

Art Education Research No. 14/2018

Nanna Lüth

Demokratiebildung. Kunst/Vermittlung gegen Rassismus

Ausgangspunkt politische Problemlage

In dieser Ausgabe von Art Education Research geht es aus naheliegenden Gründen um Demokratie und um die Potenziale kritischer Kunst und Kunstvermittlung zur Aufklärung, Stellungnahme und Intervention gegen Rassismus angesichts des relativen Erfolgs rechter Parteien weltweit und des Zuwachses von «Ideologien der Ungleichwertigkeit» und Neonazismus [nicht nur] in Deutschland (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2016). Nach dem Bericht der gleichnamigen Bund-Länder-Fachkommission, die Anfang 2014 initiiert wurde, stellen die drei folgenden Phänomene dramatische Risiken für ein demokratisches Zusammenleben dar, die dringend der Bearbeitung bedürfen: die Zäsur durch die Aufdeckung des NSU (Nationalsozialistischer Untergrund), die verdeutlichte, welches Ausmass gesellschaftlicher Ignoranz diesen Terror von rechts erst ermöglicht hatte, institutioneller Rassismus und die Vervielfältigung von Ideologien der Ungleichwertigkeit (vgl. Mesghena/Nattke/Schönfelder 2016). Diese Ausgangslage macht es erforderlich, Rassismus nicht nur als Motiv neonazistischer Strukturen und Akteur_innen zu verstehen und zu bekämpfen, sondern auch als Breitenphänomen, das viele Erscheinungsformen hat und eine immer höhere Akzeptanz erfährt.

«Die Diskussionen um die Veränderungen der deutschen Gesellschaft durch Zuwanderung dominierten im Jahr 2015 alle anderen Themen des politischen Lebens und waren oft rassistisch konnotiert. Die Breite der Debatten entspricht einer bisher noch nicht dagewesenen Diversifizierung von Rassismus, Antisemitismus, Chauvinismus und Demokratiefeindlichkeit» (ebd.: 10, Hervorh. nl).

«Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit» wird von den Autor_innen als analytischer Begriff herangezogen, um die verschiedenen Register der Aversionen

in einen Zusammenhang zu stellen. Im Zentrum von nationalistischen bis neofaschistischen Bewegungen stehen demnach in erster Linie der Hass auf Migrant_innen und Geflüchtete und in zweiter Linie die Ablehnung von anderen minorisierten Personengruppen und vermeintlichen «Eliten». Diese Menschenfeindlichkeit ist außerdem durchzogen von Sexismus, Queer- und Trans*phobie, aber auch Homonationalismus (vgl. Hechler, Stuve 2015, Karakayali 2015: 376ff).

Als Gegenmassnahmen fordern Mesghena, Nattke und Schönfelder eine Umorientierung staatlichen Handelns und «menschenrechtsorientierte Demokratieentwicklung» in Form von Bildungs-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit (vgl. ebd.: 15). Vor diesem Hintergrund beschäftigen sich alle Beiträge dieser Ausgabe mit Rassismus als paradigmatischem Zug der Zeit und wie ihm im Feld der Kunst und der Kunstpädagogik begegnet werden kann. Dargestellt werden verschiedene Formen des Widerstands und der Positionierung (siehe auch die Ausgaben #6 und #8 von Art Education Research über «Kunstvermittlung und -unterricht in der Migrationsgesellschaft», Teil 1 und Teil 2).

Neutralität, Parteilichkeit, Kontroversität

Das Feld kritischer Kunstvermittlung bekennt sich mehrheitlich ausdrücklich zu Stellungnahme und Parteilichkeit (Harder 2015, Landkammer 2009, Lüth 2017 & 2018, Mörsch 2009 & 2011, Sternfeld 2009, Sharifi/Onat 2016, Sturm 2001 u. a.). Dass dabei differenziert und relativ unbefangen mit gesellschaftskritischen Positionierungen umgegangen wird, ist weniger in einer individualistischen Fachkultur begründet, als vielmehr in der Rezeption kritischer Pädagogiken und Theorien – von Paulo Freire über bell hooks und Donna Haraway bis zu Audre Lorde, Gayatri Spivak

u. a. (Freire 1971, hooks 1994, Haraway 1996 [1988], Lorde 1984, Mecheril/Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010, Salgado 2004, Spivak 1993 & 2012). Das Arbeiten an der Schnittstelle von kultureller und politischer Bildung, wie es Nora Sternfeld entwirft, basiert auf der Einsicht, dass Neutralität im pädagogischen Feld nicht möglich ist. Sternfeld, die sich dabei auf Paolo Freire bezieht, formuliert, dass Pädagog_innen sich darum fragen müssen, auf wessen Seite sie stehen (vgl. Sternfeld 2009).

Zugleich ist damit nur eine Grundlage geschaffen für Handeln im Feld einer Kunstvermittlung, die sich aktiv und mit dem Ziel der Veränderung mit vorhandenen Machtverhältnissen auseinandersetzt. Denn voraussichtlich trifft man auf «Leute [...], die nicht notgedrungen unsere Meinung haben» (Sternfeld 2010b: o.S.). So geschieht es bei allen Anstrengungen, offene dritte Räume (vgl. Mörsch 2004) und Kontaktzonen (Sternfeld 2013) zu eröffnen und Dissens auszuhalten, doch manchmal, dass kritische Kunstvermittler_innen «ihr bürgerliches, autorisiertes Rederecht aus einer machtvollen Position nutzen, um zu verhindern, dass Dinge [wie Rassismus, Antisemitismus und Sexismus] legitim im Raum präsent werden» (Sternfeld 2010: 9, eig. Übersetzung). Sternfeld stellt fest, dass eine Praxis, die soziale Veränderung anstrebt, die «Akzeptanz eines massiven Kontrollverlusts und das Risiko des Scheiterns anregt». Insofern kritische Kunstvermittlung ausserdem «von Kunst aus» (Sturm 2011) argumentiert, zeichnet sie sich sehr stark durch Offenheit und «Widerstreit» aus.

Die Zulässigkeit von Parteilichkeit wird auch im Bereich der politischen Bildung diskutiert. Seit 1976 existieren drei im schwäbischen Beutelsbach beschlossene politikdidaktische Prinzipien, die im deutschsprachigen Raum auch heute noch eine verbindliche Übereinkunft darstellen. Die beiden ersten Prinzipien des damals erzielten Konsenses – das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot – sind eindeutig als Reaktion auf die Geschichte des Nationalsozialismus zu verstehen, wobei ersteres ausdrücklich verbietet, Schüler_innen «im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern» (Wehling 1977: 179f). Das Kontroversitätsgebot besteht darin, dass wissenschaftliche und politische Kontroversen auch im Unterricht kontrovers behandelt werden müssen. Die dritte politikdidaktische Maxime weist in Richtung einer auf Analyse und Reflexion beruhenden politischen Handlungsorientierung (ebd.).¹

Im Politik- oder Gemeinschaftskundeunterricht soll möglichst die ganze Bandbreite der Standpunkte in einem Politikbereich aufgezeigt und Diskussionen

darüber angeregt werden, um Meinungsbildung zu ermöglichen. Bei der Umsetzung dieses Kontroversitätsgebots zeigen sich jedoch auch Schwierigkeiten und Grenzen. So existiert offiziell Einigkeit darüber, dass menschenverachtende Einstellungen nicht «gleichberechtigt neben anderen stehen» sollen (vgl. Pohl 2015). Kurz gesagt: Rassismus ist keine «Meinung». Yvonne Leimgruber verweist auf der Schweizer Plattform für politische Bildung zudem auf Widersprüchlichkeiten bei der Umsetzung: «Obwohl das Kontroversitätsprinzip unter den Lehrpersonen theoretisch auf breite Zustimmung stösst, durchbrechen sie es in der schulischen Praxis immer wieder. Appell und Heroisierung, Schwarz-Weiss-Malerei, Überhören von Einwänden, Vereinnahmung durch Verbündung, Inszenierung von Scheinkontroversen, ironisches Abwimmeln statt ernsthaftem Aushandeln oder Reduktion komplexer Konstellationen sind oft subtil ablaufende Prozesse, die wirkliche Auseinandersetzung verunmöglichen» (Leimgruber o.J.: o.S.).

Das Überwältigungsverbot ist nicht mit Meinungslosigkeit gleichzusetzen, sondern es bedeutet, verschiedene Ansichten über politische Themen zuzulassen. Die Offenlegung der eigenen politischen Meinung durch Lehrkräfte ist aufgrund ihrer Stellung als Vertreter_innen schulischer Autorität oder Vorbilder umstritten (vgl. Besand/Lange/Burckhardt 2012; Nonnenmacher 2011). Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot zusammengenommen sollen eine doppelte Absicherung gegenüber Indoktrination bieten.

Differenzierte Meinungsbildung ermöglichen

Allerdings ist zu bedenken, dass dieses Verständnis von Kontroversität auf öffentlich wahrnehmbare politische Positionen angewiesen ist. Diese Auffassung ist aus Sicht minorisierter Personengruppen problematisch.² «Gerade für eine differenzreflexive und intersektional entworfene Kunstdidaktik ist die Offenheit für Kontroversen notwendig. Einsprüche und unterschiedliche Meinungen müssen geäußert werden, um sie besprechen zu können, allerdings müssen zugleich kritische Stimmen und minorisierte Perspektiven gestützt werden» (Lüth 2018: 119). Auch Besand hat am Beispiel der Reaktionen der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung auf die PEGIDA³-Demonstrationen darauf hingewiesen, dass sie deren «eher zugewandte Strategie», respektvoll zuzuhören und den proklamierten Vertrauensverlust in die Staatlichkeit ernst zu nehmen, für keine angemessene Reaktion politischer Bildung hält. Sie begrüsst durchaus,

² Vgl. die Kritik an der Ignoranz gegenüber migrantisch situiertem Wissen bei Güleç/Schaffer 2017.

³ PEGIDA steht für «Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes».

¹ Vgl. auch die «Handlungsspielräume» bei trafo.k 2004: 48.

dass so Angebote der politischen Bildung geschaffen werden konnten, die neue Adressat_innen erreichten, macht jedoch darauf aufmerksam, dass gleichzeitig leider «übersehen [wurde], dass sie durch die konkrete Anlage dieser Angebote andere Gruppen ausgeschlossen und sich den Wortergreifungsstrategien von rechts schutzlos ausgeliefert hat» (Besand 2016: 87f). Besand schliesst mit der Feststellung, dass beim Thema Flüchtlings- und Einwanderungspolitik auch die Perspektiven von Geflüchteten als wesentliche Bestandteile hätten einbezogen werden müssen (vgl. ebd.: 79). Angesichts deutlicher Homogenisierungen im Feld der öffentlichen Aufmerksamkeit und Meinungsbildung u. a. durch soziale Medien (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2017) ist es zur Förderung von Kontroversität unbedingt notwendig, weniger laute Stimmen – mit Gayatri Spivak gesprochen, solche, die «gestatteter Ignoranz» unterworfen sind – wahrnehmbar zu machen.⁴

Eine unabhängige und sachliche Medienberichterstattung wird in Demokratien für so grundlegend gehalten, dass sie angelehnt an das Prinzip der Gewaltenteilung manchmal als «vierte Staatsgewalt» bezeichnet wird. Dass die Beschimpfung der Presse in den letzten Jahren regelrecht ein Wiedererkennungsmerkmal von rechts gesinnten Politiker_innen und Bürger_innen geworden ist, lässt sich auch an der aktuellen No-Billag-Initiative zur Abschaffung von Radio- und Fernsehgebühren in der Schweiz beobachten. Der Vorwurf der Unausgewogenheit der Berichterstattung und der willentlichen, unausgewogenen Manipulation von Meinungsbildung eint Akteur_innen der SVP mit der deutschen AfD sowie mit ÖVP und FPÖ in Österreich (vgl. Albisser 2018). Ignoriert wird dabei, dass private Programme im Gegensatz zum öffentlich finanzierten Rundfunk nicht zur Meinungsvielfalt verpflichtet sind und aufgrund der Abhängigkeit von privaten Geldgeber_innen auch schlechter unabhängig von ihren Finanzierungsquellen argumentieren können (vgl. «Nein zu No Billag» 2018). Besonders widersprüchlich ist der weitgehende Vorstoss gegen die öffentlichen Medien gerade in dem Land, das sich noch 2010 mit anderen den ersten Platz der Rangliste der Pressefreiheit teilte (vgl. Reporter ohne Grenzen 2011) und auch 2017 noch auf Platz 7 steht, vor Österreich (auf Platz 11) und Deutschland (auf Platz 16) (vgl. Reporter ohne Grenzen 2018). Mitglieder der neuen rechtskonservativen Regierung Österreichs hatten schon vor

ihrem Wahlsieg Einwände gegen die Pressefreiheit (vgl. Mark 2016, Schmidt 2016).

Auch der Anspruch sowohl politischer Bildung als auch kritischer Kunstvermittlung, Raum für den Austausch verschiedener Meinungen und das Aushalten unterschiedlicher Ansichten zu schaffen, gerät durch die Polarisierung von Meinungen zunehmend unter Druck. So zeigte der erste sogenannte Sachsen-Monitor 2016 eine «starke Spaltung bereits der 18–29-Jährigen in besonders fremden- und demokratiefeindliche und besonders weltoffene Gruppen [...] auf. Jeder vierte zeigte antisemitische Haltungen» (Bartsch 2018). Diese Umfrageergebnisse haben erst vor Kurzem dazu geführt, dass die christdemokratische Linie einer Schulbildung, die sich «politikfrei» verstand, aufgegeben wurde und man neue «Demokratiemodule» (ebd.) erprobt. Die Veränderung der Studentafel, die in Sachsen – abgesehen von Bayern – als einzigem deutschen Bundesland nur eine Stunde pro Woche Politik- oder Gemeinschaftskundeunterricht vorsieht, und das erst ab der 9. Klasse, steht noch aus (vgl. Besand 2016: 81).

Die Beiträge

Es ist eine grosse Herausforderung, vor dem Hintergrund der sich verschärfenden Polarisierung künstlerisch, pädagogisch, persönlich und politisch Stellung zu beziehen; und es erfordert sowohl Mut und Aufmerksamkeit für die Lücken in den schwer überblickbaren Systemen und Zusammenhängen als auch eine Sensibilität für die eigenen Potenziale und Grenzen sowie für die von anderen Personen und Kontexten.

In den folgenden Beiträgen steht die Anerkennung von Handlungen oder Interventionen als Kunst nicht im Zentrum. Ein Faktor für dieses Absehen von Kunst ist sicher die immer noch bestehende Wirkmacht von (leergelaufenen) «Versprechungen des Ästhetischen» im Überfluss (vgl. Richter 2006 mit Bezugnahme auf Ehrenspeck 1998). Gleichzeitig räumen die Autor_innen «Phantasie, Imagination, Emotionalität und Ästhetik als wirklichkeitserzeugenden Dimensionen» einen ernstzunehmenden Platz ein (wie Güleç/Schaffer 2017: 57).⁵ Angesichts der beschriebenen Problemlage, die sich diskriminierungskritischer Praxis stellt, sind hier verschiedene Möglichkeiten dokumentiert, um Multiperspektivität zu fördern, Widerstand zu leisten und dabei künstlerisch-educative Praxis neu zu erfinden.

4 Eine aktuelle Kampagne der Diakonie versammelt Lebensgeschichten von «Unerhörten», wobei sie allerdings eine sehr begrenzte Auswahl trifft (Diakonie Deutschland 2018). Simon Harder und ich haben im Januar 2017 an der UdK Berlin eine künstlerisch-didaktische Übung mit dem Titel *Unerhört? Auf ein sprechendes Schweigen – ein Balanceakt* angeboten. Aus der Ankündigung: «Das Zuhören und das (Re)zitieren als kollektive kritische Strategien zum Aufspüren und Verschieben vorherrschender Ordnungen stehen im Zentrum der Veranstaltung.»

5 Vgl. zu Ästhetik aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Bildung: Besand 2006.

Aïcha Diallo und **Danja Erni** leiten seit Sommer 2016 gemeinsam die *KontextSchule*, eine Fortbildung für Berliner Lehrer_innen und Künstler_innen. Erstmals und mittels einer Neukonzeption von Erni gelang es nach den vorangehenden einjährigen Durchgängen, eine antidiskriminierende Ausrichtung mit in diese nun ausserdem zweijährige Teamfortbildung aufzunehmen. Die Vision hinter der *KontextSchule* (Hummel 2011; KontextSchule 2018), Schulen durch die Kooperation von entsprechend qualifizierten Künstler_innen und Lehrer_innen zu diskriminierungsreflexiven Räumen zu machen, verfolgen Diallo, Erni und die Mitwirkenden in einem konsequenten Dialog. Ausgehend von den eigenen «Bildern im Kopf» skizzieren die Co-Leiter_innen der *KontextSchule* Utopien und Erfolge, aber auch die Grenzen, Verletzbarkeiten und das «Stolpern im Lernprozess» .

Nana Adusei-Poku beschreibt Erfahrungen von institutionellem Rassismus und verhinderter Veränderung im Rahmen ihrer Zeit als Professorin für Diversity Studies in Rotterdam.⁶ Zugleich macht sie die hohen intellektuellen und emotionalen Anforderungen an Dozent_innen of Color im (kunst-)akademischen Kontext deutlich, insbesondere wenn sie Critical Race Theory lehren. Die Wirksamkeit und das Wissen, die eine Lehrende of Color in *weissen* Räumen wie diesen erfährt und ermöglicht, wurden durchkreuzt durch einen markanten Mangel an Unterstützung und Ressourcen, der die vorgeschobene Diversity Policy konterkarierte.

Pascal Schwaighofers Artikel über einen nicht-realisierten Auftrag für ein künstlerisches Projekt in einem Empfangs- und Verfahrenszentrum für Asylsuchende im Tessin zeigt, wie künstlerische und politische Logiken der Darstellung nicht zueinander finden. In Losone wurden von 2014 bis 2017 Refugees nach einer scharfen lokalen Debatte in einem alten Militärkomplex untergebracht. Der Wunsch von politischen Vertreter_innen, kurz vor Schliessung der Aufnahme-stelle eine Erinnerungsskulptur zu beauftragen, die gemeinsam mit Refugees erstellt werden sollte, stützte sich auf einen Kunst- und Repräsentationsbegriff, dem der Künstler mit einem anderen Kommunikationskonzept begegnete. Schwaighofers Text bietet seltene Einblicke in Diskussionen von Vorstellungen verschiedener Beteiligten vor dem Zustandekommen eines solchen Auftrags für öffentliche Kunst. Der fehlende Austausch mit den laut Planung bei der Kunstproduktion einzubeziehenden Bewohner_innen des Empfangszentrums verweist auf die Verflechtung von Ignoranz und Entrechtung, die den Asylverfahren über die Schweiz hinaus inhärent ist.

6 Der hier publizierte Text erschien im Original auf Englisch: Adusei-Poku 2017.

Ayşe Güleç stellt Massnahmen gegen das Leise-stellen von migrantisch situiertem Wissen über den NSU-Komplex⁷ im Rahmen von Ausstellung und Vermittlung auf der documenta 14 dar. Durch die Kooperation der Gesellschaft der Freund_innen von Halit wurde in einem Ausstellungsraum ganz in der Nähe des Tatorts des Mordes an Halit Yozgat durch den NSU Aufmerksamkeit für den nach der Tat fortgesetzten strukturellen Rassismus durch Ermittlungsbehörden und Presse erzeugt. Die Einladung an das Publikum der Grossausstellung, in der Videoarbeit *77SQM_9:26MIN* von *Forensic Architecture* hinzuhören und hinzusehen und die Perspektiven der Angehörigen der Opfer und Unterstützer_innen ernst zu nehmen, rief einige kategorische Abwehrreaktionen hervor: Vertreter_innen von Kunst(-kritik) und Publikum sortierten die Arbeit, die sich bewusst an einer ästhetisch-politischen Schnittstelle bewegt, immer wieder als Nicht-Kunst aus. Als taktisches Mittel, um solchen Abwehrmomenten zu begegnen, setzten verschiedene Chorist_innen, d. h. die Kunstvermittler_innen der documenta 14, Akte «affirmativer Sabotage» ein.

Was ist zu lernen von diesen Erfahrungen in Bezug auf Kontroversität und Parteilichkeit?

Die Beiträge verbindet ihre bewusste Parteilichkeit für die Infragestellung von Ignoranz, für soziale Gerechtigkeit und gegen Rassismus. Sie streben danach, «Kultur[en] des Schweigens» (Freire 1998: 10) zu unterbrechen, Wissensbestände ebenso wie Selbstverständnisse umzuarbeiten und dadurch neue Handlungsoptionen zu erzeugen. Das Umarbeiten von Selbstverständnissen – Ayşe Güleç spricht von Umorientierung – schafft die Basis für andere, qualifiziertere Kontroversen und letztlich hoffentlich auch für die Verständigung über Grundlagen des Zusammenlebens.

Die im Zuge von diskriminierungskritischer Bildungsarbeit hervorgerufenen «fragilen [P]rozesse» (Diallo/Erni) in heterogenen Lerngruppen bzw. einer pluralistischen Gesellschaft bedingen die Bereitschaft, sich ihnen auszusetzen. Diese Grundlage für das Hervorbringen und Üben von echten Dialogen und die Umverteilung von Ressourcen – zunächst einmal nur im Feld der Aufmerksamkeit – ist aktuell in den be-

7 Unter NSU-Komplex ist dabei «de[r] Verbund aus neonazistischen Gewalttaten jener Gruppierung von Menschen, die sich NSU nannte, und institutionalisiertem Rassismus [zu verstehen]. Der NSU-Komplex äußert sich in Täter-Opfer-Umkehr, in rassistischer Medienberichterstattung, in den Verbindungen des deutschen Geheimdienstes mit der rechtsextremen Szene, im Faktum der Nazis, die Mitarbeiter beim Verfassungsschutz sind, in versuchten Vertuschungen, im Verschwinden von Beweismitteln, in unerklärten Todesfällen von aussagewilligen Zeug_innen und in der andauernden Behinderung der Aufklärung der Hintergründe der Gewalttaten des Nationalsozialistischen Untergrunds» (Güleç/Schaffer 2017: 57f).

schriebenen Kontexten und angesichts des Anstiegs von Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit mehrheitlich nicht gegeben. Daher sind Akteur_innen, die sich im Feld der Kunst/Vermittlung diskriminierungskritisch positionieren, doppelten Anstrengungen unterworfen, da sie neben ihrem eigentlichen Anliegen, differenzierte Kontroversen überhaupt zu ermöglichen, mit Reaktionen der Ignoranz, Abwehr, Abwertung und des Kaltgestellt-Werdens umgehen müssen.

Über Unterstützung, Selbstsorge und Schutzräume

Sowohl in Diallos und Ernis Artikel als auch in Adusei-Pokus Text wird formuliert, welche emotionale (und kommunikative) Zusatzarbeit Vermittler_innen leisten, die normalisierte und tabuisierte Probleme wie Rassismus, Kolonialisierung oder Heterosexismus in die Wahrnehmung bringen (vgl. auch Erni 2011). Als unterstützende Massnahmen werden in diesen Beiträgen Empowerment, Selbstsorge, ein bestärkendes Umfeld, Qualifizierung und «Schutzräume» beschrieben und gefordert. Besonders für minorisierte Educators kann es «eine sehr selbstdestruktive Arbeit sein, wenn es kein entsprechendes externes Netzwerk durch Familie und Freund_innen gibt, das eine_n darin unterstützt, mit den harten Realitäten umzugehen, mit denen man konfrontiert wird» (siehe den Beitrag von Adusei-Poku).

Beide Beiträge verweisen ausserdem auf die unterschiedlichen Lernziele für verschiedene Personen und Gruppen und sogar (zeitweise notwendige) «getrennte Lernräume» (siehe den Beitrag von Diallo/Erni), die es für ein Lernen in Bezug auf Diskriminierungen und Privilegierungen braucht. Nana Adusei-Pokus Titel mit dem Inhalt, dass «alle alles lernen [müssen]», wirkt auf den ersten Blick wie ein Widerspruch hierzu, lässt sich jedoch dann trotz der verschiedenen Situierungen so verstehen, dass Dekolonialisierung für alle, die in kolonialistisch und rassistisch geprägten Gesellschaften sozialisiert und erzogen wurden,⁸ ein Prozess des Verlernens ist. Das ist so, da nicht nur weisse Menschen die modernen, westlich-kapitalistischen Wertmassstäbe verinnerlicht haben (vgl. Johnston-Arthur 2009). Alle müssen also alles lernen, aber nicht das Gleiche.

Über Emotionen, Demokratie und Rassismus

Emotionen kommen bei dieser unbequemen und verunsichernden Arbeit in allen Fällen hoch.

⁸ Vgl. Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien von Purtschert; Lüthi; Falk 2012. Unter anderem stützt sich Deniz Sözen in ihrem Text über dekoloniale «Trickster-Taktiken zwischen Kunst und Vermittlung» darauf, Sözen 2017: 84.

Ob in Form von Affekten wie Abwehr, Scham oder Schuldgefühl als erste Reaktionen von weissen Personen bei der Konfrontation mit den eigenen Privilegien (vgl. Lemmle 2015, Micossé-Aikins 2012) oder des «sehr gewaltvollen Kreislauf[s] von Resignation, Frustration und Prekarität» für Pädagog_innen of Color, die strukturellen Rassismus erfahren (Adusei-Poku).

Hierarchisch abgestuft wird aus Mehrheitsperspektive jedoch sogar die Angemessenheit und Bedeutsamkeit von Emotionen von minorisierten Personen. Es macht einen Unterschied, um wessen Gefühle oder Psyche es geht (vgl. Ahmed 2004, Butler 2005). Neben individuellen, psychischen Reaktionen, die auch körperliche Auswirkungen haben, dürfen jedoch die strukturellen Aspekte, die diese miterzeugen, nicht vernachlässigt werden (vgl. Castro Varela 1997: 249f).

«*Bedingungen diskriminierender Unterscheidungen und rassistischen Handelns werden in medialen und politischen Diskursen, aber auch in professionellen wie außerprofessionellen Praxen, die sich gegen rassistische Phänomene wenden, nicht selten in den Denk- und Fühlstrukturen von Individuen gesucht. Psychologische Konzepte zu Vorurteilen und Stereotypen, individuellen und gruppenspezifischen Einstellungsmustern besitzen in diesem Zusammenhang eine hohe Attraktivität und Augenscheinplausibilität. So wichtig und bedeutsam – auch für beispielsweise die rassistuskritische Bildungsarbeit – diese Perspektive sein kann, so sehr neigen sie andererseits dazu, der Individualisierung und Psychologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse Vorschub zu leisten*» (Heinemann/Mecheril 2016: 45).

Dagegen steht die Betonung des systematischen und strukturellen Charakters der «Mauern», auf die Adusei-Poku bei ihrer Arbeit als Professorin für Diversity Studies traf. Der Einsatz für Diversity aufseiten der Institution beschränkte sich auf rein symbolische Akte wie die Einrichtung der genannten Professur oder die Formulierung einer Diversity Policy, die aber offenbar das Papier nicht wert ist, auf dem sie steht. Eine vergleichbare Augenwischerei hat Pascal Schwaighofer verhindert, indem er sich angesichts der Anfrage für ein partizipatorisches Projekt mit Refugees nicht auf die Vorstellung einer repräsentativen Skulptur – als etwas Bleibendem, «das an den Aufwand erinnert» (vgl. Schwaighofer) – einliess, sondern eine Kommunikationsstruktur vorschlug, die ihm angesichts der Isolierung in dem Aufnahmezentrum wesentlich naheliegender schien. Dass eine solche echte Annäherung an die oder Kooperation mit den Asylsuchenden jedoch nicht gewollt war, zeigt ähnlich rassistische Grenzziehungen und Ausschlüsse, auf denen Entscheider_innen dann doch beharren. «We are not ready for that» (ebd.), ist wohl eine der ehrlichsten

und zugleich frustrierendsten Aussagen, die bei einer solchen Verhandlung zu erwarten ist. Der hier verhinderte Einbezug von Minderheiten in Prozesse der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung ist im Sinne der Entwicklung und des Erhalts von Demokratie zukünftig weitaus stärker zu berücksichtigen, als dies bisher der Fall ist.

Die hier versammelten Erfahrungen aus der anti-rassistischen und antidiskriminierenden Kunst- und Bildungsarbeit unterstützen ausserdem die Feststellung, die auch politische Bildner_innen seit einigen Jahren machen: dass politische Mündigkeit nicht nur auf rationaler Einsicht beruht, sondern dass auch die

Motivation für demokratisches Aushandeln und Zusammenleben erst (aus-)gebildet werden muss (vgl. Besand 2016, Heidenreich/Schaal 2013). Das heisst, dass die Affekte aller Beteiligten eine entscheidende Rolle spielen. Hier kann künstlerisch-educative Bildung deutlich mehr leisten als bisher angenommen – dafür allerdings fehlen notwendige Voraussetzungen. Sprich: Jene, die sich an den Schnittstellen ästhetischer und politischer Bildung engagieren, brauchen umfassende Unterstützung. Angesichts der Weiträumigkeit demokratischer Krisen und der Energie und Vorstellungskraft der dokumentierten Initiativen sollte diese eigentlich selbstverständlich sein.

Literatur

—

Adusei-Poku, Nana (2017): Everyone has to learn everything or: On emotional labour.
<http://wdkamakesadifference.com/wp-content/uploads/2017/02/OnEmotionalLabor-NanaAduseiPoku-WdKaMakesADifference-Reader2017.pdf> (18.02.2018)

—

Ahmed, Sarah (2004): The Cultural Politics of Emotion. Edinburgh

—

Ahmed, Sarah (2006): Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others. Durham/London

—

Albisser, Raphael (2018): Medienpolitik in Europa. Zwischen Profitdenken und Zersetzungswut. In: Die Wochenzeitung Nr. 04/2018, 25.01.2018. <https://www.woz.ch/-85dd> (18.02.2018)

—

Bartsch, Michael (2018): Demokratieverständnis in Sachsen. Menschenbildung vernachlässigt. In: taz – die Tageszeitung, 5.1.2018. <https://www.taz.de/!5471630/> (18.02.2018)

—

Besand, Anja (2006): Verhüllen oder Enthüllen? - Ästhetik als Herausforderung für Sozialwissenschaft und sozialwissenschaftliche Bildung. In: Journal of Social Science Education, 2/2006

—

Besand, Anja (2016): Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (2016) in Zusammenarbeit mit Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen: Ideologien der Ungleichwertigkeit.

—

Besand, Anja; Lange, Marie-Luise; Burkhardt, Sara (2012) «Aber natürlich ergreife ich Partei». Über die Eigentümlichkeiten von Kunst und Politik in Bildungskontexten. In: Anja Besand (Hg.): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. Bonn: 253-269.

—

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben - Politische Essays. Frankfurt a. M.

—

Castro Varela, Maria do Mar(1997): Psychologie und Antirassismus. In: Paul Mecheril; Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek, 243-259.

—

Diakonie Deutschland (2018): Geschichten von Unerhörten.
Website: www.diakonie.de/unerhoert-geschichten/ (18.02.2018)

—

Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen

—

Erni, Danja (2011): «Schwierige Themen» im Bildnerische Gestaltung-Unterricht. In: Art Education Research, Juli 2011, Jg. 2 (3)

—

Freire, Paulo (1971/1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart, Berlin/ Reinbek

—

Güleç, Ayşe; Schaffer, Johanna (2017): Empathie, Ignoranz und migrantisch situiertes Wissen. Gemeinsam an der Auflösung des NSU-Komplexes arbeiten. In: Juliane Karakayali, Çağrı Kahveci, Doris Liebscher, Carl Melchers (Hg.); Den NSU-Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld, 57-79

-
- Haraway, Donna 1996 [1988] Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partiellen Perspektive. In: Elvira Scheich (Hg.): Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburg, 217-248
-
- Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht. In: Art Education Research, Juli 2015, Jg. 6 (10)
-
- Hechler, Andreas; Stuve, Olaf (2015) (Hg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto
-
- Heinemann, Alisha M.B.; Mecheril, Paul (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente, 45. In: Heinrich-Böll-Stiftung (2016) in Zusammenarbeit mit Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen: Ideologien der Ungleichwertigkeit, 45–54
-
- Heinrich-Böll-Stiftung in Zusammenarbeit mit Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen (2016) (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Band 42 der Reihe Demokratie. Berlin
-
- Heinrich-Böll-Stiftung (2017): Filter Bubble – Echokammer – Fake News, 8.2.2017. www.boell.de/de/2017/02/08/filter-bubble-echokammer-fake-news (18.02.2018)
-
- hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom. New York, London
-
- Hummel, Claudia (2011): Was ist KontextSchule? In: Dies. (Hg.): Kontext Schule. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler/innen und Lehrer/innen. Berlin, 9-24
-
- Karakayali, Juliane (2015): Grenzziehungen in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Hechler; Stuve (Hg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto, 365-382
-
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2009): Jenseits von Integration_ Überlegungen zur Dekolonisierung des österreichischen Klassenzimmers. In: Eva Egermann, Anna Pritz (Hg.), class works. Weitere Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis, Wien 2009, 113-137
-
- KontextSchule (2018). Website: <http://kontextschule.org> (18.02.2018)
-
- Landkammer, Nora (2009): Collaborations in migration societies: a minds-on assignment. In: Yoeri Meessen, Thea Unteregger (Hg.): Manifesta Workbook. <http://workbook.manifesta.org/landkammer.pdf> (18.02.2018)
-
- Leimgruber, Yvonne (o.J.): Kontroversität. <http://alt.politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/kontroversitaet/> (18.02.2018)
-
- Lemmler, Julia (2015): I am a white academic feminist artist. I've got no reason to cry. In: Stacie CC Graham, Katharina Koch, Marie-Anne Kohl (Hgg.): Prekäre Kunst: Protest & Widerstand. Berlin, 53-58
-
- Lorde, Audre (1984): The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. In: Sister Outsider: Essays and Speeches. Trumansburg, New York
-
- Lüth, Nanna (2017): Investigations into Body Language. How to Advance Queer Intersectional Learning within Art Education. In: Anja Kraus (Ed.): Education is Relation not Output? Scenes of Knowledge and Knowledge Acquisition at Universities in Change. Münster, 82-108

—

Lüth, Nanna (2018, im Erscheinen): For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik. In: Stefanie Marr, Magdalena Eckes, Katja Hoffmann (Hg.): Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen. Oberhausen, 113-130

—

Mark, Oliver (2016); Medienfreiheit, wie sie die FPÖ versteht. In: Der Standard, 7. Juni 2016, <https://derstandard.at/2000038382627/Medienfreiheit-wie-sie-die-FPOe-versteht> (18.02.18)

—

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus: (2010): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel

—

Mesghena, Mekonnen; Nattke, Michael; Schönfelder, Stefan (2016): Vorwort und Einleitung. In: Heinrich-Böll-Stiftung in Zusammenarbeit mit Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Berlin, 7-17

—

Micossé-Aikins, Sandrine (2012): 7 Things You Can Do To Make Your Art Less Racist - A comprehensive How-To-Guide, <https://heimatkunde.boell.de/2012/12/18/7-things-you-can-do-make-your-art-less-racist-comprehensive-how-guide> (22.02.2018)

—

Mörsch, Carmen (2004): Socially engaged economies, in: Texte zur Kunst, Nr. 53 «Erziehung», 03/2004

—

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die dokumenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009, 9-33.

—

Mörsch, Carmen (2011): Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik. In: Nanna Lüth, Sabine Himmelsbach (Hg.): *medien kunst vermittelt*. Berlin, 19-31

—

Nein zu No Billag (2018). Website: <https://www.nobillag-nein.ch/argumente> (18.02.18)

—

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Benedikt Widmaier, Ders. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 83-99.

—

Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet (18.02.18)

—

Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara; Falk, Francesca (Hg.) (2012): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. Bielefeld

—

Reporter ohne Grenzen (2011): Ranking der Pressefreiheit 2010. <https://rsf.org/en/world-press-freedom-index-2010> (18.02.18)

—

Reporter ohne Grenzen (2018): Ranking der Pressefreiheit 2017. <https://rsf.org/en/ranking> (18.02.18)

—

Richter, Dagmar (2006): Politische Bildung durch «Kunst mit politics»: Nur ein Versprechen oder eine Chance zur politisch-ästhetischen Kompetenzbildung?, in: Journal of Social Science Education, 2/2006

-
- Salgado, Rubia (2004): Zusammenarbeit: wenn Migrantinnen Voraussetzungen nennen. In: Ljubomir Bratic, Daniela Koweindl, Ula Schneider (Hg.): Allianzenbildung zwischen Kunst und Antirassismusbearbeitung: Annäherungen, Überschneidungen, Strategien, Reflexion. Wien, 10-13
-
- Schaal, Gary S.; Heidenreich, Felix (2013): Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. www.bpb.de/apuz/165744/zur-rolle-von-emotionen-in-der-demokratie (22.02.2018)
-
- Schmidt, Colette M. (2016): Höchstgericht pocht auf Pressefreiheit: Niederlage für FPÖ, in: Der Standard, 10. Oktober 2016, <https://derstandard.at/2000045607542/Hoechstgericht-pocht-auf-Pressefreiheit-Niederlage-fuer-FPOe> (18.02.18)
-
- Sharifi, Bahareh; Onat, Rena (2016): the master's tools will never dismantle the master's house* – challenging power structures in the arts (*Audre Lorde). Vortrag auf der Tagung «Because it's 2016! Challenging Inclusions and Exclusions at Swiss Art Schools». Dokumentation online: <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/en/because-its-2016-challenging-inclusion-and-exclusion-at-swiss-art-schools/> (18.02.18)
-
- Sözen, Deniz (2017): Neues aus Heidi-Land und Begegnungen der anderen Art. Trickster-Taktiken zwischen Kunst und Vermittlung. In: Nanna Lüth (Hg.): vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen. Berlin, 70-91
-
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in the Teaching Machine. New York
-
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge Mass.
-
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien
-
- Sternfeld, Nora (2010): Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? In: e-flux journal Nr. 14, 03/10, http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8888125.pdf (18.02.18)
-
- Sternfeld, Nora (2010b): Leise, zäh und unvorzeigbar. In: Berliner Gazette, <http://berlingazette.de/leise-zaehunvorzeigbar/> (18.02.18)
-
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien
-
- Sturm, Eva (2001): In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten. In: kulturrisse 02/01. Online unter: <http://eipcp.net/transversal/0102/sturm/de> (18.02.18)
-
- Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus: Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien
-
- trafo.k – Sternfeld, Höllwart (2004): «Es kommt darauf an.» Einige Überlegungen zu einer politischen und antirassistischen Pädagogik. In: Context XXI, 4-5/2004, 46-49
-
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Siegfried Schiele; Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 179-180

Nanna Lüth (Prof. Dr.) ist seit 2013 Junior-Professorin für Kunstdidaktik und Geschlechterforschung an der Universität der Künste Berlin. Sie engagiert sich für eine dekonstruktive und diskriminierungskritische künstlerisch-educative Praxis. Aktuell lehrt und forscht sie (über) Kunstpädagogik mit einem Fokus auf Körper- und Aussehensnormen, Un/Sichtbarmachung sowie auf Medien, Zeit und Humor. Publikationen 2017 u. a.: «Reparaturmaßnahmen, um nicht dermaßen regiert zu werden», in: Mörsch, Schade, Vögele (Hg.): *Kunstvermittlung zeigen. Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld*. Kürzlich erschienen ist der Sammelband *vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen*.