vor- und Nachteile des Off-Spaces, des SaferSpaces und des Anbringens von Kritik von einem lokalen Aussen, konnte ich während dieser Arbeit noch nicht bis ins Detail abwägen. Die Art und Weise, wie wir uns auf dieser Plattform (zueinander) verhielten, wie unsere Stimmen erklangen und was für einen Umgang wir mit ihnen pflegten, hatte in der

187 Denn das Teilen von Erfahrungen liess uns erahnen, dass das Persönliche von anderen geteilt wird und deshalb politisch ist.

vorliegenden Arbeit leider keinen Platz – wäre aber interessant weiter zu bearbeiten. Weil ich aus meiner intersektionalen Perspektive gerne immer alles gleichzeitig denken würde und nichts vernachlässigen oder auf später verschieben möchte, ist das etwas schmerzlich, aber auch etwas, das ich spätestens durch diese Arbeit gelernt habe: diskriminierungskritische (Kunst-)Vermittlung ist ein Geflecht aus unendlich vielen verschiedenen Strängen, die langsam aber sicher zu einem grossen Ganzen verwoben werden können. Ein Gebilde, das durch die tägliche Anwendung immer wieder Laufmaschinen aufweisen wird, die es aufzunehmen gilt. Die vorliegende Arbeit sollte, war und ist für mich Teil dieses Gewebes, bei dem es keinen Anfang und kein Ende gibt. Wir sind immer schon mittendrin. Ich hoffe, dass es mir auch in Zukunft gelingen wird, mich zu den Löchern hin zu wagen, um dort auf andere zu treffen, mit denen ich eine (Ver-)Lerngemeinschaft bilden kann. Eine Community, die ein Commitment¹⁸⁸ teilt: das Verlangen, aktiv Wissen zu produzieren. Ein Netzwerk, in dem sich alle einbringen können und sich gleichzeitig dafür verantwortlich fühlen, etwas beizutragen. Eine Community, die sich um einen *SaferSpace* bemüht, in dem alle sprechen können und in dem allen zugehört wird; in dem wir uns aber auch gegenseitig verunsichern und solidarisch kritisieren.

Ich freue mich darauf, das in diesem Projekt erarbeitete (Un-)Wissen in den Unterricht am Gymnasium mitzunehmen und in das Bildnerische Gestalten einzubinden. Was das alles bedeuten kann, werde ich herausfinden müssen, aber eines ist klar: In der Kunst und im Sprechen und im Zuhören über Kunst gibt es unzählige Möglichkeiten, unsere Sinne zu schärfen und uns in Beziehung mit uns selbst, mit der Gemeinschaft und unserer sozialen und politischen Vernetzung, zu bringen.

Deshalb möchte ich an dieser Stelle abschliessend einige Ausschnitte aus der feministischen listening Praxis einer Künstlerin, lieben Freundin und Verbündeten, Anna Frei, als Vorschlag dafür teilen, wie kollektive Räume geschaffen und geöffnet werden können. Die multipart edition trägt den Titel *consent not to be a single being – a set for peri-acoustic attunement*¹⁸⁹. Es ist ein Set von Materialien/Tools, um eine Gruppe von Wesen (beings) aufeinander und auf den sozialen Raum, in Richtung inklusiver, verwobenen und empathischen Praktiken des Zuhörens, einzustimmen, wodurch die

Sozialitäten¹⁹⁰ und Relationalitäten¹⁹¹ der Raumteilen gestärkt werden.¹⁹² Das im Titel und der Arbeit enthaltene Konzept von Arjuna Neuman und Denise Ferreira da Silva *peri-acoustics* bezieht sich auf eine Art des Hörens, die davon inspiriert ist, wie wir als ungeborene Kinder und als die in uns Tragenden (mother beings) hören. *Peri-acoustics* beschreibt das, was wir in diesem Zustand des Vielfachen wahrnehmen, als eine Art innerliche und äusserliche Quadrophonie. Neuman sagt im Interview mit Margarida Mendes: «we come to know ourselves first, acoustically – as more-than-singular.»¹⁹³

Das vollständige Set (Bild 3) besteht aus einer „Einstimmungs-“ (*attunement*) Übung mit sieben dazugehörigen digitalen einstimm (*tuning*) Drones und Bässen, einem im Booklet und dem darin enthaltenen *Score* für die Einstimmungsübung, einer 7inch Vinylplatte, einem Poster und drei Ballons.



Bild 3

Die folgenden vier Seiten des Booklets (Bilder 4 und 5 zeigen erstens Fragmente des *attunement exercise Scores* (rot), zweitens Teile des von Anna Frei verfassten Texts, und drittens Zitate der Künstler*innen, Musiker*innen und anderen Wissensproduzent*innen, die sie beim Schreiben, Denken und (Zu-)Hören unterstützten.

Ich hoffe, diese und meine Arbeit können zwischen (den) Ohren zu Orten der diskriminierungskritischen (Kunst-)Vermittlung bewegen.

188 Commitment lässt sich meiner Meinung nach nur unbefriedigend ins Deutsche übersetzen und ist etymologisch aus den Bausteinen „commit“ und „ment“ zusammengesetzt. Es bedeutet „das Verpflichten, sich einlassen, eine Zusage, ein Versprechen“. „Commit“ bedeutet dabei „beauftragen, anvertrauen“, von lateinisch „committere“ „vereinigen, verbinden, kombinieren; zusammenbringen“, wobei das lateinisch „com“ „mit, zusammen“ meint. Zusammen, wie in „Com“-munity.

189 Frei, Anna (2019/2020): *consent not to be a single being – a set for peri-acoustic attunement*. Multipart Edition.

190 «die menschliche Gemeinschaft, Gesellschaft»
Seite „Sozialität, die“ In: Duden, Wörterbuch.
«der Zustand oder die Qualität sich sozial zu verhalten (Kontaktfähigkeit, Geselligkeit, Freundschaftlichkeit)»
Seite „Sozialität“ In: Online-Wörterbuch wortbedeutung.info

191 Relationalismus ist eine theoretische Position, die der relationalen Verhältnisse («Geflecht von mitunter komplexen Beziehungen (Wikipedia: Seite „Relationalität“ In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 7. September 2020, 21:26 UTC)) der Dinge Bedeutung beimisst. Ihr nach existieren und funktionieren die Dinge nur als in Beziehung stehende Entitäten.

192 Diese Beschreibung ist grösstenteils dem Booklet von Anna Frei's Arbeit entnommen und von mir ins Deutsche übersetzt.

193 Mendes, Margarida (2016): Arjuna Neuman & Denise Ferreira da Silva „Serpent Rain“. Introduced by Margarida Mendes.

It begins without me
Reinforcing the I
Destabilising the I
Eating the I
Unlearning the I
Romy Rügger, «Language is
Skin – Scripts for Performances»,
Archive Books, 2018.

Re-so-nanz /Resonanz/
Substantiv, feminin [die]
PHYSIK/MUSIK
Mitschwingen oder
Mittönen eines Körpers mit
einem anderen.
Google Dictionary

Who can i possibly be, by
being listened to by you.
Romy Rügger, «Language is Skin – Scripts
for Performances», Archive Books, 2018

«I ask you about I and you
answer me about we.»
Marge Piercy, «Woman on the
edge of time», 1976.

«Who knows but that, on the
lower frequencies, I speak of
you.» Ralph Ellison, «Invisible Man», 1952.

ATTUNEMENT BASED ON C~
(DRONE)

find a place in the space you
feel comfortable. you can sit,
stand or lie down as you please.
make sure you have space
to breathe.

choose and play a «tuning
drone» you can find in the
download folder.

attune your voice, in relation
to the drone, to an octave your
voice feels comfortable with.
(transpose to higher or lower
octaves)

listen to the space and the
bodies around you.

take a deep breath.

sing or hum the tone as long
as your breath can hold it.

listen to what is present in the space.
listen to what is not present in the space.
listen to the absent.
listen to the absent present.

the drone as what was always already
there. a continuum which holds what is
long gone, which holds what is to come,
which holds all imaginable events and
gestures. invisible in its continuous audi-
bility, matter in its ongoing becoming.
circulatory improvising entities dance
along, pop out, become form, attached
to invisible strings. indivisible, dressed
up as singularities. just for a flick. they're
making objects with their voices, they're
singing structures into existence. a quick
flicker noise, again they liquefy, lose form
and wave again. an ongoing impossible
conversation in a present impossible to
share.

we wave.
we matter.

«In the voices we hear, isn't there an echo of
now silent ones?» Walter Benjamin, «On the Concept of
History», 1940.

«My body is impacted by your previous
behaviours, your body is impacted and
constructed by my previous behaviours.»
Katherine MacBride, «Tongue Breaks Inhaling», Glasgow, 2018.

«Science is the ultimate political body. the mind-body
split. the dualism that persists into present times. the
reason why classical physics and quantum physics
contradict. blinded by its own so called enlighten-
ment, setting light and dark as opposites. science is
really the resulting end of a negotiation. the laws and
principles we all hold to be commonly true about
the universe and a world we are all shaped by the
hands of a privileged few. people on the edges, mar-
gins, intersections of society can no longer continue
to rectify our lack of representation, and our lack of
survival and traditional science-fictional worlds. it no
longer computes for our programme of living. we are
here, we are political. we are political because skin
color is political. because body parts are political. we
are political because gender is political. because who
you like to fuck is political. we are political because
breathing clean air and drinking clean water is politi-
cal. and in order to disavow the political to challenge
the political, to break down the political you must
first understand how it already has you confined,
then proceed to unravel it from the inside. out of the
dust of the crumbling institutions of science divorced
from imagination. what they call hyphenated science
fiction combines science and speculative possibility.»
Rasheeda Phillips, Black Quantum Futurism, 2016.

«To expand beyond representation, to conquer an
intimacy with the body as a vibratile surface that
detects the waves even before they arise.»
Sueley Rolnik, «Anthropophagie Zombie», 2011.

Inala – The Lakota word for silence. There is a time
for you to speak as we move around the circle.
You must believe that if something is meant to be
known it will find its way into the world.
If it's your turn, the circle will make a space for you.
This world where words move in lines ...
It's an odd one, so busy making sure you get a place
makes the words stand out. We can't hear you.
Lots of words, but not what you meant to share.
What you could say by listening ... by waiting.
Aimee Carrillo Rowe & Sheena Malhotra, «Silence, Feminism & Power», 2013.

«La la la ti vuol parlare. se nessuno sa
ascoltare.» «Una donna nella tua vita», Movimento
Femminista Romano – Canti delle donne in lotta, Editoriale
Sciascia, Milano, 1975.

«A performative understanding of discursive prac-
tices challenges the representationalist belief in
the power of words to represent preexisting things.
Performativity, properly construed, is not an invita-
tion to turn everything (including material bodies) into
words; on the contrary, performativity is precisely
a contestation of the excessive power granted to
language to determine what is real.» Karen Barad, «Post-
humanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to
Matter», Signs, 2003.

«Improvisation is located at a seemingly unbridgeable
chasm between feeling and reflection, disarmament
and preparation, speech and writing. Improvisation –
as the word's linguistic roots indicate – is usually
understood as speech without foresight. But improvi-
sation, in whatever possible excess of representation
that inheres in whatever probable deviance of form,
always also operates as a kind of foreshadowing
description.» Fred Moten, «The sentimental Avantgarde», «In the Break –
The Aesthetics of the Black Radical Tradition», 2003.

breathe.

sing.

break.

breathe.

sing.

break.

breathe.

sing.

break.

breathe.

sing.

break.

breathe.

continue until it collectively
feels time to fade out.

listen to the space and the
bodies around you.

listening means not to insist on being the
center of attention, but to be attentive.
listening means to be able to wait. listen:
fuck narcissism!
listening as acknowledging that there is
no such a thing as objectivity. listening
is embodied, like perspective and expe-
rience. some bodies know.

listening is constant improvisation with
your own subjectivity. listening is situated.
speak nearby. committing to an identity
also means consenting to be troubled by
your failures in relation to it. listening as a
way to protect yourself from collapsing in
the face of your own contradictions.

listening in an ethical sense cannot be
done strategically. listening used strategi-
cally undermines the very meaning
of listening.

we wave. we matter.
breathe.

9. Anhang

Quellenverzeichnis	42
Sammlung Anfrage	44
Themenkatalog	46
Referenzen vom 1. Oktober 2020	48
Referenzen vom 15. Oktober 2020	49
Fragenkatalog 1. Oktober 2020	51
Fragenkatalog 15. Oktober 2020	52
Eidstattliche Erklärung	55

Quellenverzeichnis

Literaturquellen

- Ahmed, Sarah (2017): *Living a Feminist Life*. Durham, Duke University Press.
- Altorfer, Namila (2020): *Kapitalistische Strukturen an Schulen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Schüler*innen*. Zürich, o.V.
- Brandl, Katharina und Zenker, Friederike (2019): *Care, Fürsorge, Pflege. Kunst an einem technologischen Kampfplatz unserer Zeit*. In: Brandl, K. und Zenker, F. (Hrsg.), *TechnoCare*. Wien: Verlag für moderne Kunst: 8–14.
- Fichten, W. und Meyer, H (2007): *Oldenburger Teamforschung: Ein Versuch zur Wiederbelebung der Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung*. Oldenburg, o.V.
- Haraway, Donna (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a.M./New York, Campus: S. 73–97
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a.M./New York, Campus.
- Hew, Laura (2021): *getting uncomfortable – Rolle der Kunstvermittlung im Bereich Migration: Transfer von Wissen zwischen antirassistischen Theorien und der Praxis als weisse Kunstvermittlerin*. Zürich, ZHdK.
- hooks, bell (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston, South End Press.
- hooks, bell (1994): *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York/London, Routledge.
- Kazeem-Kaminski, Belinda (2016): *Engaged Pedagogy: Antidiskriminantisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. Wien, Zaglossus.
- Marti, Julia (2018): *Montage als narrative und emanzipatorische Vermittlungsstrategie*. Zürich, ZHdK.
- Nicholas, Lucy (2012): *Anarchism, Pedagogy, Queer Theory and Post-structuralism: Toward a Positive Ethical Theory, of Knowledge and the Self*. In: Haworth, Robert H. (Hrsg.), *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*. Oakland: PM Press: 242–259.
- o.A. (2020): *Inserat Radio Megahex*. In: *Neuere Zureicher Zeitung*, Nr. 5, Juni: o.S.
- Scarth, Vincent (2017): *BG Als Praxis der Freiheit? Eine fachspezifische Aneignung*. Zürich, ZHdK
- Scharathow, Wiebke (2009): *Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit: zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit*. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hrsg.), *Rassismuskritik: rassismuskritische Bildungsarbeit; Band 2*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag: 12–22.
- Sentobe, Milena (2020): *Gedanken zu einer antidiskriminatorischen Vermittlungspraxis – Über das Klassenzimmer als politischen Raum, die darin stattfindenden Subjektivierungsprozesse und die folglich bedingte Verantwortung aller Akteur*innen*, Zürich, ZHdK.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das Pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien, Turia + Kant.
- Steyn, Melissa (2007): *Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century*. In: Vertovec, Steven (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. New York/London, Routledge: 379–389
- Wille, Laura (2020): *Critical Whiteness im Freiwilligendienst. Eine rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion Weißer Freiwilliger*. Frankfurt a.M., Forum Humangeographie.

Internetquellen

- Antke, Engel (2015): *Vortragseinladung zu Macht_Begehren: intersektional wider die Heteronorm. Eine Einführung in die Queer Studies*. In: *AG Queer Studies*.
Online unter: https://agqueerstudies.de/vortragseinladung-semesterstart-2015-04-01-macht_begehren-intersektional-wider-die-heteronorm/
(Abgerufen: 13. Dezember 2020, 13:37 UTC)
- Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen/Kantonsschule Olten/Kantonsschule Solothurn (aktualisierte Fassung, gültig ab 1. August 2015): *Lehrplan Gymnasium*. In: *Kantonsschule Olten*.
Online unter: https://kantioelten.so.ch/fileadmin/kantioelten/Service/ReglementeLehrpläneStudentafeln/Gymnasium/KLP_15-07-16.pdf
(Abgerufen: 22. Dezember 2020, 17:42 UTC)
- Awareness Basel (2019): *Safer/Braver Spaces. Raumpolitik und Unterstützer*innen-Initiative gegen (sexualisierte) Gewalt*. Basel, o.V. In: *Awarenetz. Vernetzung zu Awareness*.
Online unter: <https://awarenetz.ch/wp-content/uploads/2020/05/SaferBraver-Spaces-neu.pdf>
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 12:49 UTC)
- Butler, Judith (2001): *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. (Aus dem Amerikanischen von Jürgen Brenner) In: *Transversal Texts*.
Online unter: <https://transversal.at/transversal/0806/butler/de>
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 14:22 UTC)
- Cañas, Tania (2013): *Self-Actualization through Conscientization*. In: Fiore, Lisa B. (Hrsg.), *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*; Vol. 5. Lesley: DigitalCommons: 101–119
Online unter: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol5/iss1/8/>
(Abgerufen: 16. Januar 2021, 18:04 UTC)
- DiAngelo, Robin (2018): *White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. In: *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3, (3): 54–70.
Online unter: <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/249/116>
(Abgerufen: 17. Januar 2021, 14:02 UTC)
- Giroux, Henry A. (2010): *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*. In: *Policy Futures in Education*, 8(6):715–721.
Online unter: <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
(Abgerufen: 11. Januar 2021, 16:27 UTC)
- Harder, Simon (2015): *In welche Blicke soll Schule investieren? Unsichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht*. In: *Art Education Research*, Jg. 6 (10): 1–8.
Online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Simon-Harder-TEXT_n°10.pdf
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 12:36 UTC)
- Kaya, Meral (2019): *Rassismusbedingte Bildungsungleichheit: Rassismuskritisch lernen und lehren*. In: *Gender Campus*.
Online unter: <https://www.gendercampus.ch/de/blog/post/rassismusbedingte-bildungsungleichheit-rassismuskritisch-lernen-und-lehren>
(Abgerufen: 17. Dezember 2020, 12:13 UTC)
- Kollektiv Bildung ohne Sexismus (2019): *Manifest für eine Bildung ohne Sexismus*. Zürich. In: *Frauen*streik / feministischer Streik 14*. Juni 2021. Feministisches Streikkollektiv Zürich.
Online unter: <https://feministischerstreikzuerich.ch/2019/06/10/manifest-fuer-eine-bildung-ohne-sexismus/>
(Abgerufen: 5. November 2020, 13:12 UTC)
- Marti, Simone & Suter, Simone (2018): *Geschlechterverhältnisse: Gesellschaft macht Schule und Schule macht Gesellschaft*. In: *Gender Campus*.
Online unter: <https://www.gendercampus.ch/de/blog/post/geschlechterverhaeltnisse-gesellschaft-macht-schule-und-schule-macht-gesellschaft>
(Abgerufen: 15. November 2020, 12:45 UTC)

Mendes, Margarida (2016): Arjuna Neuman & Denise Ferreira da Silva „Serpent Rain“. Introduced by Margarida Mendes. In: Vdrome, online cinema.
Online unter: <https://www.vdrome.org/neuman-da-silva>
(Abgerufen: 16. Januar 2021, 12:49 UTC)

Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. In: Kulturelle Bildung Online.
Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>
(Abgerufen 6. November 2020 13:12 UTC)

Richter, Regina in Zusammenarbeit mit Preetz, Claude (2012): Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson? In: Art Education Research, Jg. 3 (6): 1-8.
Online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Regina-RichterClaude-Preetz-Text_n°6.pdf
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 12:12 UTC)

Sonderegger, Ruth (2017): Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kamiński. In: Medienimpulse, Nr. 3 (55): o.S.
Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1099>
(Abgerufen: 17. Januar 2021, 22:24 UTC)

Sow, Noah (2014) : The Beast in The Belly. In: Heinrich Böll Stiftung. Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal.
Online unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/12/08/beast-belly>
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 15:11 UTC)

Streckeisen, Peter (2020): Physical Distancing ja, Social Distancing nein. In: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Online unter: <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/news-liste/news-detail/event-news/physical-distancing-ja-social-distancing-nein/>
(Abgerufen: 5. November 2020, 12:14 UTC)

Webseiten

Feministische Intersektionale Tage
Seiten: Startseite
Online unter: <https://fem-intersektionale-tage.ch/>
(Abgerufen: 14. Dezember 2020, 17:30 UTC)

F+F Schule für Kunst und Design
Seiten: Personen
Online unter: <https://ffzh.ch/Personen/?PersonId=23171>
(Abgerufen: 14. Januar 2021, 17:08 UTC)

Forming Diversity. ZHdK
Seiten: Projekte
Online unter: <https://formingdiversity.zhdk.ch/projekte/>
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 16:22 UTC)

Gendercampus
Seiten: Über Gender Campus
Online unter: <https://www.gendercampus.ch/de/gc/ueber-gender-campus>

Hidden Institute Aktionsforschung für Zukunftsfähigkeit
Seiten: Team
Online unter: <https://hidden-institute.org>
(Abgerufen: 15. Januar 2021, 16:17 UTC)

Kantonsschule Zürich Nord
Seiten: Suche
Online unter: <https://www.kzn.ch>
(Abgerufen: 15. November 2020, 18:33 UTC)

Radio LoRa
Seiten: Über uns Die Hälfte des Äthers
Online unter: <https://www.lora.ch>
(Abgerufen: 14. Januar 2021, 15:22 UTC)

Radio Megahex
Seiten: Archive
Online unter: <https://www.megahex.fm>
(Abgerufen: 14. Dezember 2020, 17:59 UTC)

Glossare und Lexikas

Amnesty International
Seiten: Glossar für diskriminierungssensible Sprache
Online unter: <https://www.amnesty.de/>
(Abgerufen: 14. Januar 2021, 17:14 UTC)

Duden, Wörterbuch
Seiten: anti-, Anti-, vor Vokalen und gelegentlich vor h ant-, Ant-Disziplin, die manifestieren mobben Sozialität
Online unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/anti_
(Abgerufen 22. Oktober 2020, 11:33 UTC)

Glossar des ehemaligen Forschungsinstituts Insitute for Art Education der ZHdK
Seiten: Diskursanalyse Intersektionalität Qualitative Sozialforschung
Online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/>
(Abgerufen: 13. Januar 2021, 17:10 UTC)

Wikipedia
Seiten: Care-Arbeit Diskriminierung Kunstpädagogik Pädagogik Relationalität White Supremacy Wokeness
Online unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>
(Abgerufen 15. Januar 2021, 11:57 UTC)

Wortbedeutung.info
Seiten: Sozialität
Online unter: <https://www.wortbedeutung.info>
(Abgerufen: 16. Januar 2021, 12:31 UTC)

Werkverzeichnis

Kalumba, Joyce (2020): tête noire. Audioinstallation.

Frei, Anna (2019/2020): consent not to be a single being – a set for peri-acoustic attunement. Multipart Edition.

Abbildungsverzeichnis

Bild 1: Sentobe, Milena (2020) Flyer für Radiosendungen

Bild 2: Studiosituation (Foto: Laura Hew)

Bild 3: Frei, Anna (2019/2020): consent not to be a single being – a set for peri-acoustic attunement (Übersicht)

Bild 4 + 5: Frei, Anna (2019/2020): consent not to be a single being – a set for peri-acoustic attunement (Seiten aus Booklet)

Antidiskriminatorische Vermittlungspraxis denken

Analyse – Dekonstruktion – Kritik – Subversion – Transformation

Was?

Ich möchte während (drei) Radiosendungen mit unterschiedlichen Personen (einmal eine davon du) darüber sprechen, wie antidiskriminatorische (Kunst-) Vermittlung aus verschiedenen Perspektiven gedacht werden kann und wie sie in eine Praxis am Gymnasium integriert werden könnte.

Die Radiosendung(en) soll(en) ein Gefäss sein, welches einen Austausch von persönlichen Erfahrungen und Strategien ermöglicht. Ein Format in welchem wir einander erzählen und zuhören, und lernen und verlieren können. Dafür werde ich zu jeder Sendung einige Expert*innen (höchstens drei) zu einem gemeinsamen Tischgespräch einladen. Als Expert*innen verstehe ich Personen, die wie du aufgrund ihrer je individuellen Situiertheit einen Bezug zum Bildungswesen und einen Anspruch an eine strukturelle Veränderung der bestehenden Verhältnisse haben.

Die genaue Struktur und Anzahl der Gespräche ist noch offen, da beides davon abhängt wieviele und welche Personen teilnehmen werden. Denn der Fokus und die Gestaltung der Sendung(en) sollen auf die Erfahrungen und Situiertheiten der Teilnehmenden eingehen. Alle sollen die Inhalte des Gespräches mitbestimmen können.

Wie?

Jede Sendung wird circa 60 Minuten dauern, live im Megahex-Studio produziert und auf www.megahex.fm gestreamt. Alle Sendungen werden direkt aufgezeichnet und danach im Archiv auf der Homepage zum Nachhören veröffentlicht.

Damit wir als Gruppe eine gemeinsame Gesprächsbasis haben, auf die mir falls gewünscht oder nötig zurückgreifen können, bitte ich dich, mir einen kurzen Text (-ausschnitt), welchen du als (besonders) relevant empfindest, zu schicken. Ich leite die Textausschnitte dann jeweils an die anderen Teilnehmer*innen weiter.

Wo?

Das Radio Megahex ist ein neues Online-Radio, dessen Infrastruktur sich im besetzten Kochareal in Zürich-Altstetten befindet. Der Raum, in dem sich das Studio befindet, soll zu einem Ort für Austausch und Vernetzung werden. Er soll ein soziales Labor aus Stimmen, Schreiben, Klängen und Geräuschen sein, in dem eine gemeinsame Praxis des Radiomachens entstehen kann. Das Radio Megahex will eine kritische Stimme entgegen der bürgerlichen Öffentlichkeit sein und verschiedene Positionen verbinden - für einen gemeinsamen Kampf.

Wann?

Ich sende dir anbei einen Doodle-Link. Du kannst (bei Interesse) mehrere Optionen wählen. Ich würde gerne den Doodle am Donnerstag 17. September auswerten und euch danach Bescheid geben.

Warum?

Die Idee für dieses Projekt hat ihren Ursprung in meiner Begeisterung für das Manifest der Schüler*innen Bewegung „Bildung ohne Sexismus“, welches im (zeitlichen) Milieu des feministischen Streikes 2019 entstand. Die Schüler*innen forderten „Schulen sollen Orte der Emanzipation, des einvernehmlichen Handelns, des gegenseitigen Respekts und zu safe spaces für alle werden. Wir fordern eine Bildung, die kritisches, selbstbestimmtes Denken anregt und uns zur kollektiven Mitbestimmung in der Gesellschaft ermutigt.“¹

Zu entdecken, dass es Schüler*innen gibt die sich für eine Bildung frei von Diskriminierung einsetzen, motivierte mich meine feministische Perspektive, aus welcher ich seit vielen Jahren sowohl in meiner künstlerischen als auch politischen Praxis arbeite, expliziter in meiner vermittelnden Tätigkeit mitzudenken.

Ausserdem erfreute es mich zu sehen, dass die Personen von „Bildung ohne Sexismus“, wie ich, ein feministisches Verständnis vertreten, das aus queerer Kritik an Identität und stabilen Differenzkonstruktionen eine intersektionale Perspektive ableitet.².

Deshalb möchte ich den Begriff „antidiskriminatorische Vermittlung“³ als etwas verstehen, das die Überschneidung und Gleichzeitigkeit von verschiedenen Diskriminierungsformen (z.T. in einer Person) anerkennt, analysiert und zu dekonstruieren versucht. Also eine Praxis, die nicht über feministische Vermittlung sprechen kann, ohne dabei zu berücksichtigen, dass sich sexistische, trans*feindliche, heteronormative, rassistische, kapitalistische, ableistische, nationalistische, patriarchale Konzepte gegenseitig strukturell bedingen.

Wie oben bereits erwähnt, soll das Gespräch im Geschehen von den Teilnehmenden strukturiert und nicht von mir im Vorherein bestimmt werden. Ich werde einen Fragen- und Themenkatalog vorbereiten, der spezifisch auf die Arbeit und Erfahrungen der Anwesenden eingeht. Wie dieser ins Spiel kommt, ist jedoch noch nicht endgültig entschieden. Sicher ist, dass nicht wie bei einem Interview Fragen von mir an die andern gerichtet werden, sondern dass der „Katalog“ auf eine noch zu klärende Art allen zu Verfügung steht, sodass Jede Person die Möglichkeit hat die Richtung des Gesprächs mitzugestalten und so Schwerpunkte zu setzen. Dies ist mir wichtig weil ich an einer Diskussion auf Augenhöhe interessiert bin und versuchen möchte allfällige Gesprächshierarchien zu durchbrechen.

Das Gymnasium als Teil des (Schweizer) Bildungssystems baut auf einer Gesellschaft auf, die in ihrer heutigen Organisation nicht auf Gleichheit ausgerichtet, sondern auf Hierarchien angewiesen ist. Hierarchien die dadurch festgeschrieben werden, wie gut oder schlecht die Personen in Normen und Zwänge eben dieser Gesellschaft passen. Die dadurch entstehenden sozialen Ungleichheiten werden am Gymnasium zum Beispiel durch selektive Aufnahmeverfahren, normative Wertung von Wissen und Fähigkeiten („Kompetenzen“), diskriminierende Zuschreibungen, hohe finanzielle Belastungen oder den permanenten Leistungsdruck, verursacht durch die Orientierung der Schulen an der durchökonomisierten Gesellschaft, reproduziert.

Angesichts dessen ist es meiner Meinung nach von entscheidender Bedeutung, dass sich Leute, welche den Status Quo an Schweizer Bildungsinstitutionen kritisch hinterfragen, miteinander reden um Raum für Veränderungen zu schaffen.

¹ 681 Aktive Bildung ohne Sexismus (2019): Manifest für eine Bildung ohne Sexismus

² Antje Engel (2015): Vortragsinladung zu «Macht, Begehren: Intersektional wider die Heteronorm». Eine Einführung in die Queer Studies»

³ <https://aguerestudies.de/vorfrageinladung-semestersart-2015-16-antje-engel-antidiskriminatorische-vermittlung-intersektional-wider-die-heteronorm/>

⁴ Ich benutze diesen Begriff als deutsche Übersetzung des Konzeptes „engaged pedagogy“ von bell hooks.

Übernommen von Kaminiski (2016): Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks

Entwurf:
Fragenkatalog
ohne bereits
spezifisch
auf die
Teilnehmenden
eingehen zu
können

- Was ist meine* Geschichte?
 - Aus welcher Perspektive spreche ich?
 - Was ist mein (nicht) Bezug zum Gymnasium / Schweizer Bildungssystem
 - Weshalb bin ich hier?
 - Welches Interesse habe ich an diesem Diskurs / Austausch?
 - Auf welchen strukturellen Ebenen findet (diese Art von) Diskriminierung an Gymnasien statt?
 - Wo werden sie sichtbar?
 - Welche Auswirkungen auf die Gegenwart und die Zukunft der Schüler*innen haben sie?
 - Welche Erfahrungen haben wir damit gemacht?
 - Welche Erfahrungen haben wir nicht gemacht?
 - Welche Strategien haben wir dagegen?
 - Welche Strategien haben wir „dafür“?
- * „meine / ich“ als Frage an alle Teilnehmenden, nicht auf mich (Milena) bezogen

P. S.:

Das ganze ist übrigens Teil meiner Masterthesis im Studiengang Kunst und Vermittlung an der ZHdK. In diesen Master bin ich vor zwei Jahren queer eingestiegen. Davor habe ich ebenfalls an der ZHdK Bildende Kunst studiert. Die Radiosendungen sind Teil meines Schreib- und Denkprozesses und sollen somit konkret in meine Schriftliche Arbeit einfließen, ohne dass ich die Gespräche klinisch auseinandernehme oder klassisch wissenschaftlich transkribiere und analysiere.

P. P. S.:

Leider war es mir nicht möglich finanzielle Mittel für dieses Projekt aufzutreiben, weshalb ich dir keinen „Lohn“ anbieten kann. Natürlich werde ich dir meine schriftliche Arbeit zukommen lassen, falls du daran Interesse hast. Auch die im Archiv veröffentlichten Gespräche dürfen nach Absprache mit den daran Beteiligten, meiner Meinung nach, weiter verwendet werden. Ansonsten hoffe ich, dass der Raum für einen spannenden Austausch und die Idee, dass alle etwas vom Gespräch mitnehmen können, als Motivation ausreicht :)

P. P. P. S.:

Auf www.megahex.fm kannst du dir das Archiv anhören, um dir ein eigenes Gehör dafür zu verschaffen. Empfehlen kann ich dir die Sendungen vom:

1. 22. Mai 2020

„Geschichte und Gegenwart des Migrationsregime. Ein Gespräch über die Dauer rassistischer Ausgrenzung“ → weil es sich formal dem annähert was ich/wir vorhaben

2. 23. April 2020

„Megahex Morgenshow. Schule und Corona“ → weil es sich inhaltlich annähert

3. „Hyperlink Haze“ I-5

Eine (künstlerische) Zusammenarbeit von Valérie Thomet und mir. Fünf Radiosendungen, fünf Charakterstudien, ein Experimentierraum. Um den fünf Charakteren, ihren möglichen Stimmen, Sounds und Anliegen näher zu kommen. Mit der Idee eines queer-feministisches Hörspiels im Feld des Cyber Animismus und anderen Abstrakten.

Themenkatalog

Kritische Selbstreflexion (Kontextualisierung der eigenen Position)

„Selbstreflexion verstehe ich hier weder als Selbsttherapie noch als theoretische Spielerei; sondern als (gesellschaftstheoretisch fundierte) praktische Analyse der Zusammenhänge und Mechanismen zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene, meiner Eingebundenheit in eine durch Herrschaftsverhältnisse strukturierten Realität.“

Regina Richter/Claude Preetz: Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit

Was ist meine* Geschichte? Aus welcher Perspektive spreche ich?

- Wo bin ich zur Schule gegangen?
- Was ist mein (nicht) Bezug zum Gymnasium / Schweizer Bildungssystem
- Wo bin ich jetzt? Wo gehe ich zur Schule? Wo studiere ich? Wo arbeite ich?
- Was umfasst meine (alltägliche) Praxis? Aktivismus, Lohnarbeit, Ausbildung, Familie, Interessen, Wohnformen, Projekte, Ideen etc.
- Welche Erfahrungen habe ich mit Diskriminierung in der Schule gemacht?
- Welche Erfahrungen habe ich nicht gemacht?

Weshalb bin ich hier?

- Welches Interesse habe ich an diesem Diskurs / Austausch?
- Welches Potential sehe ich in diesem Austausch?

Wie und wo (re-) produziere ich Diskriminierung im Unterricht?

- Wie kam ich diskriminierungskritisch im Unterricht?
- Bin ich mir meiner Privilegien bewusst?
- Wie mache ich die Diskriminierung anderer zu meinem Problem?
- Wie werde ich Verbündete?
- (Wie) können weisse, mehrfach privilegierte Personen Unterricht und Schule diskriminierungsfrei(er) gestalten?

„Zum Konzept der Verbündeten/ Allies vgl. Adams et al. 2007: u.a. 47-48, 65-66, 142. Während «Empowerment» sich darauf bezieht, dass Angehörige der unterdrückten Gruppe es verweigern, die herrschende Ideologie und ihren untergeordneten Status zu akzeptieren und Aktionen unternehmen, um soziale Macht gleichberechtigt zu verteilen; meint der Begriff «Allies / Verbündete», dass Angehörige der privilegierten Gruppe sich der herrschenden Ideologie verweigern und Aktionen unternehmen für die Abschaffung von Unterdrückung (aufgrund der Überzeugung, dass die Beendigung von Unterdrückung allen zugutekommt) und/oder dass verschiedene unterdrückte Gruppen zusammen arbeiten.“

Regina Richter/Claude Preetz: Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit

Analyse der bestehenden Verhältnisse

Wie und wo (re-) produziert die Institution Schule Diskriminierungen?

- was verstehe ich unter dem Begriff Diskriminierung?
- Auf welchen strukturellen Ebenen findet (diese Art von) Diskriminierung an Gymnasien statt?
- Wo werden sie sichtbar?
- Welche Auswirkungen auf die Gegenwart und die Zukunft der Schüler*innen haben sie?

Inklusion, Integration?

- Wer soll in was integriert werden?
- Soll in eine Norm integriert und assimiliert werden?
- Binäre Codierung von z.B.: Behinderung und Nicht-Behinderung

«Sowohl in den KMK-Empfehlungen und der UN-BRK als auch in der Programmatik der Integrations- und Inklusionspädagogik wird ein Verständnis von Individualisierung und Gemeinschaft aufgerufen, in dem die Anerkennung der Vielfalt aller Schüler*innen als Normalität eingefordert wird (vgl. z.B. Prengel 2012). Damit ist, so Katzenbach (2015) und Hinz (2002) nicht lediglich die Forderung einer Integration von Schüler*innen mit Behinderung in einen gemeinsamen Unterricht gemeint, der eine binäre Codierung von Behinderung und Nicht-Behinderung inhärent ist. Mit der Inklusionsforderung ist – im Gegensatz zur Integration – eine andere pädagogische Grundorientierung verbunden, in der weniger relevant ist, ob ein Kind eine Behinderung hat oder nicht. Vielmehr ist bedeutsam „individuell darauf zu achten, mit welchen Bildungshemmnissen ein jedes Kind konfrontiert sein könnte und welche Unterstützung es für deren Bewältigung braucht“ (Katzenbach 2015: 124).»

Barbara Ashbrand, Julia Gaststätter, Anja Hackbarth and Matthias Martens: «Was bewirkt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer „Inklusiven Schule“ in «Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft» Verlag Barbara Budrich, (2020) S. 520

Bildungsteilnehmer*innen Normen an (Schweizer) Gymnasien

- Wie nehme ich die Norm (jetzt) wahr?
- Wie nahm ich die Norm wahr als ich selbst noch zur Schule ging?
- Wie erfahren lesbische, schwule, bisexuelle, Transgender, intersexuelle, asexuelle und weitere +, in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung als auch auf ihre Geschlechtsidentität, Diskriminierung?
- Wie erfahren auch Cis-Frauen aufgrund der patriarchalen Unterdrückung Diskriminierung?
- Wie erfahren Black, Indigenous and People of Color aufgrund körperlicher und „kultureller“ Fremdzuschreibungen der weissen Dominanzgesellschaft, Diskriminierung?
- Wie wird die Diskriminierung von Menschen die z.B.: aus Italien, Albanien, Kosovo... in die Schweiz geflüchtet sind benannt? Ist Rassismus hier das „falsche“ Wort?
- Wie erfahren auch diese Menschen Diskriminierung aufgrund von äusseren Erscheinung, „Herkunft“, Ethnie oder Nationalität?
- Wie erfahren Menschen Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder sozialen Position?
- Wie werden Menschen anhand ihrer Fähigkeiten (oder des vermeintlichen Fehlens von bestimmten Fähigkeiten) beurteilt und diskriminiert?

Konventionelle Klassenzimmer-Dynamiken

- Wer spricht wann?
- Welche Sprache wird gesprochen?
- Wer bestimmt die Grenzen von was wie gesagt werden darf uns was nicht?
- Wer spricht über was?
- Welches Wissen wird vermittelt?
- Welche Fähigkeiten werden verlangt, erwartet, gefördert?
- Wer bestimmt das Tempo?
- Welche Verhaltensregeln / Sitten / Benimmregeln gelten?
- Wieso werden Emotionen aus dem Klassenzimmer verbannt?

«Loudness, anger, emotional outbursts, and even something as seemingly innocent as unrestrained laughter were deemed unacceptable, vulgar disruptions of classroom social order. These traits were also associated with being a member of the lower classes. If one was not from a privileged class group, adopting a demeanor similar to that of the group could help one to advance. It is still necessary for students to assimilate bourgeois values in order to be deemed acceptable.»

bell hooks «Teaching to Transcend. Education as the Practice of Freedom» S. 178

- Wer verspricht uns die „demokratischen Werte“: Bildung für Alle, oder dass im Klassenzimmer „alle gleich“ seien?
- In welchem Sinne gleich? Gleichberechtigt oder gleichgeschaltet?
- Wer besitzt Autorität, Macht, Privileg, Kontrolle // Angst, Unsicherheit, Abhängigkeit?

Dekonstruktion, Transformation, Subversion

Reform!

- was unterscheidet die Ideen Dekonstruktion, Transformation, Subversion von einander und von Reform?
- was kann ich von Reformen erwarten?
- Wie wird das System tatsächlich verändert?
- Wie kann ich die institutionelle Reproduktion von Diskriminierungen strukturell angreifen?
- Wie bleibe ich Handlungsfähig?

«Denn letzten Endes hilft es innerhalb dieser vielschichtigen Widersprüchlichkeiten und Notwendigkeiten kaum weiter. «nur» eine individuelle Auseinandersetzung anzupfeilen, oder weiterhin eine Dualität zwischen den gedachten Wahlmöglichkeiten «handeln» und «Nichthandeln» aufzumachen. Es sollte klar sein, dass Bildungsbearbeiter_innen in ihrer Vermittlungsposition nicht Nichthandeln können. Damit fragt sich nur noch wie – und mit welcher Konsequenz – gehandelt wird.»

Beitrag von Iver Ohm in Regina Richter/Claude Preetz: Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit

- Muss es „praktisch“ sein?
- Wie „praktisch“ muss es sein?

«Der Wunsch nach Sicherheit, nach Eindeutigkeit und Praxistauglichkeit, der aus dem Handlungsdruck in Schul- und Unterrichtssituationen entsteht, läuft zudem Gefahr, einem mechanistischen, auf Verwertung ausgerichteten Verständnis von Bildung Vorschub zu leisten, und damit Reflexivität zu verhindern.»

Regina Richter/Claude Preetz: Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit

- Wie kann diskriminierungskritische Vermittlung sichtbar und für das Berufsfeld anwendbar gemacht werden?

Referenzen vom 1. Oktober 2020

Mara: Fraser, Nancy (2019): Feminism for the 99%

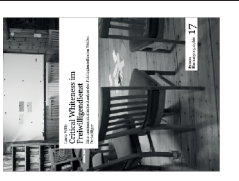


«What makes the choice pressing for us now is the absence of any viable middle way. We owe the dearth of alternatives to neoliberalism: that exceptionally predatory, financialized form of capitalism that has held sway across the globe for the last forty years. Having poisoned the atmosphere, mocked every pretense of democratic rule, stretched our social capacities to their breaking point, and worsened living conditions generally for the vast majority, this iteration of capitalism has raised the stakes for every social struggle, transforming sober efforts to win modest reforms into pitched battles for survival. Under such conditions, the time for fence-sitting is past, and feminists must take a stand: Will we continue to pursue "equal opportunity domination" while the planet burns? Or will we reimagine gender justice in an anticapitalist form—one that leads beyond the present crisis to a new society?»

Namila: Altorfer, Namila (2020): Kapitalistische Strukturen an Schulen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Schüler*in-nen, o. S.

Eine der wohl vielen Gründe warum Schüler*innen (SuS) psychisch leiden, ist der Leistungsdruck in der Schule. Vor allem an Mittelschulen steigt der Druck immer mehr. Zuerst muss mensch Aufnahmeprüfungen bestehen und dann noch eine Probezeit. Nach dieser Zeit hört es natürlich nicht auf und die Angst davor nicht promoviert zu werden ist stetig vorhanden. Dieser Leistungsdruck soll SuS auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, dort wird es ja dann noch strenger. SuS lernen von jung auf die Schule vor ihrer Gesundheit zu priorisieren und sich auch in Konkurrenz mit anderen SuS zu sehen. Diese Art von Leistungsdruck sind ganz klar kapitalistische Strukturen, welche das neue proletariat reif zur Ausbeutung formt und es ist auch klar, dass Druck und Prüfungen nicht der Weg ist wie mensch richtig lernt. Dazu kommt dass Schulen kein safer space sind und Diskriminierungsformen strukturell reproduziert wird. Mittelschulen werden ein immer elitärer Ort, denn auch der Hintergrund der SuS ist wichtig. Haben sie Unterstützung von zu Hause, ein sicheren Ort zum lernen? Diese Ungleichheit zeigt sich mit der Coronakrise und den online lernen umso mehr. Es ist Zeit das wir unser Bildungssystem hinterfragen und die Gesundheit unserer Jugend an erster Stelle setzten. Es ist Zeit für Bildung für alle und Gymis als safer spaces!

Laura: Wille, Laura (2020): Critical Whiteness im Freiwilligendienst. Eine rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion Weißer Freiwilliger, S.12 f.



2.1.1.1 Von »Schwarz« und »Weiß«

»Schwarz [ist] [e]ine diskriminierungsfreie Selbstbezeichnung. Sie markiert bestimmte gemeinsame Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer weiß-dominierten Gesellschaft« (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Jedoch war »Schwarz« jahrhundertlang »eine rassistische Fremdzuschreibung, die erst in den 1960er Jahren von Schwarzen angeeignet sowie neu besetzt wurde und seitdem »Ausdruck von Empowerment (Selbstmächtigkeit) [ist]« (Ha et al. 2007: 13). Wobei gegen die Bezeichnung »Nicht-Weiß« eine Fremdbezeichnung ist, die Weiße zur Norm und Schwarze zur Abweichung von der Norm erklärt und sie dadurch »auf eine reine Negation reduziert« (Ha et al. 2007: 10). Neben »Schwarz« ist auch der Begriff »People of Color« mittlerweile im anglophonen Raum eine »gängige Selbstbezeichnung« (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Dieser stellt eine Erweiterung des Begriffs »Schwarz« dar, um die Diversität von Menschen mit Rassismuserfahrungen zu erfassen und die scheinbare Gegensätzlichkeit der Konzepte »Schwarz« und »Weiß« aufzubrechen (Ha et al. 2007: 14). Ebenso wenig wie Schwarze stellen auch People of Color keine homogene, einheitliche und statische Gruppe dar (Ha et al. 2007: 12).

«[Jedoch] teilen [sie] [...] die gemeinsame, in vielen Variationen auftretende und ungleiche erlebte Erfahrung, aufgrund körperlicher und kultureller Fremdzuschreibungen der Weißen Dominanzgesellschaft als »anders« und »unzugehörig« definiert zu werden.» (Ha et al. 2007: 12, Hervorhebung im Original)

Auch in der Bildungsarbeit ist die Anwendung der Begrifflichkeiten »People of Color«, »Schwarz« und »Weiß« insofern herausfordernd, dass es schwierig ist, zu verstehen, dass die Bezeichnungen sozial konstruiert sind und auf de-/privilegierte Positionierungen in der Gesellschaft verweisen und nicht naturgegebene, unveränderbare Eigenschaften (wie zum Beispiel Hautfarbe) bezeichnen (Krüger 2015: 90).

Laura: Wille, Laura (2020): Critical Whiteness im Freiwilligendienst. Eine rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion Weißer Freiwilliger, S.12 f.



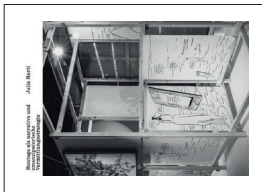
«Für uns als Schüler*innen* beginnt der Streik im Schul- alltag. Das folgende Manifest umfasst unsere feministische Kritik am Bildungssystem. Die Erfahrungen, aus welchen wir unsere Forderungen ableiten, sind persönlich und variieren je nach Schule und Unterricht – doch die skizzierten Missstände sind struktureller Natur. Schulen sollen Orte der Emanzipation, des einvernehmlichen Handelns, des gegenseitigen Respekts und zu safe spaces für alle werden. Wir fordern eine Bildung, die kritisches, selbstbestimmtes Denken anregt und uns zur kollektiven Mitbestimmung in der Gesellschaft ermutigt.

[...]

Setzt gemeinsam mit uns ein lautes und kämpferisches Zeichen für eine diskriminierungsfreie Zukunft – am 14. Juni und über den Streik hinaus!»

Referenzen vom 15. Oktober 2020

Julia: Marti, Julia(2018): Montage als narrative und emanzipatorische Vermittlungsstrategie



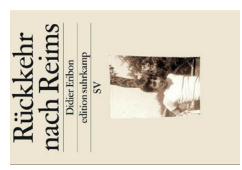
4. Schlusswort

Die Montage als narrative Strategie hat ein spezielles Potenzial für eine emanzipatorische Vermittlungspolitik, denn sie bringt zwei Aspekte emanzipatorischer Pädagogik in ein Spannungsverhältnis: die Narration, also Vermittlungsabsicht, und die Lücke, also Freiraum.

Zentral in einer emanzipatorischen Vermittlungspolitik ist die «dritte Sache», anhand derer die Gemeinschaft aus unwissender Lehmeisterin und emanzipierten Zuschauerinnen in einen Dialog tritt. Eine «dritte Sache» zu konzipieren, die sowohl eine Vermittlungshaltung, als auch Inhalte transportiert, ist eine Herausforderung, bei der die Montage helfen kann. Erstens können durch die Montage vielfältige Inhalte zusammengebracht werden, zweitens ästhetisches und repräsentatives Regime gezielt kombiniert und so die Konstruktion von Fiktion und Konvention thematisiert und befragt werden. Die «dritte Sache» ist somit entscheidend von der Lücke zwischen den Segmenten, ihren Bedeutungen und unterschiedlichen Repräsentationsformen geprägt und lässt so einen relativ ergebnisoffenen Raum für die Konstruktionsleistung der emanzipierten Zuschauerin.

Dass die unwissende Lehmeisterin trotz inhaltlicher und formaler Vielfalt durch die «dritte Sache» als Autorin fass- und somit angreifbar gemacht wird, ist essenziell für eine Pädagogik, die sich als emanzipatorisch und somit als Praxis der Veränderung versteht. Nur wenn die unwissende Lehmeisterin ihr Wissen zur Ergänzung und Kritik zur Disposition stellt, kann das dem pädagogischen Paradox entsprechende «entschiedene Vielleicht» entstehen, das der emanzipierten Zuschauerin bei der Erstellung ihres individuellen «gedichts» gleichzeitig den dazu nötigen Freiraum und Widerstand liefert.

Rosina: Erlbon, Didier (2016) Rückkehr nach Reims, S. 113.



«Die <wirkliche Funktion>! Evident und unleugbar. Wie Wiedemann, der seine Wahrnehmung der Welt trotz der vernünftigen Einwände seiner Mutter nicht aufgeben will, kann ich nicht anders, als im Schulsystem, wie es vor unser aller Augen funktioniert, eine Höllenmaschine zu sehen, die, wenn auch vielleicht nicht ausdrücklich mit diesem Ziel programmiert, faktisch dafür sorgt, dass Kinder aus armen Schichten abgewertet werden, dass ungleiche Berufschancen und beschränkte soziale Zugangsmöglichkeiten fortbestehen, dass eine bestimmte Form der Klassenherrschaft intakt bleibt und weiterhin als legitim gilt. Ein Krieg ist im Gange gegen die Beherrschten, und die Schule ist einer ihrer Schauplätze. Die Lehrer tun gewiss ihr Bestes. Aber der Macht der sozialen Ordnung, die ihre Wirkung auf verborgene und zugleich offensichtliche Weise entfaltet und die sich gegen alles und jeden durchzusetzen vermag, haben sie nichts, oder nur sehr wenig, entgegenzusetzen.»

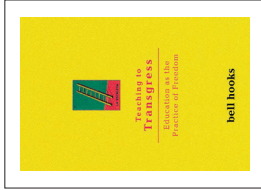
Milena: Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? Unsichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht.

Mit dieser Kampflust ist ein Begehren verbunden, dem die Theoriebildung kritischer Kunstvermittlung den Rücken stärken kann, indem sie es auf eine gesellschafts-politische Ebene transferiert und sich dabei antirassistisch oder antixenitisch positioniert (vgl. Mörsch 2009: 21). Dies als Einzelne_r in den gymnasialen BG-Unterricht zu tragen, der nicht in erster Linie Akademia-interne Maschinenrien bedient, von ihnen getragen wird und den Anspruch hochhält, dass Unterricht, neutral und unpolitisch zu sein hat, ist jedoch prekär.

Hier sind Reibungen vorprogrammiert. Denn das Unterrichten profitiert vom symbolischen Kapital der Akademie, ist aber auch von emotionaler Arbeit in konkreten Vermittlungssituationen getragen, die gegenüber der akademischen Arbeit (bei der Emotion zu zeigen verpönt ist) oft als ‚minderwertig‘ gilt. Spannungen entstehen z.B., wenn sich die Praxis von der Akademie ver-einnahmt führt oder vermutet, Theoriebildung kritischer Kunstvermittlung würde das Berufsfeld lediglich dafür (miss)brauchen, sich im akademischen Feld Gehör zu verschaffen. Damit sich Prozessoffenheit für Lehrer_innen und Schüler_innen lohnt, ist eine Arbeit an der Form und den Formaten notwendig, die kritische Kunstvermittlung sichtbar macht, denn Kunstvermittlung ist eine theatrale Situation, deren Elemente Individuen, Kunst, Körper, Emotionen, Inventar, Absichten, etc. sind, wobei der Stimme eine wesentliche Rolle zukommt. Grenzen sind in diesem Gefüge nicht einfach zu ziehen. Wie kann solche Arbeit sichtbar und für Berufsfeld und Akademie produktiv gemacht werden?

Zuallererst braucht es grundsätzliche Einigkeit darüber, dass die Kritik an normativen Geschmacksordnungen oder Raumkonstellationen notwendig ist, um gesellschaftspolitische Veränderungen zu erreichen. Eine einzelne Lehrperson kann auf Unterrichtsebene permanent gelebte Realität investieren und achtsam dafür sein, dass andere Stimmen gehört werden können. Über das individuelle Engagement hinaus braucht es aber auch nachhaltige Unterstützung durch Schulleitung, Fachschaft und Akademie. Damit Forschung für interessierte Lehrer_innen attraktiv wird bzw. bleibt, müssen sie zusammenarbeiten und Formate und Strukturen schaffen, die das Engagement der Lehrer_innen fördern – und zwar nicht nur symbolisch. Die Lehrer_innen dürfen nicht prekariert, sondern ihre Tätigkeit muss adäquat bezahlt werden, auf Langfristigkeit angelegt sein und auch die emotionale Arbeit wertschätzen, sie und ihre Relevanz sichtbar machen. Das ist nicht nur auf diskursiver Ebene zu leisten: In der direkten Begegnung zählt u.a. die Stimme, die begrusst, anleitet, verweist, in Beziehung bringt, gemeinsamen Raum schafft oder schliesst. Ihr müsste mehr Aufmerksamkeit zukommen, als es aktuell in der Ausbildung geschieht. Und es zählt die künstlerische Expertise, die gerade dann weiterentwickelt werden muss, wenn es um ein Aufmerksamwerden für marginalisierte (Bild)Sprachen oder Stimmen geht. Dies erfordert nicht zuletzt von beiden Seiten eine kritische, selbstreflexive Beschäftigung mit dominanten Repräsentationsformen und Vermittlungsformaten, damit ein egalitäres Verhältnis von theoretischen und praktischen Wissensformen erreicht werden kann.

Vincent: hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. S.38



In the informal session, a few white male professors were courageously outspoken in their efforts to say that they could accept the need for change, but were uncertain about the implications of the changes. This reminded us that it is difficult for individuals to shift paradigms and that there must be a setting for folks to voice fears, to talk about what they are doing, how they are doing it, and why. One of our most useful meetings was one in which we asked professors from different disciplines (including math and science) to talk informally about how their teaching had been changed by a desire to be more inclusive. Hearing individual's describe concrete strategies was an approach that helped dispel fears. It was crucial that more traditional or conservative professors who had been willing to make changes talk about motivations and strategies.

When the meetings concluded, Chandra and I initially felt a tremendous sense of disappointment. We had not realized how much faculty would need to unlearn racism to learn about colonization and decolonization and to fully appreciate the necessity for creating a democratic liberal arts learning experience.

All too often we found a will to include those considered "marginal" without a willingness to accord their work the same respect and consideration given other work. In Women's Studies, for example, individuals will often focus on women of color at the very end of the semester or lump everything about race and difference together in one section. This kind of tokenism is not multicultural transformation, but it is familiar to us as the change individuals are most likely to make

Fragenkatalog für 1. Oktober 2020

Leistungsdruck / Orientierung der Schulen an der durchökonomisierten Gesellschaft

- scheint mir ein besonders schwierig veränderbarer Faktor, weil ich als einzelne Lehrperson besonders wenig ausrichten kann.
 - Sogar die Gymnasien entschuldigen sich zum Teil mit Schuldzuweisungen an die Uni oder die Globalisierung.
- «Dieser Leistungsdruck soll SuS auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, dort wird es ja dann noch strenger.»
- Nannia Altorfer: Kapitalistische Strukturen an Schulen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Schüler*innen, 2020
- Musstet ihr, dass es viele Lehrer*innen gibt, die aus Angst davor, dass ihr Fach delegitimiert werden könnte, also als ein unermst zunehmendes Fach wahrgenommen würde, strenge Noten geben?
 - Was haltet ihr davon? Stimmt ja heimlich vielleicht schon, dass die S*S zum Teil BG weniger „ernst“ nehmen als jetzt z.B: Englisch
 - Wer wird eurer Meinung nach aufgrund der Leistungsorientierung Ausgeschlossen?
 - Wer euch das schon immer bewusst?
 - Woher kam/kommt die Awareness dafür?
 - Seht ihr Lösungen?
 - Kleine Veränderungen, die diese Leistungsorientierung entschärfen könnte?

Bildung ohne Sexismus

- Wurdet eure Forderungen konkret umgesetzt?
- Wenn ja wie?
- Von Wem?
- Wie haben eure Mitschüler*innen „Bildung ohne Sexismus“ aufgenommen?
- Wisst ihr ob es auf irgend eine Weise weitergeführt wird?
- Falls nein, habt ihr Ideen wieso nicht?
- Wie könnten eure Forderungen (praktisch) umgesetzt werden?
- Was kommt euch spontan als erstes / wichtigstes in den Sinn das ihr uns als werdende BG-Lehrerinnen mitgeben wollt?
- Wie wichtig war es eine „Bewegung von Unten“ zu sein?
- Wie wichtig ist für euch eine Zusammenarbeit von kritischen Lehrer*innen und Schüler*innen?

Sprache

- Wie spreche ich in der Schule?
- Was kann die gewählte, differenzierte Sprache bewirken?
- Was bewirkt eine unreflektierte Sprache?
- Was ist überhaupt „einfache“ Sprache?
- Was ist authentische Sprache?
- Bildet Sprache Intellekt?

Der Intellekt (von lateinisch intellectus ‚Erkenntnisvermögen‘, ‚Einsicht‘, ‚Verstand‘) ist ein philosophischer Begriff. Er bezeichnet die Fähigkeit, etwas geistig zu erfassen, und die Instanz im Menschen, die für das Erkennen und Denken zuständig ist. „Intellekt“ wird oft als Synonym für „Verstand“ verwendet, kann aber auch die Bedeutungen „Vernunft“, „Bewusstsein“ oder „Geist“ haben.

Wikipedia „Intellekt“

- bewahrt uns Intellekt vor Diskriminierung?
- Ist eine andere, bewusster Sprache nur ein (zu) kleiner Schritt zum Ziel (eine diskriminierungskritische Vermittlung)?

Konkrete Fragen an Laura:

- Was hastest du für Erwartungen an das Vorbereitungsseminar?
- Welche Befürchtungen wurden wahr? z. B: bezüglich der Sprache, Verständlichkeit, Komplexität des Diskurses
- Was hat dich positiv überrascht?
- Was denkst du können die S*S mitnehmen?
- Hast du Angst vor Überforderung?
- Bei was? Welche Konzepte, Wörter glaubst du könnten zu schwierig zu verstehen sein?
- wie komme ich auf die Idee, dass ein diskriminierungskritischer Schulstoff „zu anspruchsvoll“ sein könnte?

(anti) elitärismus

(anti) intellektualismus

Populismus

einfache Antworten auf schwierige Fragen geben.

„Aus populistischer Sicht ist der „gesunde Menschenverstand“ dem Reflexionswissen von Intellektuellen nicht nur ebenbürtig, sondern überlegen, weil er auf konkreter, lebensweltlicher Erfahrung beruht, noch nicht vom Virus des modernen Skeptizismus infiziert sei und daher noch einen unverfälschten, „gesunden“ Zugang zu Recht und Wahrheit habe.“

„dass der durchschnittliche Amerikaner die Nase voll hat von all den Eierköpfen und übergebildeten Typen im Elfenbeinturm, die hochmässig auf uns herabblicken.“

bundeszentrale für politische Bildung

Fragenkatalog für den 15. Oktober 2020

Konkrete Fragen an Julia:

- Sind emanzipierte Zuschauer*innen zum Beispiel Schüler*innen?

«Emanzipation hingegen beginnt nach Rancière «wenn man versteht, dass Sehen auch ein Handeln ist»¹⁹. Folglich plädiert er für ein Theater, das Sehen und Handeln nicht als Gegensätze und somit Zuschauer*innen als Akteur*innen begreift.»

- Kamst du von Erfahrungen erzählen, bei denen sich das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen veränderte, emanzipierte?

Ich nehme an es ist ein Prozess. Ein eingeschriebenes, hierarchisches Verhältnis, dass verlernt werden muss.

Anderer Arten des Miteinanders (sei es: wie sprechen wir miteinander, was schreiben wir wem zu, wer hat welche Rolle im Klassenzimmer) zu generieren, scheint mir manchmal sehr schwierig. Vor allem wenn ich die einzige Lehrperson in der Schule wäre die es versucht.

- Die dritte Sache = oder ≠ Schultstoff?

«der Gegenstand an dem sich emanzipierte Lernende und unwissende Lehrmeisterin gemeinsam arbeiten.»

«keine „dritte Sache“ ist somit ein Gegenstand, durch den Emanzipation ver- aber auch Inhalte übermittelbar werden sollen.»

- In der letzten Sendung haben wir darüber gesprochen, dass Lehrpersonen wie uns oft vorgeworfen wird, wir oder unsere Dritte Sache sei zu politisch oder subjektiv.

Glaubst du, dass Montage als narrative und emanzipatorische Vermittlungsstrategie helfen kann das Verständnis dieser „Manipulation“ zu verschieben? Wenn ja, auf welche Weise? Und wem gegenüber? Ich stelle mir vor, dass Schüler*innen oder Menschen mit denen ich einen direkten Austausch habe eine andere Wahrnehmung, Meinung zu unserem gemeinsamen Unterricht haben, als ZB.: Eltern, andere Lehrpersonen oder Schulleitungen.

- Was wäre ein Beispiel für eine Montage? Was wird montiert? „Montage wird im Folgenden als medienunabhängiges Prinzip begriffen, das Segmente unterschiedlicher Quellen oder Formate zu einem neuen Ganzen fügt.“ „Indem die demonstrative Montage ihre Macht offenlegt, kann sie die Konstruktion der Narration und Fiktion und somit die Vermittlungstechniken des Mediums im Medium selbst thematisieren und befragen.“

- Hast du am Gymnasium unterrichtet? Würdest du sagen, dass die Bildungsteilnehmer*innen an der F+H anders Lehren und Lernen? Aufgrund welcher Voraussetzungen?

Konkrete Fragen an Rosina

- Was hältst du davon, dass du und ich eine ganz andere Ausbildung absolvieren müssen?
- Reproduziert die Aufteilung/pure Existenz von Gymnasium und Sekundarschule eine „Zweiklassengesellschaft“?
- Kannst du anhand eines Beispiels (aus deiner eigenen Erfahrung) erklären weshalb du (und Erbon) der Meinung sind, dass Schule „faktisch dafür sorgt, dass Kinder aus armen Schichten abgewertet werden“
- Du hast mir in einer Mail geschrieben: dass deiner Meinung nach Chancengleichheit im Schweizer Schulsystem, nicht (er-)möglich(-t) ist. Weshalb?
- Wie wird dieses Problem an der PH verhandelt? Wie reagieren die Studierenden darauf?
- Mich interessiert der Satz: „Die Lehrer tun gewiss ihr Bestes. Aber der Macht der sozialen Ordnung, die ihre Wirkung auf verborgene und zugleich offensichtliche Weise entfaltet und die sich gegen alles und jeden durchzusetzen vermag, haben sie nichts, oder nur sehr wenig, entgegenzusetzen.“
- Wie verstehst du ihn?

Entschuldigt er uns? Wieder so à la „das System ist so scheisse wir können eh nichts tun?“

Beim ersten Mal durchlesen, musste ich an eine Stelle der letzten Sendung denken, wo wir darüber sprachen, wie Lehrpersonen zu engagierten Schüler*innen sagen „hey du machst das mega gut, Respekt, ich bin beeindruckt wie du alles unter einen Hut bringst etc.“ und dann aber selbst nichts daraus machen.

Konkrete Fragen an Vincent

- Du hast deine Masterthesis, inspiriert von Friere und bell hooks, der Frage gewidmet, ob es möglich ist am Gymnasium Bildung als Praxis der Freiheit zu praktizieren. Und? :) Hast du Erfahrungen machen können wie und ob sich deine Ideen umsetzen lassen?
- bell hooks erzählt, dass es in ihrer Laufbahn immer wieder nötig war, alle darauf aufmerksam zu machen, dass Bildung (du hast education mit Bildung übersetzt, wenn ich mich richtig erinnere?) nie neutral ist. Musstest du dich selbst oder andere auch schon mal wieder daran erinnern? Wie war das?
- bell hooks beschreibt ein Treffen, bei dem Lehrpersonen aus verschiedenen Fakultäten darüber sprachen, wie sich ihre Lehre durch das Verlangen diskriminierungskritischer zu unterrichten, veränderte. Dabei gab es Raum, Ängste zu äussern und zu besprechen. Kannst du dir vorstellen mit welchen Ängsten Lehrpersonen an Schweizer Gymnasien „kämpfen“?

bell hooks spricht davon das Klassenzimmer zu einem „demokratischen“ Setting zu machen, indem sich alle einbringen können und sich auch dafür verantwortlich fühlen etwas bei zutragen. Also ein Safer Space in dem alle sprechen können und indem allen zugehört wird. Weil es wichtig ist alle Stimmen zu hören und wahrzunehmen.

Sie benutzt aber auch den Begriff der „community“ im Sinne einer Gemeinschaft, die ein Commitment, und das Verlangen zu Lernen, aktiv Wissen zu produzieren, sich intellektuell zu entwickeln, teilt.

Mir entspricht es in diesem Zusammenhang mehr, die Idee des „demokratischen“ mit dem Ausdruck des „kommunalen“ zu bezeichnen. Dies, weil ich den Begriff „demokratisch“ insofern problematisch finde, da meiner Meinung nach in der Schule diese Referenz (Schweizer) Demokratie relativ unkritisch hochgelobt wird. Natürlich bezieht sich bell hooks und andere Leute die von einer demokratischen Vermittlung sprechen auf ein basisdemokratisches Prinzip in dem (unter Umständen) tatsächlich alle Stimmen von Bedeutung sind und wertgeschätzt werden.


Da im Gymnasium aber „unsere“ direkte Demokratie, als einzig wahre und logische politische Ordnung vermittelt wird, diese jedoch tatsächlich wenig damit zu tun hat, dass alle sprechen und sich (politisch) beteiligen können (so viele Bewohner*innen der Schweiz werden radikal ausgeschlossen, ihr Stimme zählt sowohl im Wörtlichen als auch im übertragenen Sinne in dieser Demokratie nichts), scheint es mir gänzlich unpassend von demokratischer Vermittlung zu sprechen wenn ich nicht diese scheinheilige Mitsprache im Unterricht reproduzieren möchte.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterthesis selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäss entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Ich habe vom § 16 der ASO Kenntnis genommen.

Datum: 21.01.2021

Unterschrift: 

10. Dank

Ich danke *Chantal Küng* und *Jules Sturm* fürs Mentorieren und ihre stählernen Nerven, die mich immer wieder aus aussichtslos scheinenden Situationen führten.

Ich danke dem Kollektiv *Bildung ohne Sexismus* für die Inspiration und ihr aktivistisches Engagement.

Ich danke *Julia Marti*, *Laura Hew*, *Mara Yagmur*, *Namila Altdorfer*, *Rosina Walter* und *Vincent Scarth* fürs Mitdiskutieren und fürs Strategien und Erfahrungen austauschen.

Ich danke *Yolanda Hauser* fürs Lektorieren und Kommentieren, fürs Mitdenken und Dasein in jeder Krise der Arbeit.

Ich danke *Lena Scheiwiller* fürs Unterstützen in allen Bereichen.

Ich danke dem *Radio Megahex* fürs Ermöglichen der Radiosendung.

Ich danke *Magdalena Szczesna* fürs Zusammenschneiden des Jingles.

Ich danke *Anna Frei* fürs Teilen ihrer wundervollen Arbeit.

Ich danke *Marcel Bamert* fürs Layouten.

Ich danke allen im Quellenverzeichnis genannten Personen für ihre wertvollen Gedanken und Arbeiten.

Ohne alle diese Menschen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

«One of the most vital ways we sustain ourselves is by building communities of resistance, places where we know we are not alone.»

bell hooks

«was sind deine richtlinien in der schule?»

«anregen anstatt belehren, erfahrungen
austauschen anstatt dozieren, lockern anstatt
druck ansetzen, ermutigen anstatt einschüchtern,
als wichtigstes den menschen sehen.»

Doris Stauffer