

Persson Perry Baumgartinger  
und Vlatka Frketic  
(Verein ][diskursiv)

## **Schule verqueeren?!**

Ansätze queerer Pädagogik

Im folgenden Artikel wollen wir uns dem Konzept Queer in Bezug auf Schule bzw. Bildung nähern. Dabei ist vor allem folgende Frage zentral: Wie können Queer-Konzepte und -Herangehensweisen in politische Bildungskonzepte Eingang finden?

Dieser Artikel will keinen allumfassenden Überblick zur Thematik Queer und Schule geben, sondern greift einige Aspekte der Thematik heraus und diskutiert sie aus den linguistisch-diskursanalytischen und queer-aktivistischen Positionen der Autor\_innen' heraus. Denn in unserer Auseinandersetzung mit der Thematik geht es bei Queer nicht nur um die Auflösung von sozialen und biologischen Zuordnungen von Mann und Frau als Wesen mit ganz bestimmten, biologisch zugeordneten Genitalien. Wir verwenden Queer vielmehr in seiner Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen, an strukturbedingten Kontinuitäten und Unterdrückungen und – im Sinne der kritischen Diskursanalyse – als Gesellschaftskritik mit dem Ziel einer sozialen Veränderung bestehender Machtverhältnisse, hegemonialer Strukturen und alltäglicher wie strukturbedingter Diskriminierungen. (Vgl. Baumgartinger/Frketic 2008: 9)

## Begriffsgeschichte und Hintergründe

Das Wort *queer* kommt aus dem Englischen und bedeutete ursprünglich u. a. schräg, wie etwa bei a *queer house* für ein *schiefes Haus*. Mit der Zeit wurde es als Schimpfwort im Sinne von pervers, fragwürdig, verrückt gegen Menschen verwendet, deren Sexualitäten, Begehren und Geschlechter außerhalb der heteronormativen Ordnung gesehen und diskriminiert wurden, wie etwa Lesben, Sexarbeiter\_innen, Transgender. Im US-amerikanischen Kontext waren das meist Schwarze, Angehörige der Arbeiter\_innenklasse, Südamerikaner\_innen, Migrant\_innen, Obdachlose – also Menschen, die an den Rand der Gesellschaft gestellt werden. Später wurde der Begriff von als queer bezeichneten Menschen angeeignet, indem sie den negativen Begriff, mit dem sie beschimpft wurden, für sich selber verwendeten. Als Initiator\_innen gelten Schwarze Sexarbeiter\_innen, Homosexuelle und Transgender, die den Begriff vereinzelt als positive Eigenbezeichnung verwendeten (vgl. Perko 2005: 15). Als der Begriff – hauptsächlich über die akademischen Queer Theories – in den deutschsprachigen Raum kommt, verschwinden auch seine ethnisierten und klassisierten Spuren (vgl. Haritaworn 2005: 33). Queer, Queer Theories und queere Bewegungen werden hauptsächlich als in einem weißen, nicht-trans, nicht-behinderten, nicht-alten urbanen Mittelklassekontext verortet gesehen und auch vermittelt. Dies wurde und wird vielfältig kritisiert. In der Kritik von Migrant\_innen und Schwarzen etwa wird von verschiedenen Queer-Konzepten ausgegangen, wobei hauptsächlich das Erkennen der Verbindungen zwischen Homophobie und Rassismus gefordert wird.

Queer wird mittlerweile sehr unterschiedlich und oft auch gegensätzlich verwendet: u. a. als Synonym für schwullesbisch im Sinne einer Identitätslogik oder als queere Politiken, die Queer als radikale Möglichkeit für gesellschaftspolitische Veränderungen sehen und Verwobenheiten, Vielfalt und fluide Identitäten und Lebensformen aufzeigen.

## De-Normalisierung durch Queer?

Unserer Auffassung nach ist Queer als ein politisches Projekt zu betrachten, welches gesellschaftlich konstruierte Normalisierungen infrage stellt. Dabei erhebt das Konzept Queer aber nicht den Anspruch, sich ausschließlich in der eigenen Differenz zur Norm zu zelebrieren oder sich selber zur Norm zu stilisieren. Kevin K. Kumashiro führt dazu aus: »Queer politics do not only celebrate difference. [...] Queer politics also critique standards that define certain things as ›different‹ in the first place, as when asserting that. No, we do not even want to be ›normal‹ because society's definition of normal is a pretty oppressive way to be. And this does not only apply to sex and sexuality.« (Kumashiro 2003: 367) Dieser Prozess der De-Normalisierung ist eine ständige Gratwanderung, die einen selbstkritischen und reflexiven Zugang erfordert.

Queer ist kein präskriptives Konzept. Die Ausgangspunkte von Queer liegen vielmehr in einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der Menschen nicht anerkannt werden, mit Gewalt konfrontiert werden, gekündigt, in ihrem Alltag diskriminiert werden, verfolgt, geschlagen, getötet werden: weil sie nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen, weil sie – in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Begehren – nicht den heterosexuellen Normen entsprechen, weil sie aufgrund phänotypischer Merkmale nicht den rassifizierten Normen entsprechen, weil sie aufgrund körperlicher und psychischer Zuschreibungen nicht den medizinischen, gesundheitlichen und ästhetischen Normen entsprechen.

Ausgangspunkt queerer Analysen, Politiken und De-Normalisierungen ist also die kritische Bezugnahme auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit, in der nicht allen Menschen die gleichen Rechte zukommen, in der nicht allen Menschen die gleichen Möglichkeiten und die gleichberechtigte Partizipation an gesellschaftlichen, d. h. sozialen, materiellen, politischen, kulturellen, Ressourcen zukommen (vgl. Perko 2006). Queere Analyse, Theorien und Politiken beschäftigen sich u. a. mit der Kritik an

Heteronormativität, der Kritik an einem biologistischen Verständnis von Verwandtschaft und am Ideal biologischer binärer Elternschaft, der Kritik an Zweigeschlechtlichkeit, der Analyse der Verhältnisse von Rassismus, Sexualität, Alter, Begehren, Geschlecht oder körperlicher und psychischer Vielfalt und der Analyse des Verhältnisses von internationaler Arbeitsteilung und Sexualität.

Für den Bereich der Bildung stellt sich dabei vor allem die Frage: Wie können queere Konzepte in politische Bildungskonzepte Eingang finden, und wie können sie real eingesetzt werden? Hierbei ist die Ebene der Schüler\_innen und Lehrenden, der Schulleitung und der Bildungsministerien genauso zu beachten wie jene der Gesetzgebungen und gesellschaftlichen Normierungen.

### Queer und Schule

Institutionen wie etwa Schulen sind in hegemonialen Strukturen verankert – auch die Diskurse, die in ihnen und über sie stattfinden. Institutionalisierte Diskurse sind im Vergleich zur Alltagskommunikation ritualisiert und regelgeleitet sowie von den sie umgebenden Strukturen beeinflusst. So ist auch der Umgang mit Sexualität und Geschlecht in der Schule in Österreich institutionell und diskursiv verankert und folgt den hegemonialen Sexualitäten- und Geschlechternormen.

Im Februar 1970 gab das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur den Grundsatzlerlass »Sexualerziehung in den Schulen« heraus. Dieser wurde 1990 aktualisiert und ist in der aktualisierten Fassung bis heute gültig. Diesem Erlass zufolge soll Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung gesehen werden. Sexualität wird darin als Querschnittsthema betrachtet, aber nicht als Ausgangspunkt gesehen, von dem aus unterschiedliche Perspektiven, Wissen und Handlungs-

möglichkeiten auf Zugänge zu pädagogischen und anderen gesellschaftspolitischen Phänomenen wie Globalisierung, Macht, Migration oder Diskriminierung ermöglicht werden.

In Bezug auf Geschlecht bzw. Gender Mainstreaming ist die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern vom Bildungsministerium in den meisten Schularten ebenfalls als Unterrichtsprinzip verankert: »Österreich hat sich damit verpflichtet, durch gesetzgeberische und sonstige Maßnahmen für die tatsächliche Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichberechtigung zu sorgen und mit allen geeigneten Mitteln unverzüglich eine Politik der Beseitigung der Diskriminierung der Frau zu verfolgen (Artikel 2)« (bm:bwk 2005). Damit entspricht der Erlass dem Grundsatz des Gender Mainstreaming, zu dem sich die Europäische Union und die österreichische Bundesregierung bekannt haben. »Für den Bildungsbereich sind vor allem die Artikel 5 (bewusstseinsbildende Maßnahmen zur Beseitigung von Vorurteilen und zur Förderung partnerschaftlichen Verhaltens von Frauen und Männern) und Artikel 10 (Maßnahmen zur Beseitigung von Diskriminierungen im Bildungsbereich) von Bedeutung« (bm:ukk 1995).

In beiden Erlässen werden hegemoniale Sexualitäten- und Geschlechternormen – eine dualistische Geschlechterkonzeption<sup>2</sup> und Heteronormativität – weitergetragen und gefestigt, anstatt diese zu kritisieren und infrage zu stellen. Auch die dahinter liegenden und mit anderen Unterdrückungsmechanismen wie etwa Rassismen oder körperlichen Normen verbundenen Machtverhältnisse werden als gegeben angenommen und nicht kritisiert.

Für eine gleichberechtigte Partizipation aller Mitglieder der Gesellschaft ist es wichtig, nicht nur »partnerschaftliches Verhalten von Frauen und Männern« zu fördern, sondern das gesamte Spektrum der Gesellschaft in seiner Vielfalt und Verwobenheit anzuerkennen und somit nicht nur das »partnerschaftliche Verhalten« von Frauen und Männern, sondern auch von trans-, intergeschlechtlich und queer

lebenden Menschen, Migrant\_innen, Menschen mit Behinderungen, alten Menschen, Schwarzen Menschen etc. Nur mit der Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt – auch und besonders in Bildungseinrichtungen und anderen, diese bestimmenden gesetzlichen Regelungen und Institutionen – können Diskriminierungen im Bildungsbereich sinnvoll und langfristig angegangen und verändert werden.

Weiters fehlt im Sinne eines queeren Zugangs, für den wir plädieren, in den oben genannten Erlässen die strukturelle Ebene und damit die Ebene der Machtverhältnisse vollkommen, die – sollen tiefgreifende Veränderungen stattfinden – analysiert, reflektiert und verändert werden muss.

### Queere Pädagogik

Queer wird in Österreich immer mehr als akademische Disziplin gesehen, auch wenn es als solche formal noch nicht etabliert ist und die Sprache von Queer-Theorien immer wieder als akademisch und elitär – also privilegiert, abgehoben und unverständlich – kritisiert wird. Dabei ist es ein Anliegen queerer Theoretiker\_innen wie beispielsweise Judith Halberstam, bestehende Grenzen zwischen akademischen und nicht-akademischen Bereichen zurückzuweisen, indem sie queere öffentliche Intellektuelle bzw. Lehrende als »people who refuse the boundaries between community and campus, activism and theory, classroom and club« beschreibt. (Halberstam 2003: 363) Genau dieser von Halberstam geforderte Widerstand gegen die Grenzziehung bzw. Trennung zwischen einer Community und einer Bildungsinstitution, zwischen Aktivismus und Theorie, zwischen Klassenraum und Freizeit ermöglicht es einer queeren Pädagogik auch, die Simultanitäten zwischen Sexualisierung, Vergeschlechtlichung, Ethnisierung, Globalisierung und internationaler Arbeitsteilung zu erfassen. Mary Bryson und Suzanne de Castell

beschreiben queere Pädagogik als »a radical form of educative praxis implemented deliberately to interfere with, to intervene in, the production of ›normalcy‹ in school subjects« (Bryson / de Castell 1993: 285), wobei diese Normalität weiß, heteronorm und christlich ist. Der Anspruch einer queeren Pädagogik ist also vorsätzlich eingesetzte, radikale Bildungspraxis, die die Produktion von Normierungen in ihrer Gesamtheit zu stören und zu verhindern sucht.

Queere Pädagogik untersucht die Verbindung von Queer-Theorie und kritischer Pädagogik, indem sie die Beziehung von Lehrenden und Schüler\_innen genauso hinterfragt wie die Rolle von Identitäten und Identifizierungsprozessen in den Klassenzimmern, die Disziplinen und Curricula genauso untersucht wie die Verbindung von Klassenzimmer und einer breiteren Community. Dabei sieht sich queere Pädagogik aber nicht als unveränderliche und als für alle Ewigkeit gültiges Konzept, sondern stellt sich immer wieder selbst infrage. Ziel ist es, einerseits theoretische Tools für pädagogische Kritik und andererseits praktische Tools für pädagogische Arbeit zu bieten und das vielleicht utopische Ziel einer Non-Normativität zu erreichen.

Carmen Mörsch kritisiert in ihrem Artikel zu queerer Textdidaktik die Tatsache, dass noch immer hauptsächlich von einer Zweigeschlechterordnung ausgegangen wird. Diese wird immer wieder zementiert und nicht infrage gestellt, »da weder Zwischenräume – für Leute, die nicht immer das gleiche [Geschlecht] sein wollen – mitgedacht werden« (Mörsch 2007: 142), sondern im Unterricht lediglich Maßnahmen und Konzepte für Mädchen und Jungen erdacht und realisiert werden. Mörsch schlägt deshalb eine intersektionelle Textdidaktik vor, die hinführt »zu Unterrichtskonzepten, die den Konstruktionscharakter von Geschlecht und den alltäglichen Umgang mit dieser Kategorie selbst zum Thema machen und deren Probleme gemeinsam mit den Schüler\_innen verhandeln« (ebd.). Bei dem Vorschlag einer intersektionellen Textdidaktik lehnt sie sich an die »Pädagogik der Intersektionalität« von Elisabeth

Tuider an, welche »die Denaturalisierung der kulturellen Zugehörigkeit, der rigiden Zwei-Geschlechter-Ordnung und der Heteronormativität« anstrebt. »Sie schafft Räume, in denen die Angst vor der Mehrgeschlechtlichkeit und dem Chaos, die Furcht vor der Multisexualität und die Unsicherheit angesichts der Vieldeutigkeit anerkennend begleitet werden können« (Tuider in Mörsch 2007: 143).

Ein zentraler Punkt queerer Pädagogik ist nach Halberstam auch die Überwindung des sogenannten »Tötet-die-Eltern-Syndroms«, bei dem meist die nachkommenden Aktivist\_innen und Theoretiker\_innen die bis dahin entwickelten Theorien und Ansätze komplett negieren und verwerfen, anstatt auf ihnen aufzubauen (vgl. Halberstam 2003: 363). Es geht uns in diesem Sinne also nicht um die Ablösung einer gendersensiblen Pädagogik durch queere Pädagogik, sondern um das Hinterfragen der Festlegung von und des Umgangs mit heteronormativen Kategorien, die Normalität und dadurch auch »Abnormen« schaffen.

Lehren und Lernen – sich gegenseitig bedingende, aber nicht auf gleicher Augenhöhe stattfindende Praxen – können mit unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlichem Wissen politisch Unterschiedliches implizieren. So kann in der Lehre die unterdrückende Gesellschaftsstruktur bestätigt oder aber auf unterschiedlichste Weise infrage gestellt werden (vgl. Kumashiro 2003). Die Beziehung von Sex – Gender – Begehren ist eine heteronormative Konstruktion, die durch Schule, Familie, Ehe und andere institutionell verankert ist (vgl. bm:bwk 2005). In der Regel wird in gendersensiblen Herangehensweisen das biologisch-körperliche Geschlecht nicht hinterfragt, sondern als »gottgegeben« und »natürlich« angenommen und nur das soziale Geschlecht als erlernt, veränderbar und fluid angesehen. Einem Kind oder Jugendlichen mit Namen Nina wird daher zwar zugesprochen, dass es im Laufe des Lebens zum Mädchen sozialisiert, also gemacht wird. Das »Zum-Mädchen-Machen« hat aber keinen Einfluss auf die jeweilige Rezeption des

körperlich-biologischen Geschlechts – da wird Nina weiterhin als ein Mädchen gesehen. Das Geschlecht wird damit als eine natürliche und biologische Tatsache wahrgenommen (vgl. Mörsch 2007) und als eine Lebenslange, alles strukturierende Konstante. Gender bzw. die Rezeption von Gender hingegen wird als konstruiert wahrgenommen. Was ist aber, wenn Nina zu Nino werden würde? Und wenn Nino auch weiterhin Kleider tragen möchte? An diesem Punkt stößt jede gendersensible Pädagogik sehr schnell an Grenzen. Die Herausforderungen an Lehrende, Schüler\_innen und institutionelle Bedingungen sind groß, da hier die individuellen Bedürfnisse an machtvoll gesellschaftliche und strukturelle Grenzen stoßen wie etwa Gesetze, die festschreiben, dass der erste Vorname des Kindes dem Geschlecht entsprechen muss, das ihm bei der Geburt staatlich zugewiesen wurde (vgl. u. a. Baumgartinger/Frketic 2008: 22–24).

Die Zukunft einer queeren Pädagogik hängt stark ab von der Anerkennung der Queer Studies, der queeren Ansätze und Bewegungen sowie von der Anerkennung der Vielfalt gelebter Identitäten, der Verwobenheiten real gelebter Wirklichkeiten und von der gelebten Kritik an herrschenden Machtverhältnissen, die über diskursive gesellschaftliche Praktiken aufrechterhalten werden.

### Ausblick

Gerade der Bereich der Bildung, besonders mit Kindern und Jugendlichen in Schulen, ist ein Bereich, in dem gesellschaftliche Werte und Normen wie etwa jene der Zweigeschlechtlichkeit grundlegend vermittelt, reproduziert und weitergegeben werden. Deswegen ist dies auch der Bereich, in dem gesellschaftspolitische Veränderungen längerfristig und nachhaltig stattfinden können.

Gendersensible Pädagogik ist nicht genug, wenn sie Zweigeschlechterordnungen weiter reproduziert und festigt und Verwobenheiten von

Rassismen, Sexismen, Antisemitismen, Transphobie, Behindertenfeindlichkeit, Altersdiskriminierungen etc. nicht anerkennt und nicht zumindest versucht aufzulösen. »Reflexive oppositional action undertaken within key sites for the production of oppression does not seem optional so long as anti-Semitism, racism, homophobia, sexism, classism, and the other forms of hegemonic violence continue to proliferate within educational (and other) contexts« (Bryson/de Castell 1993). Damit hegemoniale Gewaltformen nicht weiterhin in Bildungs- und anderen Kontexten unreflektiert weitergeführt werden, sind die dahinterliegenden institutionalisierten Machtstrukturen zu verändern. Queere Pädagogik im Sinne einer Infragestellung herrschender Machtverhältnisse und Hierarchien ist also für einen sogenannten »partnerschaftlichen Umgang« miteinander – wie es das bm:ukk im oben genannten Erlass fordert – unerlässlich und sollte viel stärkeren Eingang in Bildungspolitik finden. Dabei können bzw. sollten unter anderem folgende Fragen gestellt werden: Was bringt die Differenzierung in körperlich-biologisches und soziales Geschlecht (sex und gender), wenn das körperlich-biologische Geschlecht sowieso unhinterfragt als das »wahre« Geschlecht gesehen und vermittelt wird?

Eine der zentralen Fragen im Bildungssystem ist auch die bestehende Vergeschlechtlichung des Sprachsystem, die im täglichen Sprechen ihre Sichtbarkeit erfährt. Existiert jemand, auf den nicht eindeutig pronominal mit er oder sie verwiesen werden kann, dadurch nicht? Kann die Lösung auf sprachlicher Ebene in einer geschlechtsneutralen Formulierung liegen? Damit könnte zwar einerseits auf einer verbalen Ebene das Geschlecht unsichtbar gemacht werden, die dahinterliegenden Geschlechterkonstruktionen blieben aber weiterhin wirksam. Das utopische Ziel einer queeren Sprachstrategie könnte die Aufhebung von Kategorien wie Geschlecht oder Rassifizierung sein, hätte aber erst dann Sinn, wenn diesen Kategorien keine Machtausübungen zugrunde lägen. Denn nur

durch das Verschweigen und Verschleiern auf sprachlicher Ebene kann eine gesellschaftliche Wirklichkeit nicht verändert werden.

Viele Vorschläge, Ansätze und Analysen queerer Pädagogiken und queerer Theorien beschäftigen sich mit gelebten Identitäten Einzelner. Genauso wichtig, wenn nicht gar grundlegender ist es unseres Erachtens, die Strukturen und Machtverhältnisse, in, mit und aus denen heraus gehandelt wird, auf die Verwobenheiten von Geschlechter-, Sexualitäten- und Begehrensnormen mit Gesundheitsnormen, rassistischen Normen, Grenzpolitiken etc. zu hinterfragen, zu thematisieren und im besten Fall diese Normen aufzulösen. Auch und besonders in schulischen Kontexten.

#### --- Anmerkungen

- \_1 Um mehr als zwei Geschlechter auch in der Sprache sichtbar zu machen, verwenden wir in Anlehnung an Steffen Kitty Hermann (2003) den Unterstrich (  ), der zusätzlich zu den in der deutschen Sprache vorherrschenden Geschlechtern Mann und Frau einen Raum aufmacht für alle anderen Geschlechter.
- \_2 Unter dualistischer Geschlechterkonzeption verstehen wir nicht kulturelle geschlechtsspezifische Zuschreibungen, sondern den Umstand, dass diesem Konzept zwei Geschlechter (biologisch und sozial) zugrunde liegen. Es geht uns also nicht um das Aufbrechen, was Frauen und Männer vermeintlich sind und/oder tun, sondern um das Aufbrechen der Vorstellung, dass es nur zwei Geschlechter geben soll.

#### --- Literatur

- Baumgartinger, Persson Perry / Frketic, Vlatka (2008): TransPersonen am österreichischen Arbeitsmarkt. Wien.
- bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2005): Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. Wien.

- bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (1994): Grundsatzlerlass »Sexualerziehung in den Schulen«. GZ. 36.145/16-V/3/94. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/918/sexuerzi.pdf> (22. 8. 2009)
- bm:ukk (1995): Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip »Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern«. GZ. 15.510/60-Präs.3/95. [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995\\_77.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml) (22. 8. 2009).
- Bryson, Mary / de Castell, Suzanne (1993): Queer Pedagogy. Praxis Makes Im/Perfect. In: Canadian Journal of Education 18 (2), 285–385.
- Halberstam, Judith (2003): Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy. In: Yep, Gust A. / Lovaas, Karen E. / Elia, John P. (Hg.): Queer Theory and Communication. From Disciplining Queers to Queering the Discipline(s). New York / London / Oxford: Harrington Park Press, 361–364.
- Haritaworn, Jinthana (2005): Am Anfang war Audre Lorde. Weißsein und Machtvermeidung in der queeren Ursprungsgeschichte. In: femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft. Heft 1/2005: Queere Politik: Analysen, Kritik, Perspektiven. 23–36.
- Herrmann, Steffen Kitty (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtlicher Aneignung. Arranca!-Ausgabe 28, Berlin: Arranca!, 22–26.
- Kumashiro, Kevin K. (2003): Queer Ideals in Education. In: Yep, Gust A. / Lovaas, Karen E. / Elia, John P. (Hg.): Queer Theory and Communication. From Disciplining Queers to Queering the Discipline(s). New York / London / Oxford: Harrington Park Press, 365–367.
- Mörsch, Carmen (2007): Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht. Überlegungen zu Konsequenzen der aktuellen Debatten der Geschlechterforschung für den Textilunterricht. In: BÖKWE (= Fachblatt des Berufsverbands österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen), Nr. 1/2007: Ästhetische Bildung. Wien, 140–143.
- Perko, Gudrun (2005): Queer-Theorien. Überethische, politische und logische Dimensionen des plural-queeren Denkens. Köln: Papy Rossa.
- Perko, Gudrun (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität. Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen. In: Quer – lesen denken schreiben, Nr. 12/06. Berlin. [http://www.perko-profundus.de/pub/Queer%5BKritiken\\_Alternativen%5D.pdf](http://www.perko-profundus.de/pub/Queer%5BKritiken_Alternativen%5D.pdf) (22.8.2009).

Eva Sturm

## Mythos rhizomatische Kunstvermittlung?

Zum Beispiel das Projekt *what*>

### Rhizomatisch

In einem Vortrag zum Themenbereich *Mapping in der Kunstpädagogik* (vgl. Busse 2006) sprach Klaus-Peter Busse (vgl. Busse 2007) unter anderem vom *Rhizom*. Er verwendete den Begriff in Zusammenhang mit seinen Ausführungen zu geschlossenen versus offenen Systemen. In Bezug auf Erstere sprach er davon, sie würden »Sicherheit und Wohlbefinden« verschaffen, weil sie »in höchstem Maße vorhersehbar, kalkulierbar, vermessbar« seien. In Bezug auf Letztere, die offenen Systeme, redete er von »Ambiguität, Chaos, Unordnung, Unvorhersehbarkeit und Nonlinearität«, von fehlenden Grenzen, von »Rhizomen« und »unendlicher Verknüpfung« (Busse 2006: o. S.).

Den Begriff *Rhizom* haben Gilles Deleuze und Félix Guattari in ihrem Buch *Tausend Plateaus* (Deleuze/Guattari 1997) von der Botanik in die Philosophie transferiert. Deleuze/Guattari stellen das Rhizom dem Baum bzw. der Baumwurzel gegenüber, besser gesagt, sie stellen es neben das »Baummodell«, wie sie schreiben. Der Baum wächst von unten nach oben, hat Stamm und Wurzeln und differenziert sich – relativ vorhersehbar – immer mehr nach oben aus. Er ist ein Abbild der Welt und genealogisch gebaut. Mit der Baumwurzel verhält es sich umgekehrt, mehr oder weniger von oben nach unten. Das Rhizom hingegen wuchert unvorhersehbar und dient nicht als repräsentatives Ordnungs- oder Orientierungssystem. »Zwiebel- und Knollengewächse sind Rhizome«,

ARTS & CULTURE & EDUCATION

Band 2

herausgegeben von Agnieszka Dzierzbicka

class works

Weitere Beiträge zu vermittelnder,  
künstlerischer und forschender Praxis

Eva Egermann, Anna Pritz (Hg.)

Löcker



© Erhard Löcker GesmbH, Wien 2009

Visuelles Konzept und Gestaltung: Martina Gaigg

Coverfoto: Ruth Kaaserer aus der Serie student(s) work(s) in Zusammenarbeit  
mit den Kunstpädagogikstudierenden der Akademie der bildenden Künste:  
Christian Doby, Benjamin Eisinger, Astrid Engl, Lisa Fanus, Bruno Goldmann,  
Vanessa Kroell, Jaime Nagl, Michael Reiter, Susi Wang, Katarzyna Winięcka,  
Matthias Zech; Bildbearbeitung & Covergestaltung: Martina Gaigg

Lektorat: Thomas Unger

Herstellung: General Druckerei GmbH, Szeged

ISBN 978-3-85409-531-6

