

Decolonizing Arts Education. Skizze zu einer diskriminierungskritischen Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten

Von Carmen Mörsch

Decolonizing Arts Education hieß die Tagung, zu der ich im Mai 2017 an die Universität zu Köln eingeladen wurde. Aus dem Vortrag, den ich damals hielt, schreibe ich nun einen Text. Während dieser Text entsteht, wird der Begriff ‚Dekolonisierung‘ im westlichen Kulturbetrieb aufgesogen und entleert. Das könnte als Wiederholung von kolonialen Logiken gelesen werden: die Besetzung von (symbolischen) Territorien zum Zweck der Wertschöpfung und zur Extraktion von Ressourcen. Einsprüche gegen solche Aneignungen reklamieren den Begriff für diejenigen, die aufgrund der kolonialen Verfasstheit so gut wie aller Gesellschaften auf dem Planeten von den vielgestaltigen Ausschlüssen aufgrund rassistischer Taxonomien, von Unterdrückung, von Landraub und von Versklavung betroffen waren und sind und die für ihre Befreiung kämpften und kämpfen (Kassim 2017; Tuck-/Yang 2012).

Entsprechend ist es mir ein Anliegen, Dekolonisierung als Konzept ernst zu nehmen und den Begriff nur zu verwenden, wenn er wirklich gemeint ist. Das bedeutet zunächst einmal, über die verschiedenen Geschichten der Kolonisierung und ihrer Folgen zu lernen – ein Wissen, das im deutschsprachigen Raum, wenn überhaupt, dann nur ganz marginal vermittelt wird. Die landeseigene Kolonialgeschichte wird in Deutschland bislang nur zögerlich als Teil der Allgemeinbildung anerkannt. Dass sie gegenwärtig zunehmend zur Kenntnis genommen wird, ist auf die Hartnäckigkeit von Aktivist*innen of Color, insbesondere afrodeutschen Aktivist*innen, und auf die Forderungen der Herero und Nama nach der Rückgabe von aus Namibia geraubten Körpern, und nach Entschädigung für den durch die deutsche Kolonialherrschaft dort verübten Genozid zurückzuführen.^[1]

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass, je nachdem, welche Arten von Kolonisierung und anticolonialen Kämpfen sich in einer Region ereignet haben und was deren Kontinuitäten in der Gegenwart sind, unter dem Begriff Dekolonisierung andere Debatten stattfinden.^[2] Was sich dabei jedoch als konstant erweist, ist die Analyse, dass Kapitalismus und Kolonialismus untrennbar verknüpft sind und dass Dekolonisierung daher eine grundsätzliche Hinterfragung von Produktionsbedingungen und einen Kampf gegen Ausbeutungsverhältnisse und Landraub beinhaltet. Genauso handelt es sich es sich dabei um eine erkenntnistheoretische Intervention, das heißt, um eine Hinterfragung und Umarbeitung der dominanten Brille, mit der in der nordwestlichen Welt gelesen und gedeutet wird. Dazu gehört zentral, dass Geschichtsschreibung nicht nur eurozentrisch revidiert wird im Sinne von „die im globalen Süden hatten ja auch alle eine Moderne“, sondern dass die Kolonialität der Moderne selbst anerkannt wird.^[3] Es bedeutet, der Geschichtsschreibung von Autonomie und Widerstand in den verschiedenen Regionen der Welt einen zentralen Platz in der Weltgeschichte einzuräumen. Und es bedeutet, sich mit aktivistischen Akteur*innen in Kämpfen gegen die Effekte der Kontinuitäten kolonialer Herrschaft zu verbinden. Dazu gehört, die *eigene* gesellschaftliche Gegenwart als Resultat kolonialer Unterdrückungsverhältnisse und von diesen weiterhin durchdrungen zu verstehen. Konkret heißt das, in unserem Fall zum Beispiel anzuerkennen, dass Deutschland eine Migrationsgesellschaft und von strukturellem Rassismus geprägt ist.

Anhand dieser Ausführungen zum Begriff wird vielleicht erahnbar, dass Kunstpädagogik zu dekolonisieren bedeuten würde, alles zu verändern: Die Lektürelisten, die historischen Narrative, die Kunstbeispiele, die an sie gestellten Fragen, die Kriterien zur Beurteilung der gestalterischen Praxis der Schüler*innen und Studierenden, die Zusammensetzung der Lehrenden an den Universitäten, der zukünftigen Lehrpersonen in der Schule, die Zeitlichkeit, die für alle Prozesse des Lehrens und Lernens in Anspruch genommen wird. Deswegen habe ich ~~Decolonizing Arts Education~~ durchgestrichen: Einerseits ist es nur schwer möglich, und andererseits bildet es den Horizont für meine Arbeit. Im kontinuierlichen Austausch mit Kolleg*innen^[4] bin ich dabei, ein Curriculum und didaktische Materialien für eine diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Kunst zu entwickeln. Das Curriculum soll ein verwebendes Wechselspiel von Schulung und Praxisforschung, von der Auseinandersetzung mit diskriminierungskritischen Konzepten zu deren Verortung und Erprobung in der eigenen Berufspraxis und zurück

initiierten. Die damit verbundenen Ziele benenne ich mit Sensibilisierung, Qualifizierung und struktureller Veränderung: Die an dieser Schnittstelle beruflich Tätigen sowie deren Institutionen und Organisationen sollen sich im Rahmen des Curriculums und durch die Arbeit mit den Materialien im Sinne einer diskriminierungskritischen Perspektive und Haltung sensibilisieren und für eine daraus resultierende Praxis qualifizieren. Als Konsequenz daraus sollen bisher unterrepräsentierte Gruppen darin unterstützt werden, in diesen Feldern zu arbeiten und zu forschen.

Für die Erarbeitung der diskriminierungskritischen Perspektive orientiere ich mich an einem Indikatorenrahmen, welcher den *Critical Diversity Literacy Studies* entlehnt ist. *Critical Diversity Literacy* (CDL) ist eine konzeptuelle Rahmung für die Lehre und Forschung zum Aufbau von diskriminierungskritischem Wissen. Sie wurde 2007 von der weißen südafrikanischen Kommunikationswissenschaftlerin Melissa Steyn veröffentlicht (Steyn 2007). Die Indikatoren, an denen Steyn eine Lesefähigkeit in Hinblick auf Diskriminierungskritik festmacht, sind folgende:

- Verstehen, dass Differenzkategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Klasse, Rassiertheit, sozial hergestellt sind.
- Verstehen, was Intersektionalität ist. Also das Zusammenwirken dieser Kategorien bei der Herstellung von Ungleichheit erkennen können.
- Verstehen, was vor diesem Hintergrund Privilegiertheit ist. Auf dieser Grundlage eine kritische Selbstpositionierung vornehmen können.
- Über eine Sprache verfügen, Begriffe kennen, um Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse benennen zu können.
- Hegemoniale Adressierungen erkennen/dekodieren können.
- Verstehen, was die Kontinuitäten von historisch gewachsenen Herrschaftsverhältnissen in der Gegenwart sind.
- Und schließlich, im Wissen um alldem, den Willen zur Veränderung hin zu mehr Gerechtigkeit entwickeln.

Diese Indikatoren versuche ich im Rahmen des Curriculums kritisch zu würdigen und in eine Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst zu übersetzen. Die Übersetzung betrifft drei ineinander verschränkte Dimensionen, die an der Schnittstelle von Bildung und Kunst wirkmächtig sind: *Kanon, Methoden* und *Strukturen*.

Unter dem Stichwort *Kanon* wird in dem Curriculum exploriert werden, welche Konsequenzen eine diskriminierungskritische Perspektive auf die *Inhalte* der kulturellen Bildung haben könnte. Kanonisierung ist in den Künsten eines der wichtigsten Mittel zur Herstellung und zum Erhalt hegemonialer Vorherrschaft. Alle Institutionen sind damit beschäftigt, auszuwählen und festzulegen, was in den künstlerischen Kanon eingeht – das heißt, was von der Mehrheit als (überzeitlich) wertvoll und daher erhaltenswert anerkannt wird. Von Minorisierten wird der jeweilige Kanon jeweils kritisiert und mit Blick auf seine Ausschlussmechanismen hinterfragt. Dies führte und führt zu verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Kanon (die auch gleichzeitig greifen können, sich zumindest nicht alle gegenseitig ausschließen): Den bestehenden Kanon gegenlesen, aneignen, dekonstruieren; den bestehenden Kanon erweitern; andere Kanons bilden oder aber das Konzept des Kanons wegen der darin zwangsläufig eingeschriebenen Dominanzverhältnisse grundsätzlich zurückweisen. Die Analyse, De-Naturalisierung und Verunsicherung von Kanonisierungsprozessen bezieht sich im hier geplanten Curriculum nicht nur auf Kunstproduktion, sondern auch auf den Kanon der Bildungsarbeit mit den Künsten selbst. So wird, nur um eines von vielen Beispielen zu nennen, die kritische Pädagogik, welche eine sehr wichtige Referenz für das Arbeitsfeld bildet, einer Dekonstruktion unterzogen werden – zum Beispiel durch eine Kritik ihres Eurozentrismus.

Eine solche Befragung reicht hinein in den nächsten Gegenstandsbereich der Exploration, der *Methoden*. Hier wird gefragt werden, welche Konsequenzen eine diskriminierungskritische Perspektive für die in der kulturellen Bildung zum Tragen kommenden Methoden zeitigt. Dabei geht es um mindestens zwei Unterdimensionen des Methodischen: 1) wie sich eine diskriminierungskritische Haltung in den kunst/pädagogischen Situationen im konkreten Handeln niederschlägt, und 2) wie das Erringen und die Herstellung von Räumen für eine diskriminierungskritische Praxis konkret gestaltet werden kann.

Dieses praxisbezogene Nachdenken über Methoden wiederum bildet den Anschluss zu einer dritten Dimension, den *Strukturen*: Welches wären die strukturellen Bedingungen, damit die Arbeit an der Schnittstelle von Kunst und Bildung sich so gestalten kann, dass Dominanz- und Gewaltverhältnisse darin nicht reproduziert, sondern unterbrochen werden? Welche Arbeitsverhältnisse bräuchten wir, um eine diskriminierungskritische Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst zu realisieren? Welche

Personen und Produktionsbedingungen? Was sind die strukturellen Ziele, die wir verfolgen wollen?

Ein Beispiel für eine thematische Beschäftigung in der Dimension der Strukturen mit Schnittstelle zur Dimension der Methoden wäre die Unterbrechung der Herstellung von *weißen* Räumen in der Kulturellen Bildung. Oder, auf das engste damit verbunden: die Beendigung von Selbstausbeutung, die Beendigung von Überproduktion und die Beendigung der massiven Verknappung von Zeit. Selbstausbeutung, Überproduktion und Verknappung von Zeit werden im Rahmen des Curriculums unter anderem in ihrer Funktion zur Erhaltung von Dominanzverhältnissen untersucht und Veränderungsmöglichkeiten innerhalb der eigenen beruflichen Reichweite ausgelotet.

Damit sind auch schon einige zentrale Herausforderungen dieses Projektes benannt: *wie kann es gelingen, innerhalb eines diskriminierungskritischen Curriculums die Dominanzverhältnisse, die es untersuchen und bearbeiten will, nicht selbst zu reproduzieren?* Einige neuralgische Punkte haben sich bereits in den ersten Erprobungen abgezeichnet: So ist es für das Gelingen dieses Projektes zum Beispiel entscheidend, dass *alle* Personen, die an der Schnittstelle von Bildung und Kunst tätig sind oder nach der Ausbildung tätig werden wollen, unabhängig von ihrer jeweiligen Diskriminierungserfahrung mit den Lernmaterialien arbeiten können. Dieser Anspruch muss sich zum Beispiel über die Form der Ansprache, in der Art der Fragen und Übungen, oder auch in der Auswahl von Praxisbeispielen und Referenzen sowie in der Gestaltung der Lernmaterialien einlösen. Genauso ist es wichtig, dass diese spezifischen *alle*, die das Curriculum durchlaufen, dabei etwas für sie Relevantes lernen können und das Lernsetting als Resource für sich nutzen können. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit wird beispielsweise dann eine große Herausforderung, wenn mit den Lernmaterialien in Gruppen gearbeitet wird, die aus Menschen, die von rassistischer Diskriminierung betroffen sind und *weißen* Mehrheitsangehörigen bestehen. Erfahrungsgemäss ist es schwierig, in solchen Gruppen rassistische Gewalt nicht zu wiederholen und nicht die Betroffenen als Lehrende zu instrumentalisieren. Eine weitere Herausforderung betrifft die paternalistische Dimension des *Stimme Gebens*, der Anerkennung jeweiliger Minorisierung und Benachteiligung. Schon diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Besonderheit eines diskriminierungskritischen Curriculums für die Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung darin liegt, dass es eine diskriminierungskritische Haltung zuallererst auf sich selbst anwenden muss. Dies führt dazu, dass es quasi von sich selber lernt; dass es nie abgeschlossen sein wird, dass es sich immer im Bau befindet und sich mit jeder Durchführung anders gestaltet. Die Unabschließbarkeit der Aufgabe kann entmutigend wirken. Tatsächlich zeigt sich auch für mich selbst, dass diese Arbeit viel Kraft benötigt. Dass also im Lernbereich Methoden die Frage nach der Selbstsorge hinzugefügt werden muss. Auf der anderen Seite bildet die mit anderen geteilte Arbeit an einer diskriminierungskritischen Praxis mit dem Horizont Gerechtigkeit und Gewaltfreiheit auch ein nicht hintergebares Kontinuum, das meiner Tätigkeit Sinn verleiht und – gerade in der kollektiven Auseinandersetzung – nicht nur Kraft kostet, sondern auch Kraft erzeugt und zurückfließen lässt.

Anmerkungen

[1] Im Januar 2018 fand an der Akademie der Künste Berlin das Symposium (*Post-)Koloniales Unrecht und juristische Interventionen* statt, an dem der Völkermord und die gegenwärtigen politischen Konflikte um Reparationszahlungen debattiert wurden. Die Beiträge sind im Internet nachzusehen (Akademie der Künste Berlin, 2018).

[2] In einer selbstorganisierten Lesegruppe in Zürich, zu der Nora Landkammer, Katharina Fliieger, Camilla Franz, Georges Pfründer und ich gehörten, haben wir uns mit verschiedenen Autor*innen, die mit dem Konzept ‚Dekolonisierung‘ arbeiten, beschäftigt: Dipesh Chakrabarty, indischer Historiker, Mitglied der Subaltern Studies Group und Professor an der University of Chicago, schreibt vom Provinzialisieren Europas als Dekolonisieren von Geschichtsschreibung. Nikita Dhawan, Professorin für Politische Theorie mit thematischer Akzentuierung im Feld der Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Innsbruck, postuliert, dass in jeder anticolonialen Kritik der Aufklärung selbst wieder Aufklärung als Kritik stecke; dekolonisieren würde jeweils heißen, jede Position und jeden Ansatz auf ihre spezifische Macht und ihr Begehren hin zu befragen. Zimitri Erasmus, Soziologieprofessorin an der Wits University in Johannesburg beschäftigt sich mit Kreolisierung und antirassistischem Widerstand als dekolonisierende Praxen.

Ngũgĩ wa Thiong’o, einer der meistgelesenen Schriftsteller und Kulturwissenschaftler Kenias, an vielen Universitäten internation-

al als Lehrender tätig, versteht in einem seiner zentralen Werke *Decolonizing the mind* von 1986 Dekolonisierung vor allem als Sprachpolitik, welche eine Gleichzeitigkeit des Aufwertens lokaler Sprachen und die strategische Aneignung der Kolonialsprachen meint.

Orlando Fals Borda's Konzept der Partizipativen Aktionsforschung in Kolumbien soll zu einer Dekolonisierung akademischer Wissensproduktion einerseits und zur Unterstützung der Selbstbefreiung der durch koloniale Herrschaft Unterdrückten andererseits beitragen. Mit erkenntnistheoretischen Dimensionen von Dekolonisierung beschäftigt sich auch Boaventura de Sousa Santos, Professor für Soziologie an der Universidade de Coimbra, Portugal. In seiner *Epistemologia do Sul* bringt er den Begriff des „Epistemizids“ in Anschlag, um die systematische Auslöschung indigenen Wissens und Weltverstehens aus dem Wissenschaftsverständnis im Zuge der Kolonialisierung anzuprangern. Ein Beispiel für den Protagonismus des Globalen Südens im pädagogischen Feld sind die Schriften des Erziehungswissenschaftlers Victor Hugo Quintanilla Coro, der an der Universidad de San Andrés in Bolivien in der Lehrer*innenbildung als Dozent arbeitet. Er forscht zu einer Dekolonisierung des Lehrens und Lernens aus andiner Perspektive hin zu einer „Pädagogik der Reziprozität“. Dabei geht es nicht nur um die Erweiterung und Umschreibung von Inhalten, sondern um ein grundlegendes Neudenken des Lehrens und Lernens. Ins Zentrum rückt die Quechua Perspektive, dass Lernen ständig stattfindet, auf der Grundlage einer wechselseitigen Abhängigkeit von Mensch – Mensch – Natur. Lernen soll als oberstes Ziel die Gemeinschaftsbildung und das Verständnis für die Bedeutung von Gemeinschaft verfolgen, nicht die Förderung eines Verständnisses individueller Optimierung in Konkurrenz zum Nächsten. Der Körper soll dabei Ausgangspunkt und zentral einbezogen sein. Dekolonisierung bedeutet hier eine radikale Abweichung von der durch die spanische Kolonisierung an bolivianischen Schulen etablierten Pädagogik.

[3] Ich danke meiner Kollegin Bahare Sharifi für diesen Hinweis.

[4] Ich bedanke mich bei den Kolleg*innen, welche bis dato mit ihren Ideen, Vorschlägen, eigenen Projekten, kritischen Kommentaren, Verweigerungen und Ermutigungen zur Entstehung des Kartensets und der Gesamtkonzeption beigetragen haben:

Peggy Piesche; Syrus Marcus Ware; Nana Adusei-Poku; Ulf Aminde und Miriam Schickler von der **foundationClass* der Weißensee Kunsthochschule Berlin; Melissa Steyn, *Wits Centre for Diversity Studies*, University of the Witwatersrand; Julia Wisert; Rangoato Hlasane von der *Keleketla! Library*, Johannesburg; die Kolleg*innen vom Netzwerk *Another Roadmap for Arts Education*; Rubén Gaztambide-Fernández; Julie Garlen; Sarah Bergh; Maria do Mar Castro Varela, Alice Salomon Hochschule Berlin; Nils Erhard, Jugendtheaterbüro Berlin, Bündnis *KulTür auf!*; Nanna Lüth; Stefan Endewart und Julia Brunner, Kotti-Shop; Danja Erni und Aicha Diallo sowie Teilnehmende der *KontextSchule* des Fördervereins Kunst im Kontext e.V.; Lena Nising von *[in:Scene] – mehr Vielfalt im Kulturbetrieb*, W3 Hamburg; Claudia Hummel und Studierende vom *Institut für Kunst im Kontext* der Universität der Künste Berlin; Tanja Riess und das Team vom *Street College*, Gangway e.V.; Lia la Novia García; Markus Schega, Nürtingen Grundschule Berlin; Sandrine Micossé-Aikins und Bahareh Sharifi vom *Diversity. Arts. Culture!* Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung; sowie Teilnehmende eines Erprobungsworkshops auf den von diesem Büro organisierten ‚Interventionen‘ im *Podewil* Berlin im Juni 2017; Anja Schütze, Referentin Freiwilliges Engagement, BKJ e. V.; u.v.a.m.. Schließlich danke ich meinen ehemaligen Kolleg*innen vom *Institute for Art Education* (IAE) der Züricher Hochschule der Künste, deren Engagement, Unterstützung und kritische Wissensproduktion für diese Arbeit wichtig sind, namentlich Nora Landkammer, Sophie Vögele, Philippe Saner, Anna Schürch und Sascha Willenbacher.

Die erste Phase der Entwicklung von *Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst* (Januar bis September 2017) wurde durch ein Senior Fellowship der Stiftung Mercator Deutschland gefördert, der an dieser Stelle ebenfalls großer Dank ausgesprochen wird.

Literatur

Akademie der Künste Berlin (2018): Koloniales Erbe. Online: <https://www.adk.de/de/projekte/2018/koloniales-erbe/> [6.3.2018]

Kassim, Sumaya (2017): The museum will not be decolonized. Online: <https://mediadiversified.org/2017/11/15/the-museum-will-not-be-de->

colonised/ [6.3.2018]

Steyn, Melissa: Critical Diversity Literacy: Essentials for the twenty-first century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): Routledge International Handbook of Diversity Studies, London, NY 2007, S. 379–389.

Tuck, Eve; Yang, Wayne K.: Decolonization is not a metaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society Vol.1, No.1, 2012, pp.1-40. Online: <http://www.decolonization.org/index.php/des/article/view/18630/15554> [6.3.2018]