

## **Eine Praxis der Machtkritik**

oder warum die Theaterpädagogik an der Kunsthochschule gestört werden sollte und zugleich institutionelle Störung sein muss

---

*Nadir Ak · Kapi Kapinga Grab · Sophie Vögele · Sascha Willenbacher*

### **Die Theaterpädagogikusbildung im Kontext institutioneller Machtstrukturen**

Am Beginn der Arbeit an diesem Beitrag stand die Frage, welche Rolle die Theaterpädagogikusbildung bei der Reflexion struktureller Machtverhältnisse innerhalb der Kunsthochschule einnehmen kann. Der vorliegende Beitrag resultiert aus mehreren Gesprächen, die wir Autor\*innen im Mai und Juni 2021 geführt haben und in denen wir über die gesellschaftliche Diversität in der Ausbildung an unserer Institution sowohl auf Ebene der Studierenden und Dozierenden als auch auf Ebene der Inhalte und Ästhetiken diskutiert haben. Zum Zeitpunkt der Gespräche blickten wir aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Theaterpädagogikusbildung an der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK – als wissenschaftliche Mitarbeitende in der Forschung, als ehemalige Lehrende sowie als ehemalige Studierende. Die im Dialog erarbeiteten Erkenntnisse haben wir nun entlang unseres Gesprächsfadens ausformuliert.<sup>1</sup>

---

1 Unsere selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogikusbildung und unserer Institution kann im Sinne von Sruti Bala (2017) als Erzählung(-en) aus dem Unterrichtsraum gelesen werden. Bala situiert die Hochschule als einen Ort, der in sozialen und politischen Kämpfen als Sphäre zivilgesellschaftlichen Engagements fungiert. Mit Blick auf die Forderung nach Dekolonisierung der Hochschulen erinnert sie für die Lehre in den performativen Künsten daran, dass Theater nicht nur auf einer Bühne stattfindet und dass das Theater nicht nur ein Gebäude oder eine Institution der Kunst sei. Vielmehr zeigten performative Formen ihre Bedeutung auch und gerade innerhalb gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Durch eine bewusst subjektive und offene Analyse liefert unsere Auseinandersetzung keine abschließenden Antworten auf das Problem der Dekolonisierung unserer Institutionen. Vielmehr wollen wir versuchen, Machtverhältnisse zu beschreiben und komplexen Zusammenhängen auf die Spur zu kommen, um zu ver-

Nach einer kurzen Einführung zu einer Studie, die als Ausgangspunkt unserer Auseinandersetzung diente, beginnen wir unseren Beitrag mit einer historischen Kontextualisierung der Theaterpädagogikausbildung an unserer Institution. Diese hat sich aus der Schauspielausbildung heraus entwickelt. Auf das Verhältnis beider Ausbildungen kamen wir im Gespräch immer wieder zurück. Gerade in Hinsicht auf die Frage nach der Veränderbarkeit von Institutionen ist der Blick auf die historische Entwicklung der Schauspielausbildung zu einer solchen – also ihre eigene Institutionalisierung – unabdingbar. Im anschließenden Teilkapitel benennen wir Herausforderungen und üben konstruktive Kritik an einem spezifischen Modul, das von allen Studierenden am Theaterdepartement durchlaufen werden muss. Es folgt ein Abschnitt mit der Forderung nach Möglichkeitsräumen und gemeinsamer Verantwortung – und wir enden mit einem Plädoyer für widerständige Störungen. Im Text finden sich direkte Zitate von Nadir Ak, Absolvent im Bachelor Theaterpädagogik, und Kapi Kapinga Grab, Absolventin im Master Theaterpädagogik der ZHdK, in denen sie im Zuge ihrer Ausbildung an der ZHdK persönlich erfahrene Ausgrenzungsmechanismen beschreiben. Dabei geht es uns weniger um das Individuelle und Persönliche in ihren Geschichten. Vielmehr wollen wir das strukturelle Moment, das sich darin zeigt, herausarbeiten.

Ausgangspunkt unserer Auseinandersetzung war die Studie *Art.School.Differences (2014-2016)*<sup>2</sup>, die sich mit Ein- und Ausschlüssen im Zuge von Aufnahmeverfahren an Schweizer Kunsthochschulen befasste. Im Zentrum standen Fragen rund um die Internationalisierungsbestrebungen der an der Studie beteiligten Kunsthochschulen und deren mögliche Auswirkung auf die soziale Zusammensetzung der aufgenommenen Studierenden. Eine aufschlussreiche Erkenntnis aus *Art.School.Differences* besteht darin, dass Exklusion durch die Inklusion von ganz bestimmten Gruppen hergestellt wird. Die Offenheit der Aufnahmekriterien bei gleichzeitigem Zwang zur Auswahl unter den Kandidat\*innen führt im Prozess dazu, dass letztlich bestimmte, innerhalb der Institutionen bereits bestehende Normvorstellungen bezüglich der Studierendenprofile bestätigt und damit privilegiert werden, ohne dies als Diskriminierung sichtbar zu machen (vgl. Saner/Vögele/Vessely 2016). Somit stellt sich eine »institutionelle Normativität« (Saner/Vögele 2016: 210) ein, die Kunst- und Designhochschulen als *europäischen*, mehrheitlich *weißen*, elitären Ort mit gesunden, leistungsorientierten, heteronor-

---

stehen, wie wichtig die Kunsthochschule als Ort für eine Praxis der Dekolonisierung und damit auch für eine Praxis der Machtkritik ist.

2 *Art.School.Differences* war eine Kooperation zwischen drei schweizerischen Kunsthochschulen: der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, der Haute École d'art et de design de Genève HEAD – Genève und der Haute École de musique de Genève HEM Genève-Neuchâtel. Das Projekt wurde vom Institute for Art Education der ZHdK initiiert und von Philippe Saner und Sophie Vögele geleitet. Mehr Informationen zum Projekt online unter: <https://blog.zhdk.ch/artschoolifferences/> [letzter Zugriff: 28.03.2022].

mativ anmutenden Körpern mit privilegiertem sozialem Hintergrund definieren. Bisweilen führt diese Normierung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Debatten um soziale Diversität zu einer paradoxen Situation: Je homogener die Studierendengruppen sind, desto höher wird das Begehren nach »anderen Biographien«<sup>3</sup>, die über eine »andere kulturelle Prägung« verfügen (vgl. Saner/Vögele/Vessely 2016: 256ff.). Diese Ausschlüsse aufgrund von *race* und Ethnizität zeigen sich noch deutlicher in Verschränkung mit Klasse: In die Institution aufgenommen wird eine *weiße* schweizerische Mittel- bis Oberschicht respektive eine kosmopolite Internationalität mit ökonomisch und sozial privilegiertem Hintergrund.

Die künstlerisch-pädagogischen Studienbereiche waren leider nicht im Fokus der Untersuchung von Art.School.Differences. Gleichwohl informierten die Ergebnisse der Studie unsere Gespräche und halfen dabei, unsere Erfahrungen in und mit der Theaterpädagogikausbildung einzuordnen. Der Einladung der Herausgeberinnen dieses Bandes folgend haben wir deshalb den Faden der Studie mit dezidiertem Blick auf die Theaterpädagogik aufgenommen, um uns über den Zugang zum Ausbildungsfeld der Theaterpädagogik auszutauschen und um die institutionellen Strukturen machtkritisch in den Blick zu nehmen.

## Theaterpädagogik und die Institution

Zu den spezifischen Merkmalen der theaterpädagogischen Ausbildung an unserer Institution gehört es, dass der Unterricht im ersten Ausbildungsjahr weitgehend zusammen mit dem Studiengang Schauspiel stattfindet. Die Studierenden der Theaterpädagogik erhalten dadurch grundlegende Erfahrungen in Stimmbildung, Improvisation, Körpertraining und szenischem Spiel, was von den Theaterpädagogikstudierenden sehr geschätzt wird. Gleichwohl findet der Unterricht im Kontext einer künstlerischen Ausbildung herangehender Schauspieler\*innen statt, sodass dementsprechend auch die im Kunstfeld Schauspiel gültigen ästhetischen Normen den Bezugsrahmen der Unterrichtspraxis mitbestimmen. Es gilt gewissermaßen das Primat des »Künstlerischen« respektive der »künstlerischen Exzellenz«, die ihrerseits ein bewegliches, soziales Konstrukt und keineswegs fix ist. Vorstellungen von Exzellenz respektive von einer\*m »idealen« Schauspieler\*in haben zwangsläufig – ästhetisch begründete (beispielsweise bezogen auf Sprache und Körperperformanz) – Ausschlüsse zur Folge. Es handelt sich aber nicht einfach um individuelle, sondern um kollektiv geteilte Vorstellungen, die dem Eintritt des\*r einzelnen Dozierenden in die Institution vorausgehen und deren

---

3 Siehe dazu das Konzept des Othering. Eine Kurzbeschreibung ist online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894> [letzter Zugriff: 25.03.2022].

Handeln und Urteilen in ebenso vorhersehbare wie persistente Bahnen lenken. Im Fall der Schauspielausbildung an unserer Institution ist diese charakteristische Doppelstruktur zwischen individuellem Handeln und überindividueller Struktur auch geschichtlich ablesbar, und zwar in Bezug auf die ästhetischen Prämissen sowie die grundsätzliche Orientierung am bürgerlichen Theaterbetrieb. Obwohl heute in eine regionale Kunsthochschule mit unterschiedlichen Bereichen integriert, war die Organisationseinheit der darstellenden Künste 1937 als private Genossenschaft – unter dem Namen Bühnenstudio Zürich – gegründet worden. Von Anfang an bestanden personell enge Verflechtungen mit dem Schauspielhaus Zürich, das ebenfalls privat organisiert war und nach künstlerischer Anerkennung strebte. Etliche der Lehrkräfte, die an der jungen Theaterschule zum Einsatz kamen, waren zugleich am Schauspielhaus engagiert. Sie unterrichteten Rollenstudium, Sprechtechnik und Stimmbildung.

In den nachfolgenden Jahrzehnten etablierte sich das Bühnenstudio. Es ging in größeren Strukturen auf und erhielt unterschiedliche Subventionen (vgl. Spirgi/Wyss 2005). In den 1970er Jahren traten dann neben die Schauspielausbildung die beiden Studiengänge Regie und Theaterpädagogik. Das Verständnis von Theaterpädagogik fußte damals auf der Weitergabe von schauspielerischem Können: Wer nichtprofessionelle Darsteller\*innen zu schauspielerischen Leistungen bringen will, sollte diesem Verständnis nach am besten selbst als Schauspieler\*in ausgebildet sein (vgl. Rellstab 2000: 9). Die Setzung, dass eigene künstlerische Erfahrungen, die Arbeit mit dem eigenen Körper und der eigenen Imagination eine fruchtbare und notwendige Grundlage für theaterpädagogisches Arbeiten darstellt, ist weiterhin im Verständnis der heutigen Theaterpädagogikausbildung an unserer Institution verankert. Unter der Chiffre des postdramatischen Theaters entstanden und entstehen zahlreiche neue theatrale Erzählweisen und Spielformen, die sich auch in der theaterpädagogischen Ausbildung niederschlagen und die das Konzept der Verkörperung und Repräsentation einer Rolle erweitern. Präsent bleibt in der Lehre aber weiterhin die Vorstellung, dass dem Medium Theater qua Kunstform die Möglichkeit der Fremderfahrung eingeschrieben ist (vgl. Hentschel 1995). Wer sich mit einer Rolle (oder auch der eigenen Biographie) auseinandersetzt, tritt im Spiel in eine befremdende Distanz zum Eigenen. Eine Person, die bewusst eine Rolle verkörpern will, tritt zwangsläufig in eine zumindest beobachtende Distanz zu sich selbst, sie erlebt sich selbst im Anderen (das heißt der Rolle). Dieser befremdenden oder zumindest distanzierenden Sicht auf sich selbst im Erleben von etwas Anderem oder Fremdem können bildende, transformatorische Wirkungen zugeschrieben werden, ausgelöst beispielsweise durch Irritationen.

Wenn es nun in der Schauspielausbildung primär um das Erlangen künstlerischer Exzellenz geht und in der Theaterpädagogik um die Qualität von Erfahrungen in der Begegnung mit Anderem und Anderen, dann wird verständlich, dass von verschiedenen Positionen aus geschaut und geurteilt wird. Zudem spiegelt sich

die Genese der Theaterpädagogikausbildung und deren anfänglicher Verortung als doppelter Ausbildung in einer – auch heute noch – wirksamen Hierarchie. So gab es bis Ende der 1990er Jahre an unserer Institution keinen eigenständigen Fachunterricht im Bereich Theaterpädagogik. Eine fachspezifische Arbeit mit Theaterpädagogikstudierenden war damals erst ab dem dritten Jahr möglich und auch nur am Abend nach den verpflichtenden Einheiten des Schauspielstudiengangs. Dass bis heute die Theaterpädagogikstudierenden das erste Jahr mit den Schauspielstudierenden durchlaufen können, macht eine gemeinsame Auswahl der Kandidat\*innen zur Aufnahme als Studierende an die Institution erforderlich. Dozierende aus der Theaterpädagogik und Dozierende aus dem Schauspiel müssen einen Konsens finden und über ihre Kriterien sowie Gewichtungen in einen Austausch treten.

## Das Störmoment an den Rändern

*Kapi:* »Die theaterpädagogische Ausbildung habe ich so erlebt, dass sie keine normativen Vorstellungen von Theater und Theaterpädagogik vermittelt. So wurde mein anfängliches, fast mystisches Bild von Theater dekonstruiert. In meiner Vorstellung von Theater waren Bühne und Zuschauerraum zwei hierarchisch entgegengesetzte Bereiche. Diese binäre Aufteilung wurde durch das Studium der Theaterpädagogik in Frage gestellt und schließlich aufgelöst. Gleiches gilt für die Konzeption von Theaterprojekten und die Frage, wie Themen für die Bühne entwickelt werden können. In der Theaterpädagogik wurde einfach alles hinterfragt. Das erlebte ich am Anfang des Studiums als großen Gegensatz zu den Modulen in der Schauspielausbildung, wo das nicht der Fall war. Es stand auch im Gegensatz zu meiner eigenen Ausbildung als Schauspielerin, als ich damals in der DR Kongo studiert habe.«

In diesem Sinne steckt das Potenzial einer institutionellen Machtkritik durch die Theaterpädagogik in der Befragung ihrer wechselseitigen Relationen zum Schauspiel. Die konzeptionelle Setzung, dass Studierende beider Bereiche einen Teil der Ausbildung gemeinsam durchlaufen, macht strukturell eine ständige Auseinandersetzung von Verständnissen hinsichtlich Kriterien und deren Gewichtung sowie bestehender ästhetischer Prämissen und pädagogischem Ethos erforderlich. Dabei zeigt sich, dass beide Bereiche von verschiedenen sozialen Feldern strukturiert werden, die sich in ihrer Illusio unterscheiden.<sup>4</sup> So beschreibt Nadir, wie im

---

4 Vom Soziologen Pierre Bourdieu geprägt bezeichnet der Begriff des sozialen Feldes eine Sphäre des gesellschaftlichen Lebens, beispielsweise das Feld der Ökonomie, der Politik, der Bildung oder der Kunst. Jedes Feld folgt eigenen Logiken und »Spielregeln«. Diese werden einerseits von den im Feld tätigen Akteur\*innen laufend ausgehandelt; andererseits begrenzen die Logiken und Spielregeln wiederum die Handlungsräume und Verhaltensmöglichkeiten der Akteur\*in-

Schauspiel das Erreichen bestimmter technischer Fertigkeiten zentral ist, wohingegen in der Theaterpädagogik ständig der eigene Boden, also wie wir überhaupt Theater verstehen und machen wollen, hinterfragt wird. Hier gehe es um Kompliz\*innenschaft und Zusammenarbeit. Im Schauspiel sei demgegenüber der\*die Schauspieler\*in eine Art Instrument, um Ideen auf die Bühne zu bringen und sie zu verkörpern. Als Theaterpädagog\*in agiere man in unterschiedlichen Rollen, als Spielertrainer\*in, als Teil des Stücks, als Regisseur\*in, als Dramaturg\*in und kann so auch eine eigene Handschrift verfolgen. Es gehe in der Ausbildung darum, eigenständige Wege im Diskurs- und Praxisfeld der Theaterpädagogik zu entwickeln und sich selbst als Theaterpädagog\*in zu entwerfen.

Die Tätigkeitsfelder von Theaterpädagog\*innen sind damit im Vergleich zum Schauspiel wesentlich breiter gefächert, was in der Ausbildungslogik dazu führen mag, dass Theaterpädagogik nicht als ein klar umrissener Beruf vermittelt wird, sondern als eine Praxis, die eng mit der eigenen Persönlichkeit verknüpft ist und die explorativ erkundet und auf diesem Weg angeeignet werden will.

*Nadir:* »Die Theaterpädagogikausbildung habe ich so erlebt, dass sie auch für Menschen zugänglich ist, die von der Dominanzkultur abweichen. Ich selbst beispielsweise kannte vor dem Studium nur wenig Theaterliteratur und hatte kaum Bücher gelesen. [...] Nach anderthalb Jahren im Studium der Theaterpädagogik wollte ich ins Schauspiel wechseln. Ich kam in die Endrunde, bin aber nicht reingekommen. Aber ich konnte trotzdem viele Module im Schauspiel besuchen und kann sagen, dass die Schauspieldozierenden individuelle Entwicklungen und Suchbewegungen unterstützen. Aber so frei wie in der Theaterpädagogik ist es nicht. Dort konnte ich meine eigenen Erfahrungen machen. Ich konnte beispielsweise mit nichtprofessionellen Spieler\*innen und Alltagsexpert\*innen arbeiten, und so einen ganz anderen Zugang zum Theater finden. Die Arbeit und die Herangehensweise ist in der Theaterpädagogik einfach anders als in einem Schauspielstudium, das ein bestimmtes Know-how und bestimmte Fertigkeiten vermitteln möchte. In der Theaterpädagogik wird dir nicht Technik vermittelt oder wie du dich bewegst, sondern du arbeitest an deinem Denken.«

---

nen. Den meist unausgesprochenen Konsens über die Regeln des Feldes und den Wert der Einsätze bezeichnet Bourdieu als Nomos. Es handelt sich dabei um handlungsleitende Annahmen seitens der Spieler\*innen darüber, was im jeweiligen Feld »richtig« und erfolgversprechend ist. Der Nomos fungiert somit als eine Übereinkunft, die zwar kein allgemeingültiges Gesetz darstellt, dafür aber den Schein von Objektivität erhält. Die Spieler\*innen eines Feldes unterwerfen sich – in der Regel unbewusst – bis zu einem gewissen Grad dem Nomos und der durch ihn erzeugten Wirklichkeit. Die sogenannte Illusio verleiht diesen »ernsten Spielen« ihren Sinn und sorgt so für deren Aufrechterhaltung. Die Illusio ist nötig, um daran glauben zu können, dass das Spiel den eigenen Einsatz lohnt. – Diese Erläuterung folgt inhaltlich einem nicht publizierten Arbeitspapier von Carmen Mörsch sowie einer Publikation von Fabian van Essen (2013).

Die Disziplinen sind geprägt von unterschiedlichen Machtstrukturen und das macht das Verhältnis der Studiengänge Theaterpädagogik und Schauspiel nicht nur wertvoll, sondern auch prekär. Prekär ist es aufgrund unterschiedlicher Prämissen wie beispielsweise der Verpflichtung zur künstlerischen Exzellenz<sup>5</sup>, das vom State of the Art an den Stadt- und Staatstheatern sowie an anderen, in Konkurrenz stehenden Schauspielschulen abgeleitet wird. Die Vorstellung von einer\**m* idealen Schauspieler\**in* hat Ausschlüsse auch gegenüber Studierenden der Theaterpädagogik zur Folge. Denn je mehr Nachfrage und symbolisches Kapital ein Studienbereich generieren kann, desto gefestigter ist sein Stand auch innerhalb der eigenen Hochschule. Der nach außen hin monolithische, auf Einheitlichkeit zielende Auftritt der Kunsthochschule zeigt sich hierbei als ein Konstrukt, das vorherrschende Verteilungskämpfe verdeckt. Tatsächlich stehen die Studienrichtungen untereinander im Wettbewerb nicht nur im Streben nach Exzellenz, sondern auch um Personal und finanzielle Ressourcen. Die Studierenden wiederum sind intern unter Druck, ihr Recht auf Ausbildung und ihre Existenz innerhalb der Institution zu legitimieren. In einer solchen, von Konkurrenzierungen geprägten Situation kann die latent bestehende Hierarchisierung zwischen Schauspiel und Theaterpädagogik verschärft hervortreten und sich beispielsweise in der Angst von Dozierenden und Studiengangsleitung zeigen, dass das Schauspielniveau durch engere Vernetzung mit anderen Bereichen wie der Theaterpädagogik oder fluidere Vertiefungswechsel sinken könnte. Die Theaterpädagogik erscheint in dieser Wahrnehmung als Bremse für die Fortschritte der Schauspielstudierenden, sodass die Verbindung beider Bereiche vom Studiengang Schauspiel immer wieder in Frage gestellt wird: Was nicht zur Vorstellung einer\*s idealen Schauspieler\**in* passt, wird in dieser Perspektive nicht als Bereicherung, sondern als Störung wahrgenommen. Wir fragten uns deshalb, ob nicht genau diese Marginalisierung, die Randposition der Theaterpädagogik, die als Störung wahrgenommen wird, ein Potenzial birgt? Könnten nicht gerade *aufgrund* des disziplinar (zugeschriebenen) Selbstverständnisses der Theaterpädagogik als das *Andere* des Schauspiels, Strukturen machtkritisch hinterfragt und verändert werden?

Wie wir alle vier aus eigenen, teils unterschiedlich perspektivierten Erfahrungen wissen, stellt die ZHDK als Institution eine »Normalität« her, die über Aus-

---

5 Das Argument der Exzellenz ist im kunsthochschulpolitischen Diskurs sehr präsent. Darüber werden beispielsweise die Auswahlverfahren legitimiert – »nur die Besten werden aufgenommen« – und das internationale Ranking bestimmt: Je mehr Kandidat\*innen sich auf eine bestimmte Anzahl Plätze bewerben, desto höher das Ranking. Über Exzellenz wird somit die Institution als Ganzes legitimiert. Im Kontext der Studie von Art.School.Differences wurde allerdings deutlich, dass Jury-Mitglieder Exzellenz als Auswahlkriterium im Auswahlverfahren regelmäßig verwarfen, mit der Begründung, dass sie sich im Rahmen des Verfahrens nicht feststellen lasse. Sie könne höchstens in Bezug darauf leitend sein, wie viel Potenzial in eine\*r Kandidat\*in gesehen werde.

wahl, Verständnisse von Kunst, Ästhetik und dem Argument des Marktes ständig reproduziert wird. Dazu tragen die Anforderungen der Dozierenden bei, die in diesem Moment als Repräsentant\*innen der Institution und Wächter\*innen institutioneller Normen wirken. Diese Normen sind weitreichend, klar spürbar und letztlich disziplinär nicht ganz eindeutig zuzuordnen, wie die Erkenntnisse aus Art.School.Differences zeigen. Auch Nadir beschreibt, wie er, der nicht als ein Angehöriger der ZHdK-Dominanzkultur gelesen wird, sich anpassen und teilweise sogar verstellen musste, um im Studiengang aufgenommen zu werden. Obschon Konkurrenzverhältnisse mit anderen Kunsthochschulen und die interne Hierarchisierung zwischen den Studiengängen der Theaterpädagogik das Potenzial einer produktiven Störung verleihen mögen, so kann sich die Theaterpädagogik als Teil der Institution den normativen Setzungen nicht vollends entziehen – und produziert gegebenenfalls vorherrschende Ausschlüsse mit.

Uns erscheint es klar, dass die Leitung der Kunsthochschule und ihre Mitarbeiter\*innen in Entscheidungspositionen eigentlich ein Interesse an einer weitsichtigen Neudefinition von Zugänglichkeit haben müssten. Und zwar, um dem gesellschaftlichen Wandel gerecht zu werden. Die ablehnende Haltung der Hochschulleitung gegenüber Diskussionen und Verhandlungen rund um Diversität innerhalb ihrer eigenen Institution lässt leider vermuten, dass offenbar die Furcht vor einem Verlust an symbolischem Kapital überwiegt, über das die Institution aufgrund ihrer Bedeutung im schweizerischen Kunsthochschulfeld und ihrer internationalen Reputation verfügt. Statt dieses zu nutzen, um durch eine progressive Haltung die »Regeln des Spiels« – und damit die ästhetischen Werte – zu verändern, bleibt es nach wie vor mehrheitlich den Studierenden überlassen, mit Interventionen etwas anzustoßen. Diese können jedoch ohne ernsthafte machtkritische Entscheidungen und antidiskriminatorische Setzungen in den Strukturen durch Leitungspersonen nicht von bleibender Wirkung sein. Unsere Frage ist also: Wie können wir erreichen, dass diese transformatorische Arbeit an der Institution in einer Umkehrung passiert und nicht immer wieder neu auf den Schultern einzelner Studierender ruht?

### **»Ich konnte meine Erfahrungen nicht einbringen.« Das Benennen der Herausforderungen als konstruktive Kritik**

Ein wesentlicher Schritt könnte darin bestehen, dass sich die Institution über sich selbst aufklärt. Denn um die Funktionsweise einer Institution zu verstehen, ist es wichtig, das Narrativ der eigenen Geschichtsschreibung zu kennen und kritisch zu untersuchen, was in ihm ausgeblendet bleibt. Das Narrativ der eigenen Institution ist immer auch eine ungeschriebene Geschichte ihrer Normsetzungen sowie der Kritik daran, die nicht miterzählt wird und ausgeblendet bleibt. Die Un-

sichtbarmachung von Kritik scheint gewissermaßen von Beginn an im Prozess der Institutionalisierung verankert und sie erklärt, warum es heute so herausfordernd ist, Ausschlüsse aus einer Betroffenheit heraus zu kritisieren.

*Nadir:* »An einer Kunsthochschule angenommen zu werden, bedeutet eine Mega-exklusivität. Ich habe das an mir selbst beobachtet: Man kommt an diese Schule, hat das Wow-Feeling. Man fängt an zu studieren und sieht all die Ressourcen, die Infrastruktur, die Materialien, den personellen Support. Das nimmt man wahr. Aber trotzdem hatte ich so ein Gefühl, nicht ein Teil davon sein zu können. Das hat es bei mir ausgelöst. Ich bin zwar dabei, aber ich bin mit dem, was ich mitbringe, nicht gemeint. Ich merke, dass ich mich mit dem Lernstoff nicht identifizieren kann, dass ich mich da drin neu erfinden muss. Aber dass ich mit meinem Sein, mit meiner kulturellen Identität da drin Platz haben könnte, das habe ich nie gefühlt, sonst würde ich diese Diskussion nun nicht mit euch führen.«

Für die *Anderen* der Institution gibt es in dieser Situation zwei Möglichkeiten: entweder »Augen zu und durch« – allerdings wird damit die vorherrschende Normalität unterstützt, die weiterhin subtil wirkt, sodass alles einfach in gleicher Weise weitergeht; die andere Möglichkeit besteht darin, die problematischen Verhältnisse zu benennen. Allgemein gibt es nur wenige Personen, die das tun. Dadurch, dass der Großteil der Mitstudent\*innen selbst in Bezug auf *race*/Ethnizität, Körper, physischer und psychischer Unversehrtheit und sozialer Herkunft privilegiert ist, und somit von den normativen Setzungen profitiert, sehen die meisten das Problem nicht oder möchten sogar ihre Privilegien nicht riskieren.

*Kapi:* »Im Rahmen eines Moduls im Master habe ich eine ›Lektüre-Performance‹ durchgeführt. Ich habe alle Autor\*innen, die mir im Laufe meines Studiums im Unterricht empfohlen wurden oder die wir gelesen und diskutiert haben, auf einer Liste gesammelt. Und zwar vom Bachelor bis zum Master. Dabei ist mir dann aufgefallen, dass sich auf der Liste nur *weiße*, europäische Autor\*innen befanden – kein\*e einzige\*r Schwarze\*r Autor\*in. Auch *weiße* Frauen waren es nur wenige. Ich habe mich auch gefragt, wie sieht es denn bei meinen Dozierenden und Mitstudierenden aus? Antwort: kaum anders. Mir hat nicht nur etwas im Studium gefehlt, sondern ich konnte mich mit dem institutionellen Umfeld nicht identifizieren. Überhaupt nicht. Jedes Mal setzte dieselbe Reflexion ein: Okay, da gibt es einen super interessanten Autor, der zu einem relevanten soziologischen Thema schreibt. Spannend! Aber gibt es wirklich keine\*n einzige\*n Schwarze\*n BIPOC-Autor\*in, der\*die in diesem Bereich etwas Relevantes zu sagen hat?«

Dass die Normalisierung von Diversität ausbleibt, hängt auch damit zusammen, dass eine Mehrheit der Dozierenden nicht wahrhaben will, dass vermitteltes Kul-

tur- oder Unterrichtsgut durchaus rassistisch und sexistisch sein kann. Die von den *Anderen* erlebte Ignoranz gegenüber ihren nichtnormativen Biographien zieht sich über die Dauer des Studiums hinweg. Ein echtes Bewusstsein dafür, dass Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen präsent sind, und eine daraus resultierende Motivierung oder Ermächtigung von denselben ist kaum, und schon gar nicht als institutionalisierte Haltung erkennbar. Damit bleibt nicht nur die Wertschätzung der Erfahrungen und Expertisen aus, die diese mitbringen. Des Weiteren wird versäumt, Diversität als Ressource für bildende Prozesse fruchtbar zu machen.

### **Wie könnte sich die Institution bewegen? Überlegungen zur Erweiterung ihrer Anerkennungsstruktur anhand von Erfahrungen in einem konkreten Modul**

*Kapi und Nadir:* »Es gibt ein Modul, das alle Studierenden im Theaterdepartement durchlaufen müssen. Es ist Voraussetzung für den Bachelorabschluss. Die Studierenden erhalten einen Katalog von 100 Dramatiker\*innen und 200 Titeln. Daraus können sie sich 50 auswählen und lesen. Man kann auch eigene Vorschläge einbringen. In der Prüfung wird man dann zu drei bis fünf Werken befragt. Die bisherige Liste ist nicht oder kaum divers. Sie enthält nur wenige weibliche Autoren und alle Autor\*innen sind *weiß*. Es gibt vier Schwerpunkte, die abgedeckt sein müssen: Griechische Tragödie, Deutsche Klassik, Shakespeare und Tschchow. Alles wichtig, aber nicht ein einziger Schwerpunkt bezieht sich auf außereuropäisches Theater! Warum enthält die Liste beispielsweise nicht Amo-Guinea Afer, Orhan Pamuk, Mevlânâ (Rumi), Nâzım Hikmet, Nadia Yala Kisukidi, Pablo Neruda, Cheikh Anta Diop oder Aimé Césaire? Da könnte sich doch die Institution endlich mal bewegen. Wenn wir uns etwas erträumen könnten, würden wir uns für nächstes oder übernächstes Jahr ein diverseres Angebot wünschen. Das wäre unglaublich wirksam für die gesamte nächste Generation Studierender und genauso für die Dozierenden.«

Immer wieder kamen wir während unserer Gespräche auf dieses Modul zu sprechen und auf die Möglichkeit der Institution, von innen eine Öffnung dieser Perspektive einzulösen. Es geht dabei nicht um die Infragestellung der Grundidee dieses Moduls, das eine formale Hürde darstellt (und auch darstellen will), um die Studierenden durch das von ihnen eingeforderte Lesen »ins Lesen zu bringen«. Ganz im Gegenteil sehen wir die Notwendigkeit, die Lektüreaanforderungen so zu gestalten, dass eben auch Stimmen und Perspektiven zur Kenntnis genommen werden (müssen), die außerhalb der europäischen Dominanzkultur liegen. Eine solch diversitätssensible Bearbeitung von Lektürelisten und curricularen Setzungen wäre einfach machbar und ein wichtiger Schritt hin zu einer Normalisierung

von Diversität respektive einer Enthierarchisierung von Unterschieden (im Sinne von »verschieden, aber gleich«). Dadurch würden die *Anderen* der Institution von dieser adressiert und angenommen und blieben zugleich als institutionell *Andere unmarkiert*.<sup>6</sup> Der Hinweis, dass Studierende ja auch die Möglichkeit hätten, eigene Vorschläge einzubringen, stellt das genaue Gegenteil dar. Denn das Zurückspielen der Forderung nach einer Erweiterung der offiziellen, für alle gültigen Lektüreforderung an den Einzelnen reduziert das Anliegen auf eine individuelle Präferenz und lässt sie damit ins Leere laufen. Dabei geht es bei einer Lektüreliste respektive einem Kanon gerade nicht um individuelle Präferenzen. Vielmehr repräsentiert sie bzw. er eine gesellschaftliche Übereinkunft zu dem, was der Institution an Erfahrung, Können und Wissen wichtig ist. Sich als Individuum von dieser Übereinkunft adressiert zu fühlen und angerufen zu werden, bringt uns als Subjekte dieser Gemeinschaft mit hervor. Daher signalisiert das Zurückspielen seitens des Modulverantwortlichen als Vertreter der Institution implizit, dass »andere« Biographien, Körper, ganze Denk- und Erfahrungsräume für die Ausbildung im deutschsprachigen Theaterraum nicht relevant genug sind – zumindest nicht relevant genug, um sie verbindlich für alle auf die Lektüreliste zu setzen. Dadurch sehen sich die betroffenen Studierenden als von der Struktur zurückgewiesen und in der eigenen kulturellen und sozialen Herkunft abgewertet. Mit dem »Angebot«, auch andere Autor\*innen vorschlagen zu können, werden sie im Kontext einer durch und durch vom europäischen, bürgerlichen Theaterverständnis geprägten Theaterausbildungsstätte darauf verwiesen, sich als *Andere* zu markieren. Neben der fehlenden Repräsentation und Anerkennung geht es hier allerdings auch darum, dass der Ausbildung wertvolle Erfahrungen, andere Formen und Figuren des Denkens, ganze Wissensordnungen entgehen, ja vorenthalten werden. Sie *fehlen*.

*Nadir*: »Es bleibt für mich unverständlich, was in dem Format vermittelt werden soll. Geht es darum, dass die »eigene« Kultur rund um Goethe »Kultur« ist, und dass »meine« Kultur – dass sie minderwertig oder nicht so wichtig ist? Diese Frage stellte sich mir über das Modul hinaus bei jedem Fachwissen und in jeder Prüfung wieder neu. Alle vier Wände sind immer gleich: Europa, Europa, Europa, Europa. Wenn ich da allerdings nachfrage, stoße ich auf Widerstand. Es ist die Institution, die die Regeln bestimmt. Und ich bin wie ein Matrixfighter und kann dagegen kämpfen. Im System kann ich aber noch so virtuos sein: Ich werde es nie schaffen, daraus auszurechnen. Wie der Held Neo im Spielfilm *Matrix* bräuchte ich neben meiner eigenen Skepsis eine\*n Begleiter\*in, die\*der mich an der Hand führt und unterstützt.

---

6 »Demokratische Differenz bezieht sich auf die (Möglichkeit der) Gleichzeitigkeit von Verschiedenheit und Gleichberechtigung. Sie geht daher von einer Differenzvorstellung/Heterogenitätsvorstellung aus, die konsequent die Gleichberechtigung als Bezugspunkt beinhaltet.« (Auma/Eggers 2011: 68).

Die Dozierenden und Entscheidungsträger\*innen kommen mir vor wie die Hüter des Systems in der Matrix, die jegliche Ausbrüche vermeiden möchten. Sie wirken beinahe wie Skeptiker\*innen der darwinistischen Evolutionstheorie, wenn sie mit unseren Themen konfrontiert werden: ›Das stimmt nicht, das ist doch gar nicht wahr, ich bin gar nicht rassistisch.‹ Sie sitzen vor Studierenden und belehren sie, reflektieren aber beispielsweise nicht ihre eigene Positionierung als *weiße*, meist männliche Person, die PoCs im Modul unterrichtet. Das ist einer der vielen Gründe, weshalb sie den strukturellen Rassismus nicht erkennen – und sich so in den Modulangeboten und innerhalb ihres Regelwerkes gut und gerecht vorkommen. Wir aber haben von Anfang an einen Nachteil, auch weil wir uns selbst unsere Limitierung vorwegnehmen. Wie Kapi sagt, ich habe mich im Modul nicht getraut, etwas Anderes vorzuschlagen. Die Möglichkeit dazu bestand zwar, der Hinweis darauf kam mir allerdings vor wie eine versteckte Klausel in einem Vertrag. Es gab keine Aufforderung, auch Werke von nichteuropäischen Autor\*innen zu wählen. Da die Lektüreliste der ›most important theatre plays‹ von einer Jury bereitgestellt wird, impliziert dies, dass dazu keine Werke aus Asien, Afrika, Südamerika gehören. Für mich zeigt sich im Nachhinein deutlich, dass die Einladung an Studierende, Lehrinhalte zu hinterfragen, sich an dieser Stelle als nur scheinbar offene Haltung der Hochschule entpuppt. Sie ist eine erfolgreiche Strategie, einen Status Quo aufrechtzuerhalten. Lehre wird dadurch aber nicht bereichert.«

*Kapi:* »Alle Erfahrungen zeigten, dass konstruktive Kritik in der persönlichen Rückmeldung chancenlos blieb. Unsere Anliegen blieben individualisiert und partikularisiert in der Wahrnehmung. Meine Entscheidung, nur französischsprachige Texte auszuwählen, wurde nicht anerkannt. Das ist das, was ich meine, mit dieser subtilen impliziten Ebene des Handelns, die mir, Nadir etc. widerfahren ist, die wir erleben, mittragen und die uns zwingt, in unserem Bewusstsein oder Unterbewusstsein Strategien im Umgang damit zu entwickeln. Das ist ein Teil der Arbeit, die wir leisten, um in der Institution sein zu können. Diese Struktur ist sehr wirkmächtig und gewaltförmig. Sie muss aus dem Individuellen und Interpersonellen herausgelöst werden.«

Der Anspruch an das Format ist einerseits, dass es, wenn Personen wie Nadir oder Kapi aus ihm rausgehen, auch für sie sinnstiftend war und es Möglichkeiten der Identifikation geboten hat. Andererseits ist es für Theaterpädagog\*innen in der postmigrantischen Gesellschaft von zentraler Bedeutung, verschiedene Literaturkulturen, Erzähltraditionen, Sprachregister und Bezüge zu kennen und für die Arbeit mit diversen Publika produktiv machen zu können. In der Einlösung dieses Anspruchs sehen wir ein sehr großes Potenzial.

Die subtile Funktionsweise institutioneller Prozesse, die durch die Erfahrungen von Nadir und Kapi fassbar wird, macht deutlich, dass Dozierende als Vertreter\*innen der Institution in der Position sind, den Raum des Dialogs zu

bestimmen. Dabei werden sie von der Institution als Garanten und zugleich als Hüter\*innen für Qualität sowie für inhaltliche und ästhetische Ansprüche »angerufen«, sodass die Definitionshoheit immer bei ihnen liegt. Das *Andere* bleibt damit von Anfang an außen vor respektive es muss sich stets erst einmal gegenüber der Institution legitimieren.

*Kapi:* »Ein Dozierender hat mir schon einmal geantwortet: Du könntest doch ein paar Beispiele bringen, um es besser zu machen. Ich habe gesagt: Das ist doch nicht meine Verantwortung, du wirst dafür bezahlt.«

Wir fragten uns, was es braucht, damit Dozierende und Institution anfangen, sich zu hinterfragen? Was braucht es, damit sie ihre Lernbiographien reflektieren und nicht unkritisch immer wieder auf ihre eigenen Erinnerungen, Erfahrungen und ihre Lebensrealitäten zur Festlegung von Kriterien zurückgreifen? Damit eine echte Öffnung für *andere* Wissens- und Erfahrungsräume, für *andere* Biographien und Körper entsteht, müssten Dozierende wie auch die Institution als Ganzes bereit sein, die Rahmenbedingungen ihres Wissens zu reflektieren, um Gewohnheiten und Setzungen aufzubrechen. Normative Vorstellungen rund um *race*/Ethnizität, Geschlecht, Sexualität, Körper und Unversehrtheit müssten angekratzt werden, um das Bild der neuen Studierenden anders zu denken. Es geht um Möglichkeiten, das eigene Erbe zu hinterfragen respektive in den eigenen Rucksack zu schauen, den wir in Situationen stets hineintragen.<sup>7</sup>

## Möglichkeitsräume öffnen

Zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Erbe gehört auch, die Funktionsweise der zu Beginn erwähnten *institutionellen Normativität* zu verstehen. Bestimmte Normen werden aktiv und kontinuierlich über Privilegierung hergestellt und haben so auch den Effekt einer Distinktion. Es besteht ein strukturell und institutionell verankerter Willen zum Unwissen über diskriminierende Prozesse, das sich letztlich in der Verweigerung zeigt, die eigenen Diskriminierungsstrukturen zu bearbeiten.

Die ZHdK als Ganzes hat allerdings eine Ausstrahlung und übt dadurch Einfluss auf gesellschaftlich geführte Diskussionen. Deshalb ist es bedeutend, dass sie auch öffentlich die Verantwortung dafür wahrnimmt, ihren Eurozentrismus sowie die Effekte der fehlenden Diversitätssensibilität anzugehen. Sie repräsen-

---

<sup>7</sup> Siehe dazu die Masterarbeit von Kapi Kapinga Grab *Périple au fil des souvenirs. D'enseigné à enseignant – l'écho mémoriel dans la transmission au sein d'une institution d'enseignement artistique*, Februar 2021, Theaterpädagogik, Zürcher Hochschule der Künste ZHdK.

tiert eine Einheit, die in vorherrschenden Diskursen mitwirkt, auch wenn sie innerhalb ihrer eigenen Strukturen durch Wettbewerb und Machtverhältnisse sehr heterogen ist. Als aktuelle und ehemalige Mitarbeitende haben respektive hatten Sophie und Sascha auch aktiv Teil an der Diskursbildung. Als Absolvent\*innen wird Kapi und Nadir eher eine passivere Rolle der Repräsentation zuteil. Letztlich sind wir alle aufgerufen für eine Transformation der Institutionen Verantwortung zu übernehmen und den Spielraum auszuloten, der uns in unseren Positionen und Verantwortlichkeiten zur Verfügung steht.

Die Befragung der Geschichte der ZHdK und deren Grundlagen ist dabei zentral: dadurch werden Interventionsmöglichkeiten verständlicher. Alle Institutionen haben eine Grundlage, die definiert, wie Prozesse, Entwicklungen und Möglichkeiten strukturiert sind. Die Frage ist also, wie diese Grundlage beschaffen ist und welchen Möglichkeitsraum für Interventionen und Transformation sie bietet. Heute zeigt sich deutlich, dass die historisch gewachsene Setzung und die seit Jahrzehnten aufgebauten und etablierten Vorstellungen nicht mehr aufrechterhalten werden können. Die gesellschaftlichen Erwartungen an die ZHdK haben sich durch die postmigrantische Realität und den Paradigmenwechsel zur Inklusion verschoben hin zu einer Infragestellung der Grundlagen. Unterschiedliche Perspektiven sind notwendig, auch wenn deren Effekte noch nicht absehbar sind. Dabei wäre eine totale Auflösung der Institution kontraproduktiv, weil wir alle auf die bestehende Struktur angewiesen sind. Vielmehr geht es darum, an bestimmten Stellen zu intervenieren, um Ästhetiken zu hinterfragen, institutionelle und strukturelle Veränderungen zu denken und aufzubauen, und Regeln und Prinzipien zu verbessern. Die dadurch eröffneten Räume müssen allerdings langfristig und prozesshaft gedacht werden. Statt der volatilen Wettbewerbslogik liegt das Potenzial der institutionellen Möglichkeitsräume im kontinuierlichen Überdenken der eigenen Praxis und in den Handlungen, die von innen heraus im Dialog mit Empfehlungen und Hinweisen von außen entwickelt werden.<sup>8</sup> Interventionen und Anweisungen, die nur von außen herangetragen werden und keinen dialogischen Prozess der Hinterfragung erzeugen, verpuffen sogleich – wie wir zu unserem Bedauern schon oft erlebt und beobachtet haben. Bedauerlich, weil es bereits heute curricular verankerte Formate gibt, die Studierenden die Möglichkeit geben, sich etwas anzueignen oder zu vertiefen. Diese sind unglaublich wertvoll und haben schon zu vielerlei sehr produktiven und lehrreichen Erfahrungen geführt. Allerdings blieb bislang eine weitreichendere Transformation aus, sodass eine Öffnung sowie Schritte hin zur Normalisierung von Diversität mit jeder neuen Studierendengeneration wieder und wieder neu erfunden werden. Das ist angesichts der Tatsache, dass Interventionen oftmals von *Anderen* der Institution

---

8 Siehe dazu die Bachelorarbeit von Nadir Ak *Wie kann interkulturelles Theater in der theaterpädagogischen Arbeit gefördert werden?*, Mai 2021, Theaterpädagogik, Zürcher Hochschule der Künste ZHdK.

getragen werden, besonders kritisch, sind diese doch ohnehin mehrheitlich institutionell und strukturell belastet. Umso mehr braucht es Allianzen mit Verbündeten in privilegierteren Positionen, die eine Hinterfragung und Transformation mittragen. Unsere Erfahrung ist, dass sich die Theaterpädagogik institutionell und strukturell als Ort, Räume zu eröffnen und einen prozesshaften Dialog zu initiieren, sehr anbietet, weil es ihrem disziplinären Selbstverständnis entspricht. So stellt sie schon heute Räume bereit, in denen hierarchisierende Unterschiede, Diversität und Machtkritik sichtbar und zur Sprache gebracht werden können.

Eine Reihe bereits erfolgter konstruktiv-kritischer Interventionen in die ZHdK hat bisher gezeigt, dass es einen großen Vorbehalt gegenüber Infragestellungen und Veränderungen wie auch Angst vor einem Reputationsschaden gibt. Dies ist aus unserer Perspektive je länger je unverständlicher, da es in den kritisch geführten Auseinandersetzungen mit der Institution nicht um eine groß angelegte Umstrukturierung oder gar Abschaffung von Strukturen geht, sondern um eine Weiterentwicklung bestehender Curricula, der Lehre und der Forschung – und zwar in Folge der Auseinandersetzungen mit Diversität, Diskriminierung, Privilegien und Machtstrukturen. Studierende sind Teil eines solchen Prozesses und ein wichtiger Faktor für dessen Qualitätssicherung. Es ist zu erwarten, dass die Signalwirkung über die eigene Institution hinaus enorm wäre. Die Institution würde mehr Sichtbarkeit sowie eine höhere Glaubwürdigkeit und Relevanz in weiteren Teilen der Gesellschaft erlangen, die sich letztlich – wenn man dies als Legitimation benötigt – auch aus Perspektive der vorherrschenden und institutionell explizit präferierten Wettbewerbs- und Marktlogik erfolgreich auswirken würde.

Wir verstehen, dass der Verlust von Gewohnheiten sowie die Infragestellung durch *andere* Denkweisen innerhalb institutioneller Strukturen ein Gefühl der Unsicherheit hervorbringen kann, dennoch sind wir vom hohen Grad der *white fragility*<sup>9</sup> ernüchtert, die uns bei bisherigen Versuchen der Bewusstmachung von struktureller Diskriminierung und beim Anbringen von Vorschlägen zu deren Bearbeitung entgegengebracht wurde. Auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem oben skizzierten Modul sehen wir, wie *white fragility* in Form von Abwehrreaktionen quasi schon vorsorglich auftritt, also bereits in der Projektion einer möglichen Zukunft, die *weiße* und eurozentrische Privilegien nicht mehr

---

9 *White fragility* wurde 2011 von der Soziologin und Erwachsenenbildnerin Robin DiAngelo als Begriff geprägt, um die Fassungslosigkeit und Abwehr zu beschreiben, die *weiße* Menschen an den Tag legen, wenn ihre Vorstellungen von *race* und Rassismus in Frage gestellt werden. *weiße* Menschen halten *weiß*-Sein für eine Existenzform, die mit *race* nichts zu tun hat, respektive für eine Form der *race*-Losigkeit. Dies führt dazu, dass *weißen* Menschen die bloße Benennung von Rassismus und rassistischem Verhalten oft gewaltvoller erscheint als der Rassismus selbst. Von Rassismus Betroffene riskieren es infolgedessen gar nicht erst, Diskriminierung aufzuzeigen. Dadurch trägt *white fragility* dazu bei, Rassismus aufrechtzuerhalten (vgl. DiAngelo 2018).

uneingeschränkt schützt. Viele Personen in Entscheidungspositionen scheinen hier zutiefst ignorant und auch verunsichert. Wichtig wäre deshalb, einen Raum für unterschiedliche Möglichkeiten zu öffnen und einfach mal etwas zu versuchen.

## Wir alle sind die Institution!

Wir alle – jede\*r auf seiner oder ihrer Position – ist in der Verantwortung, Strukturen kritisch zu hinterfragen und eine Veränderung zu wagen. Wir können als Teil der Institution keine Verantwortung abgeben und weiter abwarten, sondern sind einem ethischen Bildungsdiskurs verpflichtet. Obwohl Entscheidungsträger\*innen in der Institution eine größere Tragweite haben, können auch wir in unseren marginaleren Positionen Verantwortung übernehmen. Dabei müssen wir beispielsweise fragen, was die kulturpolitischen Haltungen hinter der Subventionierung sind: Geht es in der Kunsthochschule um eine marktorientierte Gewinnstrategie oder um den Zugang und die Teilhabe aller Teile der Gesellschaft? Sollen Künstler\*innen aus unterschiedlichen Communitys Teil davon werden? Institutionelle Verantwortung zu übernehmen, heißt auch, uns für die Offenlegung der Strategien und das Selbstverständnis als öffentliche Bildungsinstitution zu interessieren. In unserer Forderung »Wir alle sind Institution!« schwingt also mit, dass wir ständig ausloten müssen, wo wir welche Verantwortung übernehmen können – und wie wir weitere Angehörige der Institution dazu bringen, dies ihrerseits zu tun. Teil dieses Prozesses ist auch, gemeinsam herauszufinden, wie wir uns vor der Institution schützen können. So haben wir an der ZHdK auf je unterschiedliche Weise erfahren, dass sich das Anbringen von direkter Kritik zur Einforderung institutioneller Verantwortung immer innerhalb eines Machtverhältnisses abspielt. Dies bedeutet, dass das Gegenüber jederzeit entscheiden kann, dass es keine Lust auf die Auseinandersetzung hat. Dabei gilt in der Regel: je höher die Hierarchiestufe, desto größer der Widerstand. Deshalb ist es nicht zielführend, wenn die Auseinandersetzung auf interpersoneller Ebene verbleibt: Von sich aus hat die Institution bzw. haben ihre Vertreter\*innen kein Interesse, sich mit eigenen Mängeln, Diskriminierungsstrukturen und Rassismen auseinanderzusetzen. Fehlende Diversitätssensibilität und vorherrschender Eurozentrismus sind eine Folge dieser Ignoranz, die die Ermöglichung individuellen Handelns durch institutionalisierte Strukturen als individuelle Leistung verkennt – was den Effekt hat, dass bestehende Privilegien unangetastet, da unerkannt bleiben.<sup>10</sup> Diese wiederum verstellen weiterhin den Blick für die strukturellen Ausschlüsse,

---

<sup>10</sup> Sich einer Institution zugehörig fühlen zu können, ist keine individuelle Leistung, sondern wird durch deren Anerkennungsstruktur ermöglicht.

was eine Einsicht in die Notwendigkeit zur eigenen Befragung ebenfalls verhindert. Von privilegierter Position aus wird der strukturelle Ausschluss *Anderer* gar nicht erst wahrgenommen und wenn doch, dann wird er eben als individuell zu lösendes Problem zurückgespielt. Diese Erkenntnis macht unser Vorhaben und unsere Forderungen nochmals komplizierter: Welche Möglichkeiten gibt es, Personen in ihren Stellen und Positionen in die Verantwortung für eine Unterbrechung dieses Zirkels zu nehmen? Wie kann die Institution dazu gebracht werden, von ihren Angehörigen ein konsequentes Handeln in Bezug auf Diversität und auf soziale Nachhaltigkeit einzufordern?

## Widerständige Störungen als Machtkritik

Es gibt drei Positionen, um Kritik an der Institution zu üben: Die erste ist von außen mit Blick auf die Institution. Eine zweite Position ist die von Personen, die in der Institution arbeiten, sich aber nicht als Teil davon verstehen und aus diesem Selbstverständnis heraus Kritik üben. Die dritte nimmt sich als Teil der Institution wahr und übt durch Kritik an der Institution auch Kritik an sich selbst. Diese dritte Position ist diejenige, die uns interessiert und in der wir uns auch selbst sehen.

Die Hochschulleitung, Leitungspersonen sowie Dozierende repräsentieren nicht nur die Institution, sondern wahren durch ihre Positionen auch deren Struktur. Durch vielfältige Störungen und machtkritische Interventionen wünschen wir uns, dass sie sich in die dritte Position der Kritik bringen und sich dadurch den Fragen und Überlegungen stellen, die zur Wahrnehmung institutioneller Verantwortung, wie wir sie oben skizzieren, notwendig sind. Interessanterweise sind es unserer Erfahrung nach oft Leitungspersonen auf der höchsten Ebene der Hochschule, die sich am meisten von einer solchen Verantwortung losagen. Wenn sie sich nicht ganz dem Dialog verweigern, beteuern sie oftmals, sie hätten keinen Einfluss auf die abweisende Kultur und die strukturellen Verankerungen von Diskriminierung, weil sie vielmehr Zaungäste seien als etwa in die Hochschulleitung verstrickt und mit ihr identifizierbar. Dieses Selbstverständnis, das die Position eine\*r unabhängigen teilnehmenden Beobachter\*in suggeriert, ist angesichts der tatsächlich geübten Entscheidungsmacht doch sehr erstaunlich.

Es ginge nun darum, durch Interventionen zu erreichen, dass auf allen Hierarchieebenen unserer Institution die fehlende Diversitätssensibilität und der vorherrschende Eurozentrismus selbstreflexiv problematisiert werden. Und dass auch individuell für deren strukturelle Reproduktion die Verantwortung – im Sinne von Sorge-Tragen – übernommen wird. Dies erscheint uns wesentlich, damit die Öffnung der Institution eine gemeinsame Aufgabe wird. Durch widerständige Störungen, so schlagen wir vor, kann die Institution in ein aktives Handeln kommen, um Veränderung zu ermöglichen.

## Literatur

- Auma, Maisha Maureen/Eggers, Maisha Maureen (2011): »Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung: Diversität als neues Thematisierungsformat?«, in: Bulletin Texte/Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien/Humboldt-Universität zu Berlin, Heftnummer 37, S. 56-70. [https://www.genderopen.de/bitstream/handle/25595/125/BulletinTexte37\\_Auma\\_Maisha.pdf?sequence=3](https://www.genderopen.de/bitstream/handle/25595/125/BulletinTexte37_Auma_Maisha.pdf?sequence=3) [letzter Zugriff: 25.03.2022]. <https://doi.org/10.25595/120>
- Bala, Sruti (2017): »Decolonising Theatre and Performance Studies. Tales From the Classroom«, in: Tijdschrift voor Genderstudies 20 (3), S. 333-345. <https://doi.org/10.5117/TVGN2017.3.BALA>
- DiAngelo, Robin (2018): *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*, Boston: Beacon Press.
- Hentschel, Ulrike (1995): *Theaterspielen als ästhetische Praxis*, Milow/Strasburg/Berlin: Schibri-Verlag.
- Rellstab, Felix (2000): »Theaterpädagogik« (= Handbuch Theaterspielen, Band 4), Wädenswil: Stutz Druck.
- Saner, Philippe/Vögele, Sophie (2016): »Eine kunstimmanente Exklusion? Verbundenheiten von Geschlecht und Migration mit Sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes«, in: Ilona Horvath/Irene Kriesi/Brigitte Liebig/Birgit Riegraf (Hg.), *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 193-213.
- Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (2016): *Schlussbericht Art.School. Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*, Zürich: Institute for Art Education, ZHdK. [https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD\\_Schlussbericht\\_final\\_web\\_verlinkt.pdf](https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf) [letzter Zugriff: 28.03.2022].
- Spirgi, Dominique/Wyss, Christine (2005): »Theaterhochschule Zürich, Zürich ZH«, in: Andreas Kotte (Hg.), *Theaterlexikon der Schweiz*, Band 3, Zürich: Chronos Verlag, S. 1871ff. Online unter: [http://tls.theaterwissenschaft.ch/wiki/Theaterhochschule\\_Z%C3%BCrich,\\_Z%C3%BCrich\\_ZH](http://tls.theaterwissenschaft.ch/wiki/Theaterhochschule_Z%C3%BCrich,_Z%C3%BCrich_ZH) [letzter Zugriff: 25.03.2022].
- Van Essen, Fabian (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*, Wiesbaden: Springer VS, S. 28ff. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0>