

Barrierefreiheit? Perspektiven für die Kunstvermittlung

Von Kerstin Hallmann, Pia Josephina Lamkemeyer, Jenny Schwarze, Joscha Heinrichs

Inklusion, Teilhabe und Partizipation sind zentrale Begriffe im Diskurs der kulturellen Bildung und gehören zu einer der gegenwärtigen, umfassenden gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben. Verstehen wir Teilhabe an Kultur als grundlegende Voraussetzung, um das gesellschaftliche Zusammenleben auch im demokratischen Sinne mitzugestalten, dann stellt sich die Frage, wie ein Abbau von Barrieren in Kultur- und Bildungsinstitutionen gelingen und kulturelle Bildungsorte zu offenen Orten der Begegnung für alle werden können. Während im schulischen Kontext häufig Inklusion noch als Integration von Schüler*innen mit Förderbedarf verstanden und praktiziert wird, interessiert uns insbesondere eine Perspektive, die von einer grundlegenden Diversität ausgeht und entsprechend diskriminierungs- sowie barrierefreie Bildungs- und Vermittlungsangebote entwickelt. Doch was zeichnet Barrierefreiheit aus und wie lassen sich möglicherweise Partizipations- und Teilhabechancen in der Kunstvermittlung als ein Teilgebiet der kulturellen Bildung verbessern? Wie barrierefrei sind Kultureinrichtungen, Schulen oder Universitäten als zentrale Bildungsinstitutionen? Eröffnen ästhetisch-künstlerische Formate des Erkundens, Experimentierens und Erprobens andere Perspektiven auf die Thematik?

„Barrierefreiheit“ ist der Titel des Jahres- und Ausstellungsprogramms 2021/22 der Kunsthalle Osnabrück (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021). Gleichzeitig ist das Schlagwort auch Thema eines Seminars im Bereich der didaktischen Forschung im Fachbereich Kunst/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück gewesen. Im Verlauf des Projektes kooperierten wir als Studierende und Lehrende der Universität Osnabrück mit der Kunstvermittlung der Kunsthalle Osnabrück und mit Schüler*innen des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte Osnabrück, kurz LBZH. Gemeinsam wollten wir an diesem komplexen Thema in prozessorientierter Weise forschen, also ohne die Erwartung eines bestimmten, vorab festgelegten Ergebnisses. Als Teilnehmer*innen^[1] dieses Kooperationsprojektes beschreiben und reflektieren wir im Folgenden aus unserer Perspektive, wie wir das gemeinsame Projekt erfahren haben und wie es unser Verständnis von Inklusion und kultureller Teilhabe verändert hat. Dabei interessiert uns auch, wann und wie wir Situationen erleben, in denen wir als Gruppe Gemeinschaftlichkeit im Sinne einer Gleichberechtigung erfahren und wieso dies nicht immer gelingt. Grundlage für die kooperative Zusammenarbeit der drei Instanzen Schule, Kunsthalle und Universität ist eine Haltung, die sich aus konzeptuellen Ansätzen ergibt, welche aus der kritischen Kunstvermittlung (vgl. Zobl/Huber o. J.) und der partizipativen Forschung (vgl. Gunsilius/Kowalski 2021; Höllwart et al. 2020) stammen, sowie Aspekte aus dem Konzept „Art of Hosting“ aufgreift (vgl. von Unger 2014; vgl. Art of Hosting o. J.). So geht es in einer kritischen Kunstvermittlung weniger um das Erlernen oder die Vermittlung von bestehenden Wissensbeständen, sondern um ein anderes Bildungsverständnis, dass wie Elke Zobl und Laila Huber es zusammenfassen, „Bildung als ein Werkzeug zur Hinterfragung von Machtverhältnissen und zur Selbstermächtigung versteht“ (Zobl/Huber o. J.). In unserem Projekt wollten wir herausfinden, ob und wie unterschiedliche Wissensformen und Sprecher*innenpositionen anerkannt werden können, um ein gemeinsames, kollaboratives Wissen zu unserer Thematik zu produzieren.

Dem Konzept „Art of Hosting and Harvesting“ liegt die Idee zugrunde, dass sich gute Lösungen für komplexe Themen und Probleme vor allem durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personengruppen und die Nutzung kollektiver Intelligenz, durch Kommunikationsstrukturen, die unterschiedliche Ansichten willkommen heißen, und durch kreative Zusammenarbeit entwickeln lassen (vgl. Art of Hosting o. J.).^[2] Damit weist das Konzept eine Nähe zu Ansätzen der partizipativen Forschung auf, in denen es immer um die Menschen geht, die an ihr teilhaben sowie ihre spezifischen Perspektiven, Lernprozesse und ihre individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung (vgl. von Unger 2014: 2). Klassische Vorstellungen sowie Unterteilungen in „Wissenschaft“ einerseits und zu beforschende „Praxis“ andererseits werden in der partizipativen Forschung in Frage gestellt und durch kollektive Forschungsprozesse aufgelöst (vgl. ebd.). Der Unterschied zwischen partizipativer Forschung und dem Konzept „Art of Hosting“ liegt im Wesentlichen darin, dass dieser Ansatz nicht explizit forschungsorientiert ist, sondern sich primär mit praxisorientierten Fragen zu gelingenden Dialogen und kreativer Zusammenarbeit von Gruppen, Gemeinschaften u. ä. auseinandersetzt. „Art of Hosting“ ist nach eigenen Angaben keine formale Organisationsstruktur, sondern versteht sich als ein Netzwerk von „communities of practice“ (vgl. Art of Hosting o. J.). Neben der Sammlung und Bereitstellung von nützlichen Methoden für eine gelingende Kommunikation und Zusammenarbeit steht die Haltung, dass gerade durch die Kollaboration mit verschiedenen Menschen und Akteur*innen erst zu innovativen Lösungen gelangt werden kann (vgl. Büro für Zukunftsfragen 2014).

Zentrale Fragen, die der „Art of Hosting“-Ansatz stellt, wie beispielsweise eine gelingende Zusammenarbeit aussehen kann, wie sich alle Beteiligten wohl- und wertgeschätzt fühlen oder wie gemeinsame, hierarchiefreie Gespräche angestoßen werden können, beschäftigten uns auch in unserem Projekt. Die Frage, wie sich in unserem konkreten Kooperationsprojekt Räume und Situationen gemeinschaftlicher Begegnung herstellen lassen, die vermeintliche Hierarchien zwischen Schüler*innen, Studierenden und Lehrenden zumindest in Ansätzen überwinden können, führte uns zu der Überlegung, nicht wie geplant ausschließlich in der Kunsthalle Osnabrück zu arbeiten, sondern zunächst die verschiedenen beteiligten Institutionen – Universität, Schule und Kunsthalle – nacheinander aufzusuchen und uns im erweiterten Sinne des Gedankens von „Art of Hosting“ erst einmal gegenseitig kennenzulernen. Unser Ziel war es, in einen gemeinsamen Austausch über Fragen zu barrierefreien Zugängen zu kulturellen Bildungsorten zu kommen, verschiedene Perspektiven der Beteiligten zu erfahren und uns auch auf rezeptiven wie produktiven ästhetisch-künstlerischen Wegen damit auseinanderzusetzen.

Erste Begegnung in der Universität: Sich zeichnend kennenlernen

Das erste Aufeinandertreffen zwischen den Schüler*innen und den Studierenden in den Kunsträumen der Universität Osnabrück ist geprägt von zahlreichen neuen Erfahrungen und Eindrücken. Da sich die beiden Gruppen – Studierende und Schüler*innen – an dieser Stelle zum ersten Mal im Verlauf des Projektes begegnen, ist mit einer anfänglichen Distanz zu rechnen. Die Überzahl an Studierenden gegenüber den Schüler*innen ist ein nicht zu ignorierender Faktor. Zunächst herrscht noch eine Scheu zwischen den beiden Gruppen, sodass eine klare Grenze zwischen „wir“ und „ihr“ zu spüren ist. Diese Zweiteilung wird jedoch im Laufe des Treffens durchbrochen und es entsteht eine große Arbeitsgemeinschaft. Die Besichtigung der universitären Werkstätten und Ateliers bietet den ersten Anlass zum Austausch, eine gemeinsame Zeichenübung führt zu einer deutlichen Veränderung der Situation.

Um die anfängliche Gruppentrennung zu verringern, entscheiden wir uns von studentischer Seite aus dafür, dass nicht alle Studierenden gleichzeitig die Schüler*innen durch die Werkstätten und Ateliers führen. Stattdessen startet die Besichtigungstour in Kleingruppen mit je einer*m studentischen Guide, während die übrigen Studierenden im Zeichensaal eine Zeichenübung für alle vorbereiten. Dieser Plan geht auf und verhilft uns zu der ersten Erkenntnis, dass Barrieren in der Begegnung durch einfache Änderungen der Rahmenbedingungen, die auf die Bedürfnisse der Beteiligten angepasst sind, abgebaut werden können. Die teils stark hörbeeinträchtigten Schüler*innen können sich in kleinen Gruppen mit direktem Sichtkontakt zu Guide und Mitschüler*innen besser orientieren und mitteilen. In der Folge nimmt die anfangs beobachtete Zurückhaltung sowohl bei den Schüler*innen als auch bei uns Studierenden immer weiter ab. Indem die Schüler*innen interaktiv in die Besichtigung einbezogen werden, stellen sie Nachfragen zum Studium, zu künstlerischen Materialien und Arbeitsprozessen. Ein gemeinsames Gespräch entsteht.

Weitere Hemmungen und Barrieren fallen im letzten Programmpunkt des Besuches bei einer gemeinsamen Zeichenübung im Zeichensaal. Dabei finden sich Studierende, Schüler*innen, Lehrende und Kunstvermittler*innen in gemischten Paaren zusammen und sollen sich an Staffeleien gegenseitig zeichnen. Um nicht in zeichnerischen Perfektionismus zu verfallen, bauen wir eine Hürde in die Übung ein, die darin besteht, dass man zwar sein Gegenüber als zu zeichnendes Modell ansehen darf, beim Zeichnen die entstehende Zeichnung auf dem Papier jedoch nicht. Die Augen fokussieren beim Zeichnen nur die gegenüberstehende Person und da niemand sieht, was gezeichnet wird, befinden sich alle auf einer Ebene und es gibt keine Unterscheidung in Expert*innen und Laien, in Lehrende und Schüler*innen. Währenddessen herrscht ein buntes und reges Treiben: Schüler*innen und Studierende arbeiten zusammen, sodass kein „wir“ und „ihr“ mehr wahrzunehmen ist, sondern für alle Spaß und Freude an der Herausforderung der Zeichenübung im Vordergrund stehen. Die Zeichenpartner*innen werden zwischenzeitlich gewechselt, was zu Vermischung und Austausch anregt. Gestik, Mimik, Interaktion und die Tatsache, dass alle im Zeichnen mit derselben Hürde umgehen müssen, führen zum Aufbrechen der anfänglichen Barrieren, bilden tragende Pfeiler eines gelungenen Miteinanders der Beteiligten und die Möglichkeit sich aufeinander einzulassen.

Der Vergleich unserer Zeichenergebnisse ist spannend, da kaum zu erkennen ist, welche Zeichnung von wem stammt oder welche Person Modell stand. Genau dies ist die Intention der Zeichenübung, denn es geht vor allem darum, eine Situation zu schaffen, in der ohne spezifisch künstlerische Kenntnisse oder Fähigkeiten ein gemeinsames Zeichnen möglich wird. Hemmschwellen zum Austausch können durch die beschriebene Methode deutlich gesenkt werden und der direkte, informelle Kontakt während des

Zeichnens bewirkt, dass nach kurzer Zeit das ansonsten in Unterrichtssituationen für die hörbeeinträchtigen Schüler*innen notwendige Hörakustik-Mikrophon unbenutzt liegen bleibt. (Abb. 8.1)



Abb. 8.1: Sendemikrofon zur Hörunterstützung und Utensilien für die erste zeichnende Begegnung zwischen Studierenden der Universität Osnabrück und Schüler*innen des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte Osnabrück (LBZH), 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Es stellt sich am Ende des ersten gemeinsamen Nachmittags ein Gefühl der Ebenbürtigkeit und des gegenseitigen Respekts ein. Die anfängliche Gruppentrennung in Studierende, Schüler*innen und Lehrende hat sich teilweise aufgelöst und es ist die Atmo-

sphäre einer Gemeinschaft entstanden, die zusammen bildnerisch arbeitet, sich gegenseitig inspiriert und reflektiert. Miriam Schmidt-Wetzel bestätigt, dass zur Herstellung kollaborativer und gemeinschaftlicher Arbeitsprozesse zum einen ausreichend Zeit und Raum für kommunikativen Austausch eingeräumt werden muss und zum anderen soziale Beziehungen in spezifisch künstlerischen Medien aktiv bearbeitet werden und dadurch gruppenbildend wirken können (vgl. Schmidt-Wetzel 2017: 271 f.). Aus der Erfahrung des vereinten bildnerischen Handelns „kann schließlich eine spezifisch kollaborative, auf Gemeinschaft hin orientierte Haltung bei den Beteiligten erwachsen“ (Schmidt-Wetzel 2017: 272). Auch wenn unsere gemeinsame Zeichenübung im engeren Sinne noch kein explizit künstlerisch-kollaboratives Handeln darstellen mag, so stellen wir fest, dass das gemeinsame künstlerische Handeln auf der sozialen, interaktiven Ebene temporäre Gemeinschaftlichkeit herstellt.

Zweite Begegnung in der Schule: Chatten in Gemeinschaft

Beim Besuch der Studierenden im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Osnabrück (LBZH) übernehmen die Schüler*innen die Funktion der Gastgebenden. Nach einer kurzen Begrüßung vor der Schule laden die Schüler*innen in die Mensa zum gemeinsamen Essen ein. Zuvor haben sich die Schüler*innen bei einem Ausstellungsbesuch in der Kunsthalle Osnabrück, begleitet durch die Kunstvermittlerin, mit der künstlerischen Arbeit „Aşbildung“ des Künstler*innen-Kollektivs Slavs and Tatars auseinandergesetzt.

Slavs and Tatars zeigen ihre Arbeit nicht in den Räumen der Kunsthalle Osnabrück, sondern nutzen ein Döner-Restaurant, welches im regulären Betrieb durch minimale Eingriffe in einen Raum des kontemplativen Lesens und der Kunst erweitert wird. Dürüm-Verpackungen, Servietten und Tischsets sind mit Auszügen aus dem Gedicht „Kutadgu Bilig“, einem türkischen Epos aus dem 11. Jahrhundert, bedruckt. (Abb. 8.2 bis 8.4). Durch diese Intervention entsteht eine literarische Erweiterung des Restaurants, das neben der physischen Verköstigung nun auch geistige und spirituelle Nahrung anbietet.^[3] Mit „Aşbildung“ vermischen Slavs and Tatars die Arbeit im Dönerrestaurant mit der Kunst und fordern dazu auf, Verstand und Magen als Einheit zu betrachten (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021; vgl. Slavs and Tatars 2021).



Abb. 8.2: Slavs and Tatars: „Aşbildung“, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, 2021. Fotografie: Adir Jan.



Abb. 8.3: Slavs and Tatars „Aşbildung“, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, (Tischsets mit Auszügen aus dem epischen Gedicht „Kutadgu Bilig“ in türkischer, arabischer und deutscher Sprache aus der Arbeit „Aşbildung“ des Künstler*innen-Kollektivs Slavs and Tatars, Kunsthalle Osnabrück in Kooperation mit dem Döner-Restaurant Toros), 2021. Fotografie: Lucie Marsmann.



Abb. 8.4: Slavs and Tatars: Aşbildung, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, 2021. Fotografie: Slavs and

Tatars.

In ihren Arbeiten bezieht sich das Kollektiv häufig auf Referenzen zu Popkultur, zu spirituellen und esoterischen Traditionen, zu Oral History oder zu modernen Mythen und wissenschaftlichen Recherchen. Aus den umfassenden Recherchen entstehen Installationen, Skulpturen, Performance-Lectures und Publikationen, die unser Verständnis von Sprache, Ritualen und Identität thematisieren und in Frage stellen. Slavs and Tatars haben laut eigener Aussage „bewusst gewählt, nicht zu wählen“ sei es zwischen dem Osten und dem Westen, dem Politischen und dem Persönlichen oder dem Analytischen und dem Affektiven“ (Ratzinger 2018: 114). Ein wichtiger Aspekt der Arbeit „Aşbildung“ in Osnabrück ist die Gastfreundlichkeit, die durch die Wahl des Döner-Restaurants, einem Ort des Zusammenkommens, des gemeinsamen Essens und ungezwungener Gespräche, die Restaurantgäste einlädt, sich an einem scheinbar kunstfernen Ort mit unbekanntem Themen, Kunst und Kultur auseinanderzusetzen (vgl. Ratzinger 2018).

Inspiziert durch die künstlerische Arbeit von Slavs and Tatars greifen die Schüler*innen den Gedanken einer gastfreundlichen Atmosphäre, in der die Versammlung zum Essen als Basis für den gegenseitigen Austausch etabliert wird, für den Besuch der Studierenden in ihrer Schule auf. Gemeinsam geht es also zunächst zum Essen, bei dem die Schüler*innen auch die von Slavs and Tatars entwickelten Tischsets und Servietten als Tischdekoration auslegen. Schnell entstehen so Fragen und Gespräche über die Erfahrungen im Döner-Restaurant und das Konzept des Künstler*innen-Kollektivs. Einige Schüler*innen und Studierende übersetzen die teils in arabischer Schrift verfassten Texte oder lesen die Texte in Originalsprache vor. Auch hier zeigt sich, dass die Art und Weise, wie eine Gruppe von einer anderen Gruppe empfangen wird, über die gelungene Herstellung von Gemeinschaftlichkeit entscheidet (vgl. Art of Hosting o. J.; vgl. Büro für Zukunftsfragen 2014). Nicht unwichtig ist in diesem Zusammenhang die Rolle der Kunst bzw. ein niedrigschwelliger, barrierefreier sowie alltagsnaher Zugang zur Kunst, der in der künstlerischen Umsetzung von Slavs and Tatars in ihrer Arbeit „Aşbildung“ exemplarisch für die Schüler*innen erfahrbar und später für unsere Gruppe zum Anlass für Austausch und Kommunikation untereinander wird.

Im Anschluss an das gemeinsame Essen wollen die Schüler*innen den Studierenden ihre Schule zeigen, die aufgrund des Förder-schwerpunkts „Hören“ über besondere bauliche und hörtechnische Ausstattungen verfügt, was uns im Hinblick auf unsere Thematik „Barrierefreiheit“ sehr interessiert. Da sich Besucher*innen aufgrund der Corona-Pandemie nicht frei in der Schule bewegen dürfen, hat die Schüler*innengruppe eine alternative Möglichkeit vorbereitet, ihre Schule zu zeigen. Sie lassen die Studierenden gruppenweise mit Tablets ausgestattet in der Mensa zurück, während sie selbst in verschiedene Bereiche und Räume der Schule aufbrechen. Von dort schicken sie Fotos aus ihren Schulräumen und kurze Textmitteilungen in einen Chat, über den Rückfragen gestellt werden können. Diese digitale Kommunikationsmethode hat das Potential, die durch die COVID-19-Pandemie entstandenen Hürden zu überwinden. Barrieren in der Besichtigung und verbalen Kommunikation reduzieren sich hierbei durch die Verlagerung ins Digitale und schaffen so auch auf interpersoneller Ebene neue Möglichkeiten der Kommunikation. Wir Studierenden nehmen in dieser Konversation die Rolle der Lernenden ein und können so die Schule aus Perspektive der Schüler*innen kennenlernen. Zudem ist es eine hervorragende Möglichkeit, nicht nur über die Distanz miteinander zu kommunizieren, sondern auch ohne sich dabei auf die auditive Verständigung verlassen zu müssen. Das Schreiben über Chats, Kurznachrichten und Emojis bietet eine besonders niedrigschwellige Möglichkeit der Annäherung und schafft eine ebenbürtige Atmosphäre.

Mit Blick auf die Interaktions- und Kommunikationsformen erscheint uns die Art und Weise als äußerst bedeutsam, wie die Schüler*innen in dieser Situation Barrieren, die durch die COVID-19-Pandemie bedingte Auflage der Distanz entstanden sind, durch den Einsatz digitaler Kommunikationsmöglichkeiten gelöst bzw. überwunden haben. Unser Beispiel zeigt, wie digitale Kommunikationsmedien Gemeinschaftlichkeit herstellen können und dass hierbei nicht nur die textliche, sondern auch die visuelle Ebene, in Form von Fotos aus der Schule, Formen barrierefreier Kommunikation ermöglichen.

Dritte Begegnung in der Kunsthalle: Gemeinsam ästhetisch-künstlerisch forschen

Nach den ersten beiden Treffen in der Universität und in der Schule, dem Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte, findet das dritte gemeinsame Treffen in der Kunsthalle Osnabrück statt, wobei das Jahresthema dieser Einrichtung für zeitgenössische

Kunst unser Themenfeld „Barrierefreiheit“ für das Projekt definierte und künstlerische Positionen zu dieser Thematik präsentierte (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021). Geplant ist, dass die Gruppe in den folgenden Projekttreffen gemeinsam sowohl anhand der themenspezifischen Ausstellungsexponate und -installationen als auch bezogen auf die Ausstellungsräumlichkeiten als solche zu verschiedenen Fragen und Erfahrungen forscht, die barrierefreie Zugänge zu dieser kulturellen Bildungsinstitution zum Inhalt haben.

Die Vermittlerin der Kunsthalle empfängt uns mit kleinen Kisten voller diverser Gegenstände, aus denen jede*r spontan einen auswählen darf. Die Idee dahinter ist, sich der Ausstellung ohne Vorkenntnisse zu nähern und assoziativ Verknüpfungen zwischen ausgewählten Gegenständen und künstlerischen Arbeiten herzustellen. Dafür gehen wir in gemischten Gruppen aus Schüler*innen und Studierenden gemeinsam durch die Ausstellung und teilen unsere Assoziationen mit den anderen. Der Austausch in und zwischen den Gruppen stellt den stärksten Mehrwert dieser experimentellen Erkundung dar, wobei die Wahl der Gegenstände letztlich nicht ausschlaggebend ist, sondern vielmehr die unterschiedlichen Perspektiven und Assoziationen der vorstellenden Personen den Blick auf die ausgestellte Kunst erweitern. Die Methode bietet die Möglichkeit, sich sehr subjektiv und individuell der Ausstellung zu nähern. Es wird kein spezifisches Wissen vorausgesetzt, stattdessen liegt der Fokus auf den Erfahrungen und Anknüpfungspunkten jeder Person vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenswelt und in Relation zu den jeweiligen künstlerischen Arbeiten. Die Aufmerksamkeit kann sich so potentiell auf das richten, was „von den künstlerischen Arbeiten ausgehen kann, wie sie wirken und was sie bewirken können“ (Sturm 2005: 17). Entsprechend verteilt sich das Wissen auf alle, die an dieser Art der Annäherung an Kunst teilnehmen. Hingegen tritt das Wissen der Institution – traditionell verkörpert durch die Kunstvermittler*in – in den Hintergrund. Im Sinne einer kritischen Kunstvermittlung wird hierbei nicht machthierarchisches, kunstwissenschaftliches Wissen über die künstlerischen Positionen rezipiert und reproduziert, sondern gerade die verschiedenen Wissens- und Erfahrungshintergründe aller Beteiligten bilden die Basis einer gemeinsamen Wissensproduktion. Die daraus entstehende Öffnung hin zu potentieller Gleichberechtigung ist zentral für partizipative Forschungsprozesse (vgl. Höllwart et al. 2020: 86).

Doch auch wenn die Methode gut im Thema aufgeht, bleiben Hemmschwellen. Zum einen entsteht der Eindruck, dass die Schüler*innen ihre spontanen Assoziationen für weniger passend oder wertvoll halten und Hemmungen haben, diese frei zu äußern. Zum anderen erweist sich die Akustik der Kunsthalle als äußerst schwierig für den Kommunikationsprozess. In der anschließenden Reflexion wird für uns erkennbar, welche Herausforderungen in der Diversität der Gruppe liegen und wie sehr die verschiedenen Bedürfnisse, Beeinträchtigungen und Differenzen immer wieder übersehen werden. Selbstverständnisse im pädagogischen Handeln müssen aufgrund dessen immer wieder in Frage gestellt werden.

Wir erproben daher bei einem weiteren Treffen in der Kunsthalle eine Methode, bei der Schüler*innen und Studierende in Paaren durch die Ausstellung gehen und Fragen an die Kunst stellen, indem sie Klebezettel mit Fragen, Kommentaren oder Interpretationen im Sprach- und Bildformat in unmittelbarer Nähe der Werke oder Räumlichkeiten platzieren. Währenddessen begegnen sie bereits hinterlegten Zetteln und reagieren auf die Fragen oder Kommentare anderer. Schreibend, zeichnend oder sprechend tauschen sie sich über Inhalte und Interpretationsansätze aus. Da keine allgemeine Einführung zur Ausstellung stattgefunden hat und keine eindeutigen Interpretationen angestrebt werden, erweitern die Klebezettel sowohl für die Schüler*innen als auch für die Studierenden das persönliche Verständnis und bieten ihnen neue Betrachtungsweisen. Zudem verfügt keine Gruppe über umfangreicheres Wissen als die anderen und alle Teilnehmenden erarbeiten gemeinschaftlich Fragen und mögliche Antworten bezüglich der zahlreichen Installationen und Werke. Die Arbeit in kleinen Gruppen verhindert Druck und Einschüchterung, da die Teilnehmenden ihre Ideen freier äußern. Auf diese Weise nutzt die nonverbale Klebezettel-Kommunikation explizit Möglichkeiten, „andere Arten von Ausdrucks- und Verständigungsformen, die im ästhetischen Denken und Handeln wurzeln, anzuerkennen und auszubilden“ (Hornák 2018: 245). Diese ästhetisch-künstlerischen Formen werden besonders den Bedürfnissen der hörbeeinträchtigten Schüler*innen gerecht, wodurch Barrieren minimiert werden.

Bezüglich unserer gemeinsamen Erkundung und Forschung mit den Schüler*innen des LBZH in der Kunsthalle zur Ausstellung „Barrierefreiheit“ lässt sich festhalten, dass die angewandten Methoden durchaus erfolgversprechend sind. Es ist bereichernd, fremde Positionen, Interpretationen und Blickwinkel zu der und auf die Ausstellung durch kreative partizipative Forschung nachzuvollziehen und das eigene Verständnis zu erweitern. Das Konzept einer materialbasierten Forschung (hier u.a. mit Klebezetteln, Fotos, Skizzen etc.) birgt ein großes Potential für die Kunstvermittlung, sei es im Kontext eines Museums oder des Kunstunterrichts. Beispielsweise könnte die Methode „Fragen an die Kunst“ auch verwendet werden, um Schüler*innen im schulischen

Kunstunterricht mit neuen Epochen, Künstler*innen oder Bewertungen in Berührung zu bringen. Die Fragen könnten gesammelt und kategorisiert werden, um die Beantwortung zu erleichtern. Dies sollte in erster Linie durch die Schüler*innen selbst geschehen, wobei fachliche Ergänzungen durch die Lehrperson die Thematik im Sinne curricularer Vorgaben erweitern müssten.

„Talk & Table“: Glitzer-Collage

Nachdem wir über mehrere Treffen hinweg gemeinsam mit den Schüler*innen in der Kunsthalle zur Ausstellung „Barrierefreiheit“ gearbeitet und geforscht haben, erhalten wir Studierenden kurzfristig die Möglichkeit, bei der Planung und Durchführung des regelmäßigen öffentlichen Vermittlungsformats „Talk & Table“ der Kunsthalle mitzuwirken (vgl. Kunsthalle Osnabrück o. J.). Der Titel ist hierbei wörtlich zu nehmen, da es um ein Zusammenkommen an einem gemeinsamen (physischen oder imaginären) Arbeits- bzw. Gesprächstisch geht. Gleichzeitig ist das Format an den gegebenen Ausstellungskontext, die jeweiligen Kooperationspartner*innen und Zielgruppen anzupassen. Da der Termin bereits gewählt und veröffentlicht ist, macht der entstandene Zeitdruck es nötig, dass wir Studierenden uns ohne wesentliche Beteiligung der Schüler*innen mit der Workshop-Konzeption befassen. Dieses Vorgehen entspricht jedoch nicht unseren Ansprüchen an eine Kooperation auf Augenhöhe. Wir sehen uns den strukturellen Vorgaben unterlegen, die in diesem Fall Exklusion erzeugen und die nur durch ein großes Maß an Flexibilität in Bezug auf konkrete zeitliche Vorgaben vermieden werden könnten.

Beispielhaft spiegelt diese Situation die Erwartungen, denen institutionell angegliederte Kunstvermittlung ausgesetzt ist, und die in der Produktion von sichtbaren Inhalten sowie nachweisbaren Ergebnissen für die Öffentlichkeit, die Geldgeber*innen oder die Fördernden bestehen. Durch diese Bedingung wird häufig eine ergebnisorientierte Kunstvermittlung gefördert, statt die von uns anvisierte prozessorientierte Vermittlungsarbeit. Darüber hinaus entsteht so die Tendenz, zahlreiche „Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik [...] zu personalisieren und dabei die Analyse realer Macht- und Herrschaftsverhältnisse auszublenden: Selbst, wenn solche pädagogischen Programme einen aufklärerischen Anspruch haben und diskriminierende Vorstellungen und Logiken problematisieren, bleibt die Auseinandersetzung zumeist dem Persönlichen verhaftet“ (Sternfeld 2014: 16). Während es aktuell nötig ist, die durch institutionelle Rahmenbedingungen entstehenden Barrieren im Sinne der Inklusion möglichst gewinnbringend auszulegen oder sogar zu umgehen, ist es zukunftsprospektiv sinnvoll, Strukturen und die von ihnen erzeugten Rahmenbedingungen zu dekonstruieren.^[4]

Da das Workshop-Konzept in unserem Fall aus den genannten Gründen ohne Beteiligung der Schüler*innen konkretisiert werden muss, entwickeln wir Studierenden Aufgaben bzw. Scores für den Workshop, die während des „Talk & Table“ bearbeitet werden sollen. Bei der Planung der Aktivitäten wird uns verstärkt bewusst, wie komplex das Erstellen von barrierefreien Aufgaben ist und wie schwierig es sein kann, auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein. Die Verwendung von einfacher Sprache und eine möglichst präzise Aufgabenbeschreibung stellen dabei unsere Mindestanforderungen dar. Hinter unserer Workshop-Konzeption steht der Wunsch, ein offenes Format zu finden, bei dem allen Teilnehmenden ein möglichst barrierearmer Zugang zur Ausstellung und zu den künstlerischen Arbeiten eröffnet werden kann – auch, um in einen gemeinsamen Austausch über das Thema „Barrierefreiheit“ zu kommen. Um dem Titel der Workshopreihe „Talk & Table“ gerecht zu werden, steht im Mittelpunkt unserer Umsetzung ein Tisch, welcher Raum zum Austausch geben soll. Dieser dient jedoch nicht nur als verbaler Kommunikationsraum, sondern soll auch für nonverbale, künstlerisch-ästhetische Formen der Kommunikation zur Verfügung stehen. Hierfür zeichnen wir den Grundriss der Kunsthalle auf den Tisch, sodass die Teilnehmenden ihre Notizen, Gedanken, Zeichnungen oder andere kreative Kommentarformen hinterlassen und sich dabei gegebenenfalls auf spezifische Orte in der Ausstellung beziehen können. Zudem kann durch diese Methode Bezug auf vorangegangene Notizzettel (siehe oben) genommen werden, auch wenn die Autor*innen der Zettel nicht mehr zugegen sind. Aufgrund der so entstehenden Montagen und Collagen aus verschiedenen Notizen, Bemerkungen, Assoziationen und dem unübersehbaren, zur künstlerischen Installation „The Clittering Cloud“ von Candice Lin gehörenden Glitzer in der Ausstellungshalle (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021) kommt eine Schülerin auf den Titel „Glitzer-Collage“ für unseren Workshop. (Abb. 8.5)



Abb. 8.5: Detailansicht aus der Installation „The Clittering Cloud“ von Candice Lin, Kunsthalle Osnabrück 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann

Um weitere Zugangsbarrieren zu minimieren, ist es uns wichtig, ergänzend eine digitale Form für den Austausch am Tisch zu finden, insbesondere auch deshalb, weil die Schüler*innengruppe selbst nur in digitaler Form dabei sein kann und zu diesem Zeitpunkt immer noch ein pandemiebedingter Ausnahmezustand zu sehr geringen Publikumszahlen führt. Daher richten wir einen frei zugänglichen Chat eines Instant-Messaging-Dienstes zur Nutzung auf Smartphones, Tablets u. ä. ein, in dem vielfältige Inhalte wie Bilder, Texte, Sprach-, Audio- und Videonachrichten geteilt werden können, um Beteiligung auch für Außenstehende zu ermöglichen. Diesen Chat projizieren wir per Beamer an eine Wand in der Kunsthalle nahe des Workshop-Tisches, um den digitalen Raum und den physischen Raum miteinander zu verknüpfen.

Den Besucher*innen des Workshops vor Ort ist es freigestellt, sich zunächst am Tisch einzufinden und die bereits hinterlegten Notizen aus unserer gemeinsamen Arbeit mit den Schüler*innen anzusehen, sich völlig frei durch die Ausstellung zu bewegen oder sich von einem Arbeitsauftrag durch die Ausstellung führen zu lassen. Auch wenn es keine Verpflichtung darstellen soll, formulieren wir den Wunsch, dass die Teilnehmer*innen nach dem Ausstellungsrundgang wieder zurück zum Tisch kommen, um sich dort an einer gemeinsamen Auseinandersetzung über die Ausstellung und das Thema „Barrierefreiheit“ zu beteiligen oder über den rege genutzten Chat in Dialog oder Interaktion mit online dazugeschalteten Besucher*innen zu treten.



Abb. 8.6: Taktile Bodenmarkierungen als Leitsystem für Menschen mit Sehbeeinträchtigung in der Rauminstallation „We Cannot Skip This Part“, Die Blaue Distanz (Anna Erdmann und Franziska Goralski), Kunsthalle Osnabrück 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Die Arbeitsaufträge, mit denen sich die Besucher*innen der Ausstellung nähern, sind kurze und einfache Anregungen, die wir

mündlich und auf Aufgabenkarten formulieren. Sie bieten eine Bandbreite an Möglichkeiten, um unterschiedliche Interessengebiete bedienen und alternative Bearbeitungsformen bei möglichen Barrieren bieten zu können. Einige Aufgaben sind stärker auf eine kognitive Reflexion gerichtet, andere eher auf eine kreativ-künstlerische Erschließung oder körperlich-performative Erfahrung. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Aufgaben dargestellt: Im Neubau der Kunsthalle fordert die Aufgabe „Frottage“ dazu auf, Oberflächenstrukturen mit einem Stift auf Papier abzureiben. An diesem Ort befindet sich die Position des Künstlerinnenkollektivs „Die Blaue Distanz“, die einen Filmraum zum Thema „Barrierefreiheit“ entwickelt hat (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021/22). Der Raum ist so gestaltet, dass die Besucher*innen auf Barrieren aufmerksam werden, die für Menschen bestehen, die sich nicht auf für viele Menschen selbstverständliche Sinne verlassen können. Um sich mit den Herausforderungen des barrierefreien Ausstellens auseinanderzusetzen, nutzen die Künstlerinnen beispielsweise aus dem Straßenverkehr bekannte Leitsysteme wie taktile Bodenmarkierungen (Abb. 8.6). Durch die Aufforderung zur Frottage werden die Teilnehmer*innen eingeladen, sich mit diesen taktilen Oberflächen auseinanderzusetzen, um so für das Thema sensibilisiert zu werden. Gleichzeitig ist die Frottage-Methode eine barrierearme Möglichkeit, um zu einem Bild zu gelangen, da sie kein besonderes zeichnerisches oder koordinatives Geschick voraussetzt.

Ein weiteres niedrigschwelliges Angebot stellt die zweite Aufgabe „Kreuzgang“ dar, welche künstlerische Strategien erkennbar und nachvollziehbar machen will. Im Kreuzgang der Kunsthalle, einer baulichen Besonderheit, die sich aus der Geschichte des Ausstellungshauses als ehemaliges Dominikanerkloster ergibt, befindet sich die Installation „Flurfunker:innen“ von Katrin Meyer (vgl. Meyer 2022). Ihren ortsbezogenen Arbeiten geht meist eine sehr forschungsintensive künstlerische Praxis voraus, die sowohl assoziativ als auch recherchebasiert vorgeht. In Meyers poetischen und räumlich-installativen Übersetzungen entstehen assoziative inhaltliche Verknüpfungen, welche anhand von Architektur, Interieurs oder Texturen die Historizität und Lesarten der jeweiligen Orte kritisch kommentieren und für neue Vorstellungen öffnen (vgl. Meyer 2022; vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021). Unsere zweite Aufgabe lädt die Besucher*innen ein, Meyers Verknüpfungen nicht nur gedanklich nachzuvollziehen, sondern auch durch eigene Eingriffe zu kommentieren und Verbindungslinien mit Klebeband auf dem Fußboden zwischen verschiedenen Elementen der künstlerischen Installation und den Räumlichkeiten der Kunsthalle zu ziehen. Auf diese Weise können die Teilnehmer*innen selbst Verknüpfungen herstellen und so in die kritisch reflektierende Assoziationswelt von Katrin Meyer eintauchen, ohne dass gestalterische Erfahrung oder fachliches Wissen vorausgesetzt wären.

Fazit

Welche Erfahrungen und Erkenntnisse nehmen wir aus diesem Projekt mit? Inwiefern können digitale Medien zur Barrierefreiheit beitragen? Welche strukturellen und technischen Hürden haben wir bemerkt, die ein barrierefreies Zusammenkommen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen verhindern? Wie können diese Hürden abgebaut werden?

In unserem Projekt ist auf unterschiedlichsten Ebenen und von den diversen Akteur*innen wie Schüler*innen, Studierenden, Lehrenden und Kunstvermittler*innen Wissen in einem gemeinschaftlichen Prozess und Austausch produziert worden. Das Herstellen einer vertrauensvollen, offenen Basis zwischen allen Beteiligten war dafür im Rückblick eine wichtige Voraussetzung, um sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen. „Awareness“ ist für uns ein entscheidendes Stichwort, da es sich auf alle Aspekte des Alltags übertragen lässt und nicht nur spezifisch für die Kunstvermittlung ist. In unserem alltäglichen Umfeld begegnen die meisten von uns kaum höreingeschränkten, tauben, blinden oder anderweitig körperlich beeinträchtigten Personen, die auf ein barrierefreies Lebensumfeld angewiesen sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass es diese Menschen dort nicht gibt, sondern vielmehr, dass sie marginalisiert und ausgeschlossen sind. Ein Weg, dies zu ändern, wäre alle Menschen, die nicht auf Barrierefreiheit angewiesen sind, mit dem Thema vertrauter zu machen, beispielsweise durch gemeinsame Workshops, kulturelle Bildungsangebote und Veränderung der Strukturen hin zu einer tatsächlichen Inklusion in allen Bildungsbereichen.

Digitalität sollte bei der Überwindung von Barrieren einbezogen werden, wie u. a. bei unserem Besuch der Schule im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Osnabrück oder im Rahmen unseres Vermittlungsworkshops „Talk & Table“ in der Kunsthalle Osnabrück (vgl. oben). Durch die Pandemie haben viele Institutionen des Kultur- und Bildungsbereichs ihre Angebote digitalisiert, beispielsweise als digitale Museumsführungen, bei denen man sich interaktiv durch Chats, Kameras und Mikrofone einbringen kann. Es gibt inzwischen zahlreiche soziale Netzwerke oder kostenlose Messaging-Dienste, die bereits von vielen Menschen

genutzt werden und die daher auch in der Kunst- und Kulturvermittlung Einsatz finden sollten. Auch im Schulkontext ist der Einsatz digitaler Kommunikationsmedien höchst relevant, da Schüler*innen nun auch am Unterricht teilnehmen können, wenn die eigene Präsenz im Schulgebäude nicht möglich ist. Digitalisierung ist zwar nicht per se barrierefrei und ihr Einsatz muss daher immer kritisch auf digitale Exklusionen hinterfragt werden. Die Nutzung digitaler Zugänge eröffnet für Menschen mit Einschränkungen, die aufgrund von unterschiedlichen Barrieren an gesellschaftlichen und kulturellen Aktivitäten nur eingeschränkt teilnehmen können, jedoch potentiell neue Möglichkeiten zur Teilhabe. So sind die hybriden Austausch- und Interaktionsformen, die wir für unseren Workshop im Rahmen des Vermittlungsprogramms „Talk & Table“ in der Kunsthalle genutzt haben, als gewinnbringend zu bezeichnen und bieten aus unserer Sicht große Chancen für die Vermittlungsarbeit in Schule und Kultureinrichtungen, wo sie eine Teilnahme sowohl physisch vor Ort als auch virtuell andernorts ermöglichen.

Insgesamt waren die Wünsche und Ziele für unser Projekt sehr verschieden, was uns erst im Nachhinein durch die abschließende gemeinsame Reflexion mit allen Beteiligten deutlich wurde. So erwarteten einige Studierende – den universitären Gepflogenheiten entsprechend – eine tiefergehende theoretische Beschäftigung mit dem Thema „Barrierefreiheit“, was in einem solch praxis- und erfahrungsorientierten Projekt nicht im gewohnten Umfang geleistet werden konnte. Die Schüler*innen dagegen hätten zum Teil gerne mehr praktisch-künstlerisch gearbeitet. So schreibt ein Schüler: „Ich hatte mir erhofft, dass wir malen auf Leinwänden, realistisch zeichnen lernen“ (unveröffentlichtes Zitat aus dem Projekt „Barrierefreiheit“ 2021/2022). Es ist daher wichtig, schon im Verlauf von kooperativen Projekten Möglichkeiten zur Artikulation von Erwartungen und Wünschen zu schaffen.

Auch wenn in unserer Projektarbeit nicht durchgehend alles optimal verlief, hat uns der Mehrwert der aktiven Zusammenarbeit positiv überrascht. Das Projekt „Barrierefreiheit“ hat uns geholfen, Hürden zu erkennen, die de facto zum Ausschluss von Menschen führen, und wir konnten zahlreiche Erfahrungen und Erkenntnisse mitnehmen, die uns ermächtigen, gegenwärtige Verhältnisse zu hinterfragen und reflektierter zu handeln. Barrieren sind in den meisten Fällen menschengemacht, grenzen aus und können sich in Distinktionen bis hin zu Rassismus, Klassismus, Sexismus oder anderen Formen der Diskriminierung niederschlagen. Diese Formen der Ausgrenzung sind erlernt und sollten daher nicht hingenommen werden, sondern durch bewusste Reflexion und Gegenkonzepte bzw. „gegenhegemoniale Prozesse“ verlernt, respektive umgelernt werden (Sternfeld 2014: 16 ff.). Nicht allen Anliegen der Inklusion kann dabei gleichzeitig Sorge getragen werden, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger verdeutlicht (vgl. Boger 2015). Danach lässt sich Inklusion und Barrierefreiheit aus drei Perspektiven betrachten: Inklusion als Empowerment, Normalisierung oder Dekonstruktion (vgl. Boger 2017: o. S.). Das Trilemma besteht darin, dass sich in anti-diskriminierender Theoriebildung und Praxis immer nur zwei der drei Perspektiven zusammenbringen lassen, die dritte ist notwendigerweise ausgeschlossen, was zunächst ein ernüchterndes Gefühl hinterlässt. Zugleich hilft das von Boger entwickelte trilemmatische Inklusionsmodell zu verstehen, wie diese Ernüchterung zustande kommt und dass sie sich nicht in Gänze auflösen lässt (vgl. Boger 2017: o. S.).

Deutlich wurde in unserem Projekt, dass Barrierefreiheit eine Aufgabe ist, die nur zu lösen ist, wenn sich alle Beteiligten aufeinander einlassen und immer wieder in einen Dialog treten. Die Kunst mit ihren vielfältigen, rezeptiven, produktiven und reflektierenden Verfahren eröffnet hier verbale und nonverbale Erfahrungsräume, die eine andere Lernkultur und Teilhabechancen in der Kunstvermittlung beinhalten. Letztlich können aber nur durch angemessene Maßnahmen auf verschiedenen Handlungsebenen barrierefreie Zugänge zu Kultur- und Bildungseinrichtungen erreicht werden: „Dazu gehören Bemühungen, die auf der institutionellen Ebene demokratisch-barrierefreie, auf der didaktischen Ebene differenzierend-partizipative, auf der intersubjektiven Ebene respektvoll-anerkennde, auf der multiprofessionellen Ebene kompetent-selbstreflexive und auf der bildungspolitischen Ebene ausreichende konzeptionelle und finanzielle Vorkehrungen anstreben.“ (Prenzel 2018: 57)

Barrierefreie und barrierearme Kunstvermittlung, sei es in der Schule, in der Universität oder in Kultureinrichtungen, repräsentiert eine integrative Zukunft mit zahlreichen Möglichkeiten für Teilnehmende und Mitwirkende. Dazu müssen allen Beteiligten die Ziele transparent sein und alle sollten gewillt sein, kleine Veränderungen zu akzeptieren und Wandel voranzubringen. Neue Technologien müssen erprobt, kritisch reflektiert und verbessert werden, um ihre Potentiale für Teilhabe sinnvoll nutzen zu können. Unser gemeinsames Projekt hat uns vieles gelehrt, uns motiviert, uns kritisch reflektieren lassen und angestiftet über die Thematik zu sprechen, inklusiver zu denken und aktiv zu planen, um weiterhin gemeinsam kleine Schritte in Richtung Barrierefreiheit für alle zu wagen.

Anmerkungen

[1] Wir danken Sena Erkilic und Irem Erkul, die gemeinsam mit uns in der Entstehungsphase dieses Textes diskutiert und aus ihrer Perspektive als Teilnehmerinnen des Projektseminars wichtige Impulse zur Reflexion beigetragen haben!

[2] Kritisch zum Konzept „Art of Hosting“ sei hier angemerkt, dass dieses teilweise im ökonomischen Sinne als Führungsinstrument ausgelegt wird, um innovative Lösungen für komplexe Herausforderungen in der Arbeitswelt zu gestalten. Wir distanzieren uns hier ausdrücklich von dieser Ausrichtung und beziehen uns ausschließlich auf die o. g. Aspekte des Konzeptes.

[3] Ergänzend zu dieser literarischen Intervention erweiterten Slavs and Tatars den Außenraum des Döner-Restaurants in einen performativen Aktionsraum mit wechselndem Programm (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021).

[4] Die Kunsthalle Osnabrück arbeitet hierzu seit einigen Jahren und hat bereits verschiedene Projekte zu barrierearmer Kunstvermittlung realisiert sowie strukturelle Veränderungsprozesse wie u. a. die Einführung barrierefreier Sprache umgesetzt (vgl. u. a. Kunsthalle Osnabrück et al. 2022).

Literatur

Art of Hosting (o. J.): Art of Hosting and Harvesting Conversations that Matter. Online: <https://artofhosting.org/de/what-is-it/> [10.10.2023]

Boger, Mai-Ahn (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion. Jahrgang 2017, Ausgabe 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [10.10.2023]

Boger, Mai-Ahn (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51- 62.

Brenne, Andreas (2019): »Come Together«. Künstlerische Kollaborationen als Möglichkeit einer inklusiven Kunstpädagogik. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne/ Germand, Daniela (Hrsg.): In der Praxis, Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. München: kopaed, S. 113-126.

Büro für Zukunftsfragen, Amt der Vorarlberger Landesregierung (2014): Handbuch für eine Kultur der Zusammenarbeit „Art of Hosting and Harvesting“ in der Praxis. Online: <https://docplayer.org/55525588-Handbuch-fuer-eine-kultur-der-zusammenarbeit-art-of-hosting-and-harvesting-in-der-praxis.html> [10.10.2023]

Gunsilius, Maike/Kowalski, Hannah (2021): Handeln. Entscheiden. Performen. Künstlerische Forschung mit Kindern. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

Höllwart, Renate/Landkammer, Nora/Smodics, Elke (2020): Taktiken für eine verändernde Praxis. Schnittstellen kritischer Kunstvermittlung und partizipativer Forschung. In: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. transcript: Open Library 2020; Band 94 der Reihe Edition Politik, S. 85-99.

Hornäk, Sara (2018): Gebärde, Symbol und Bild – Bildnerisches Denken und Handeln jenseits von Laut- und Schriftsprache. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico, S. 245-251.

Kunsthalle Osnabrück/Igelbrink, Laura/Schier, Vincent (Hrsg.) (2022): Tool kit – Werkzeuge für barrierefreie Kunstvermittlung.

Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/media/pages/shop/publikationen/tool-kit-publikation/675ea37447-1669818771/tool-kit_de_fin.pdf [23.08.2023]

Kunsthalle Osnabrück (2021/22): We cannot Skip This Part. Die blaue Distanz. Online: <https://kunsthalle.osnabrueck.de/de/programm/we-cannot-skip-this-part> [10.10.2023]

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (2021): Reader zur Ausstellung „Barrierefreiheit“. Online: <https://kunsthalle.osnabrueck.de/media/pages/shop/publikationen/reader-2021/7fa0cf9f-da-1624613643/reader-barrierefreiheit-2021-kunsthalleosnabrueck.pdf> [10.10.2023]

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (o. J.): Talk & Table. Workshop. Online: <https://kunsthalle.osnabrueck.de/de/programm/talk-table> [10.10.2023]

Meyer, Katrin (2022): Flurfunker:innen. How to speak the corridor. Online: <http://www.katrinmayer.net/index.php/ausstellungen/flurfunkerinnen/> [10.10.2023]

Prenzel, Annedore (2018): Relation. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionssaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico, S. 55-59.

Ratzinger, Gudrun (2018): Slavs and Tatars. Diskursive Gastfreundschaft. In: Kunstforum International, Bd. 256. Köln, S. 112-119.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München: kopaed.

Slavs and Tatars (2021): Aşbildung, Kunsthalle Osnabrück, icw Toros Restaurant. Online: <https://slavsandtatars.com/about/exhibition/asbildung> [10.10.2023]

Sternfeld, Nora (2014). Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen, Band 30. Online: http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf [10.10.2023]

Sturm, Eva (2005): Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunst-vermittlung 'Von Kunst aus'. Kunstpädagogische Positionen, Band 7. Hamburg: Hamburg University Press. Online: https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KP-P07_Sturm.pdf [10.10.2023]

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Zobl, Elke/Huber, Laila (o. J.): Kritische Kunst- und Kulturvermittlung. Online: <https://w-k.sbg.ac.at/websitearchiv/takingpart/www.taking-part.at/kontext-1/kritische-kunst-und-kulturvermittlung/index.html> [30.03.2023]

Abbildungen

Abb. 8.1: Sendemikrofon zur Hörunterstützung und Utensilien für die erste zeichnende Begegnung zwischen Studierenden der Universität Osnabrück und Schüler*innen des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte Osnabrück (LBZH), 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Abb. 8.2: Slavs and Tatars: „Aşbildung“, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, 2021. Fotografie: Adir Jan.

Abb. 8.3: Slavs and Tatars „Aşbildung“, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, (Tischsets mit Auszügen aus

dem epischen Gedicht „Kutadgu Bilig“ in türkischer, arabischer und deutscher Sprache aus der Arbeit „Aşbildung“ des Künstler*innen-Kollektivs Slavs and Tatars, Kunsthalle Osnabrück in Kooperation mit dem Döner-Restaurant Toros), 2021. Fotografie: Lucie Marsmann.

Abb. 8.4: Slavs and Tatars: Aşbildung, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, 2021. Fotografie: Slavs and Tatars.

Abb. 8.5: Detailansicht aus der Installation „The Clittering Cloud“ von Candice Lin, Kunsthalle Osnabrück 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Abb. 8.6: Taktile Bodenmarkierungen als Leitsystem für Menschen mit Sehbeeinträchtigung in der Rauminstallation „We Cannot Skip This Part“, Die Blaue Distanz (Anna Erdmann und Franziska Goralski), Kunsthalle Osnabrück 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Barrierefreiheit? Perspektiven für die Kunstvermittlung

Von Kerstin Hallmann, Pia Josephina Lamkemeyer, Jenny Schwarze, Joscha Heinrichs

Im Kontext von *Arts Education in Transition* wollen wir uns dem Semesterthema *home/migration* widmen. Dieses stellte zwischen Oktober 2017 und März 2018 den inhaltlichen Bezugsrahmen für zahlreiche Veranstaltungen am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Universität zu Köln dar. Dabei soll der Fokus in diesem Beitrag – gegensätzlich zur Schwerpunktsetzung des vorliegenden Bandes – weniger auf gewandelte Praxen einer Ästhetischen Bildung oder Kunstpädagogik gerichtet sein, noch auf deren sich veränderndes Umfeld, das diese rahmt und genannte Wandlungsprozesse zum Teil entfacht. Vielmehr wollen wir den Blick auf das Beständige richten, wenn Migration für Bildungsanlässe thematisch aufgegriffen wird. Der Grund dafür – sowie für die programmatische Ausrichtung unseres Beitrags – ist der seit Sommer 2015 verstärkte empfundene Rückschritt, was den Umgang mit dem Thema Migration und der dadurch auch offenbaren Haltung betrifft. Sicherlich glauben wir diesbezüglich nicht an einen beständigen Fortschritt, jedoch vermissen wir in mancher Hinsicht für selbstverständlich empfundene Grundlagen einer migrationsgesellschaftlichen Erziehungswissenschaft, die ebenfalls in benachbarte Fächer sowie Disziplinen eine Ausstrahlung haben sollte, wenn migrationsbezogene Aspekte fokussiert werden; dies gilt auch für die Ästhetische Bildung und die Kunstpädagogik. Besonders ärgerlich und bedenklich ist es vor allem dann, wenn gerade auf das Thema Migration ausgerichtete Fachveranstaltungen zu Kunst und Bildung jene angesprochenen Grundlagen vermissen lassen und stattdessen teils diffamierende Etikettierungen unreflektiert in akademischen Kontexten getätigt werden. Mit diesem Beitrag wollen wir nicht nur darauf hinweisen, sondern zugleich auch bestehende Auffassungen zu dem Themenfeld erneut vergegenwärtigen.

Grundsätzlich verstehen wir Migration als ein gesellschaftliches und vor allem auch politisches Thema. Es ist nicht losgelöst von sozialen Machtstrukturen, Ausschlussmechanismen, diskriminierenden Praxen und einer ungleichen Chancen- sowie Ressourcenverteilung zu denken. Das wären dann auch die pädagogisch plausiblen Gründe, diese Differenzkategorie für Bildungskontexte zu akzentuieren. Weshalb sollte sonst darauf eingegangen werden?

Etwa aufgrund einer vermeintlich kulturellen Andersheit? Wohl eher nicht! Darauf bezugnehmende Fachliteratur ist ausgiebig auffindbar; seit mehreren Jahren ist sie fixer Bestandteil von erziehungswissenschaftlichen Einführungswerken (vgl. z.B. Krüger-Potratz 1994 später 2005; Diehm/Radtke 1999; Mecheril 2004 später Mecheril et al. 2010). Über sie wird darauf hingewiesen, dass die Betonung von Migration nur dann legitim erscheint, wenn über die soziale Differenzierung ebenfalls auch die soziale Ungleichheit thematisiert wird. Andernfalls sollte aufgrund der sozialen Verantwortung auf die schmerzhafteste Etikettierung mit ‚Anders‘ verzichtet werden; so Annedore Prengel bereits im Jahr 1989 (vgl. Prengel 2006: 13ff.).

Die Problematik von „Reden über Kultur und Schweigen über Struktur“ (Kalpaka 2005: 396 später 2015: 302), womit gemeint ist, dass relevante Unterschiede dethematisiert sowie unsichtbar gemacht werden, ist wohlbemerkt nicht nur in der Erziehungswis-

senschaft bekannt. Auch in den Kunst- und Kulturwissenschaften sollte ein dahingehendes Bewusstsein spätestens seit der Gründung des *Centre for Contemporary Cultural Studies* oder der Etablierung der *Visual Culture Studies* vorhanden sein. So ist in diesem Kontext vor allem Stuart Hall über den Begriff des Spektakels (1997 später 2004) inzwischen in vielen Texten indirekt mitzulesen; auch in der folgenden Ausführung von Georges Didi-Huberman:

„Die Völker wie die Menschen aus dem einfachen Volk sind der Gefahr ausgesetzt [exposés], zu verschwinden, weil sie im Schatten der vielfachen Zensur, der sie unterliegen, unterbelichtet sind [sous-exposés], oder aber, wenn auch mit gleichem Ergebnis, überbelichtet [sur-exposés] im grellen Licht des Spektakels, das um sie veranstaltet wird. Die Unterbelichtung beraubt uns schlicht und einfach der Mittel, um zu sehen, wovon die Rede sein könnte [...]. Die Überbelichtung ist jedoch kaum besser: zu viel Licht blendet. Völker und Menschen aus dem einfachen Volk, die im Übermaß mit stereotypen Bildern belichtet werden, sind ebenfalls der Gefahr ausgesetzt, zu verschwinden“ (Didi-Huberman 2017: 15f.).

Dass jene grundlegende Klärung, unter welcher Prämisse die Thematisierung von Migration möglich bzw. erforderlich ist und wann darauf bewusst verzichtet werden sollte, in manchen Räumen zunehmend weniger Beachtung findet, motiviert uns zu dem zwar weniger innovativen, jedoch anscheinend wieder relevant gewordenen Beitrag. Dabei führt die Hervorhebung des Politischen im Kontext von Kunst sowie deren Vermittlung unweigerlich zu Jacques Rancière, wie auch zu Gilles Deleuze und Félix Guattari, konkret zum Konzept des künstlerischen Monuments sowie dessen politische Bedeutsamkeit:

„Ein Monument gedenkt nicht, feiert nicht etwas, das sich ereignet hat, sondern vertraut dem Ohr der Zukunft die fortbestehenden Empfindungen an, die das Ereignis verkörpern: das stets wiederkehrende Leiden der Menschen, der immer wieder aufflammende Protest, ihr immer wieder aufgenommener Kampf“ (Deleuze/Guattari 2000: 209, zit. n. Rancière 2009: 32).

Das Beständige, das wir unterstreichen wollen, ist ebendieses Konzept des Monuments, welches auch zukünftig nicht an Bedeutung verlieren sollte. Selbst nach zahlreichen Wandlungsprozessen wie beispielsweise denen der Globalisierung oder Digitalisierung, bleibt das Thema Migration ein politisches und ist eng verknüpft mit dem Sehnen sowie Streben nach verbesserten Lebensbedingungen, sozialen Praxen und Gesellschaftsstrukturen. Es ist das Verständnis von Kunstwerken als Resultat und auch als Mittel engagierter Lebenskunstpraxen, die einerseits – als Resultat – sozialgesellschaftliche Strukturen, in denen sie entstehen, aufzeigen und andererseits – als Mittel – dazu dienen, in die Zukunft zu weisen sowie gesellschaftspolitischen Einfluss auf diese zu nehmen.

Werden migrationsgesellschaftliche Aspekte dann bewusst für Bildungsanlässe aufgegriffen und hervorgehoben, darf der politische und auch hoffnungsvolle Charakter eines Monuments nicht ausgeblendet werden. Es ist auf die Unterschiede einzugehen, die auch gesellschaftlich relevante Unterschiede ausmachen; und das sind keine kulturellen! Es gilt nicht das ‚Anderere‘ zu feiern, wenn über Migration gesprochen wird. Ebenso gilt es nicht, über das Spektakel der Kulturen eine wie auch immer gestaltete Identitätsarbeit leisten zu wollen, in der die strukturelle Benachteiligung ausgeklammert wird; auch das ist in letzter Zeit – verstärkt seit dem Jahr 2015 – häufiger im Kontext vermeintlich empfundener Bildungsaufträge zu hören gewesen. Dazu ist anzumerken, dass Rassismuserfahrungen wesentlich mehr Einfluss auf die Identitätsbildung haben als die Bestandteile des morgendlichen Frühstückstücks; die Absurdität des Vergleichs ist sicherlich schwer zu leugnen. Vielmehr sollte der Bildungsauftrag darauf ausgerichtet sein, die Differenzkategorie Migration – um an Didi-Hubermans Formulierung anzuknüpfen – angemessener auszuleuchten, um das politische Streben unter gesellschaftlich ungleichen Verhältnissen sichtbar zu machen. Es handelt sich schließlich um eine sozial konstruierte Unterscheidung.

Anhand zweier künstlerischer Arbeiten über die inhaltlich das Semesterthema aufgegriffen wird und die formal an das anschließende, was zuvor entfaltet wurde, wollen wir dies aufzeigen. Mit der ersten Arbeit wird der Teilaspekt *home/* fokussiert sowie das Phänomen der Unterbelichtung; mit der zweiten Arbeit wird der Schwerpunkt auf den Teilaspekt *Immigration* sowie dem Phänomen der Überbelichtung gelegt.

Die Arbeit *Diakritikon* besteht u.a. aus einem Letraset diakritischer Zeichen, die als Zusatz von Buchstaben auf eine bestimmte Aussprache oder Betonung verweisen. In einer ersten Auflage von 2.000 Exemplaren wurde das Set den Betrachter*innen über eine Auslage angeboten. Dabei ermöglicht das spezielle Druckverfahren für den Trockentransfer, das von Rubbelbildern oder -tattoos bekannt sein dürfte, Buchstaben mit den diakritischen Zeichen zu ergänzen, deren nicht weniger wichtige Zusätze bislang missachtet wurden. Auf diese Weise wird der empfundene Missstand beleuchtet, dass vor allem in Identifikationsdokumenten

einige Namen stets korrekt angeführt werden und andere wiederum nicht. Die Missachtung dieser kleinen, jedoch durchaus bedeutungstragenden Zeichen, die entweder gar nicht oder nur mit amtlichen Hürden verbunden eingetragen werden können, trägt wesentlich dazu bei, wer sich von staatlicher Seite aus gesellschaftlich zugehörig fühlen kann und wer nicht. Neben dem Aufzeigen dieser unterschiedlich wertschätzenden Anerkennung sowie der damit einhergehenden ausgrenzenden Praxis bietet das Set den betroffenen Personen aber auch die Möglichkeit, auf diese Ungerechtigkeit in einer subversiven, jedoch sehr simplen Art und Weise zu antworten. Anders als die Arbeit *Diakritikon*, mit der ein bislang zu wenig beleuchteter Aspekt staatlicher Ausgrenzung und gesellschaftlicher Zugehörigkeit in den Fokus gerückt wird, geht mit der multimedialen sowie ortsspezifisch wandelbaren Arbeit *Göçmenler* [türkisch: Migrierende, Wandernde] der Wunsch einher, das Spektakel, das um ‚Anderer‘ betrieben wird, zu beenden sowie der einseitigen Überbelichtung des Phänomens Migration entgegenzuwirken. Im gesellschaftspolitischen Diskurs wird Migration fast ausschließlich auf die nationalstaatliche Grenzüberschreitung von Menschen bezogen und thematisiert. Diese werden dabei nicht selten mit dem Label ‚problematisch‘ etikettiert und dienen oftmals als Kristallisationsfigur eines vermeintlichen Ausnahmezustands der nationalstaatlichen Ordnung, die wiederhergestellt werden muss. Die grenzüberschreitende Migration von beispielsweise Bildern, physischen oder auch gedanklichen Dingen, die mit der Wanderung von Menschen einhergeht oder auch unabhängig davon vorkommt, wird dabei kaum thematisiert; auch nicht die bereitwillige Akzeptanz, die einigen für nützlich oder bereichernd empfundenen Gütern entgegengebracht wird. Diese Widersprüchlichkeit in der Haltung zum Phänomen Migration, dass unter globalisierten sowie digitalisierten Bedingungen der Waren- und Informationsaustausch einerseits für selbstverständlich empfunden wird und die Anwesenheit von migrierten Menschen andererseits jedoch als aufsehenerregend sowie störend, wird über die Arbeit *Göçmenler* anhand „migrierender Bilder“ (vgl. Mitchell 2004) aufgegriffen, sichtbar gemacht und in Frage gestellt.

Den Ausgangspunkt der fortlaufenden Arbeit bildet ein Graffiti, das auf einer Straßenmauer in Istanbul zu sehen war und dessen Andeutung einer islamisch konnotierten Fliese bereits auf das Migrieren von Bildern verweist; in dem Fall auf die Migration eines floral-ornamentalen Musters aus einem vornehmlich sakralen Raum in jenen der urbanen Öffentlichkeit. Eine Fotografie dieses Motivs diene daraufhin als Grundlage für weitere Reproduktionen, über die das Ausgangsbild an unterschiedliche Orte und in verschiedene Räume gelangte. Auf diese Weise migrierte das Motiv bereits durch diverse Nationalstaaten und war zudem in künstlerischen, ökonomischen und auch politischen Kontexten sichtbar. Neben den bereits angesprochenen geografischen und institutionellen Grenzen passierte es auch symbolische, wie z.B. die des Glaubens. So war der christlich-sakrale Raum der Trinitatiskirche in Köln der erste Ausstellungsort der Arbeit. Bis heute ist die Migration des Motivs nicht zum Ende gekommen und wird fortgeführt. Das Bild wird sich weiter in unterschiedlichste Räume einfügen, darin sichtbar werden und mit der vorherrschenden Annahme brechen, Migration wäre ein Phänomen, das ausschließlich Menschen betreffe.

Literatur

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2000): Was ist Philosophie? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Didi-Huberman, Georges (2017): Die Namenlosen zwischen Licht und Schatten. Paderborn: Wilhelm Fink.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: Ders.: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hrsg. von Juha Koivisto und Andreas Merkmens. Hamburg: Argument, S. 108-166. Zuvor auf Englisch in: Ders. (Hrsg.) (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices: London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 223-279.

Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch [Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität], Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 289-Zuvor in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 387-405.

Krüger-Potratz, Marianne (1994): Interkulturelle Erziehung (=Einführung in interkulturelle Studien) Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz.

Mitchell, William J. T. (2004): *Migrating images – Totemism, Fetishism, Idolatry*. In: Stegmann, Peter/Seel, Peter C. (Hrsg.): *Migrating images. Producing, reading, transporting, translating*. Berlin: Haus der Kulturen der Welt, S. 14-24.

Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rancière, Jacques (2009): *Bild, Beziehung, Handlung: Fragen zu den Politiken der Kunst*. In: Ott, Michaela/Strauß, Harald (Hrsg.): *Ästhetik + Politik. Neuaufteilungen des Sinnlichen in der Kunst*. Hamburg: Textem, S. 28-46.

Abbildungen

Abb. 1: George Demir, *Diakritikon*, Letraset, Atelier Transmedialer Raum der Kunsthochschule für Medien Köln, Köln 2017.

Abb. 2: George Demir, *Göçmenler*, LED-Animation, Emerson Paramount Center, Boston 2017 | Keramikfliesen, Trinitatiskirche, Köln 2014 | Graffiti, öffentlicher Raum, San Sperate 2017 | Foliendruck, Vertretung des Landes Nordrhein-Westfalen bei der Europäischen Union, Brüssel 2015 | Umschlag des Journals der Kunsthochschule für Medien Köln, Köln 2016 | Projektion, Emerson Urban Arts: Media Art Gallery, Boston 2017 | Posterdruck, öffentlicher Raum, Montepulciano 2014 | Fototapete, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Braunschweig 2016 | Graffiti, Fassade, ShanthiRoad, Bangaluru 2017.

Barrierefreiheit? Perspektiven für die Kunstvermittlung

Von Kerstin Hallmann, Pia Josephina Lamkemeyer, Jenny Schwarze, Joscha Heinrichs

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 initiieren. 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 Flieger, 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 antikolonialen 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.

Ngūgĩ wa Thiong’o, einer der meistgelesenen Schriftsteller und Kulturwissenschaftler Kenias, an vielen Universitäten international 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:Szene] – 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-decolonised/> [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]

Barrierefreiheit? Perspektiven für die Kunstvermittlung

Von Kerstin Hallmann, Pia Josephina Lamkemeyer, Jenny Schwarze, Joscha Heinrichs

Wie und warum wir im Museum über Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen sprechen sollten

Welchen Beitrag können Kunst und Kunstvermittlung bei der Beschäftigung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen leisten? Wie können Kulturinstitutionen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und welche Werkzeuge müssen kulturelle Bildungsarbeiter*innen entwickeln, um der Diversität und der sich wandelnden sozialen und kulturellen Zusammensetzung von Gesellschaft adäquat begegnen zu können?

Diese Fragestellungen sind leitende Motive von *lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen¹*. Das 2016 von der Kulturstiftung des Bundes und den Staatlichen Museen zu Berlin initiierte Programm soll Veränderungsprozesse in den Museen anstoßen, um diese für ein breiteres Publikum zugänglicher und attraktiver zu gestalten. Ziel ist es, vor allem jungen Museumsnutzer*innen neue Zugänge zu musealen Inhalten zu ermöglichen, etwa indem aktuelle soziale und politische Themen aufgegriffen und mögliche Anknüpfungspunkte in historischen Sammlungen identifiziert werden. Die kul-

turellen Bildungsangebote im Schulprogramm von lab.Bode finden meist in Form von Projektwochen mit den neun Berliner Partnerschulen² statt. Diese experimentellen Formate, die aus Fragen und Interessen der teilnehmenden Schüler*innen und Lehrer*innen hervorgehen, werden zum Teil auch in kürzere Workshop-Formate übertragen³, die dann von allen Schulen und nicht nur von den Partnerinstitutionen gebucht werden können. Eines dieser im Rahmen von lab.Bode entwickelten interdisziplinären Formate ist „Let’s Talk about Sex! Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen in der Kunst“⁴. Der vorliegende Textbeitrag gibt Praxisblicke in dieses sexpositive und diskriminierungskritische Bildungsprogramm, welches seit 2018 als kostenloser Projekttag für Jugendliche im Bode-Museum⁵ durchgeführt wird.

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung, Vermittlung und Besucherdienste der Staatlichen Museen zu Berlin bin ich seit 2016 Teil des *lab.Bode* Schulteams und verantwortlich für die Entwicklung, Qualitätssicherung und Koordination von Schulprojekten und buchbaren Vermittlungsangeboten im Bode-Museum. In dieser Rolle war ich maßgeblich daran beteiligt „Let’s Talk about Sex!“ als Programm zu initiieren, inhaltlich zu entwickeln, in der Praxis mit Fokusgruppen zu erproben und diskriminierungserfahrene Sexualpädagog*innen und Kunstvermittler*innen für die Workshopumsetzung zu gewinnen. Im Folgenden stelle ich verschiedene Aspekte der Entwicklung und Umsetzung des Programmes vor. Zunächst werden Beobachtungen aus der Projektarbeit mit Schulklassen beschrieben, welche spezifische Bedarfe der jungen Museumsnutzer*innen abbilden, sich im Bode-Museum mit Themen rund um Körperbilder, Nacktheit, Gender und Pornographie zu beschäftigen.

Vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen⁶ sind in Deutschland gesellschaftliche Realität und Teil der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hartmann 2018: 20). Für die auf Menschenrechten und Demokratie basierende Institution Museum sollte es daher selbstverständlich sein, systematisch darauf zu achten, die Vielfalt der Gesellschaft im Blick zu haben und sich über vielfältigere Angebotsformate einem diversen Publikum zuzuwenden (vgl. Nettke 2018: 49f.). Ebenso sind Lust und Begehren Themen, die in all ihren Facetten und Spielarten in der Kunst immer wieder aufs Neue verhandelt wurden und werden. „Geschlecht und Sexualität als grundlegende Modi menschlicher Vergesellschaftung und als immanente Elemente der Geschichte spielten in Museen schon immer eine Rolle“ (ebd.: 50).

Unter diesen Aspekten galt es, die Skulpturensammlung im Bode-Museum neu zu untersuchen. Wichtig war *lab.Bode* bei der Neusichtung der Sammlungsobjekte, die Reproduktion von Heteronormativität und binärer Geschlechterrepräsentation zu adressieren und in unserem Bildungsauftrag die Perspektive der sozialen Gerechtigkeit und Diversität umzusetzen, wie das etwa Museumsforscher Richard Sandell fordert (vgl. Sandell 2002). Diskriminierung sowie ein Mangel an Informationen und *role models*, machen es schwulen, lesbischen, bi- und pansexuellen, queeren sowie asexuellen und aromantischen Kindern und Jugendlichen schwer, ihre sexuellen und romantischen Orientierungen bzw. Begehren zu erkennen bzw. anzuerkennen; zumal ihre Lebensweisen medial und in Schulbüchern meist nur einseitig verzerrend, unter den Vorzeichen eines Problems oder gar nicht auftauchen. Dies beeinträchtigt ihre Bildungsteilnahme erheblich (vgl. Debus/Laumann 2018: 53). So wird in vielen pädagogischen Zusammenhängen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht mitgedacht und auch in kulturellen Bildungsprojekten gehören Heteronormativität und Heterosexismus leider noch zur Regel. Dies führt zu Ausschlussmechanismen und Diskriminierung marginalisierter Gruppen, auch in der Bildungsarbeit im Museumskontext. „Die Vermittlung von Wertschätzung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sowie anderer Formen von Vielfalt in der Gesellschaft ist somit Teil des Bildungsauftrages, mit denen Museen ihren Dienst an der Gesellschaft verrichten“ (Nettke 2018: 50). *lab.Bode* setzt daher einen Schwerpunkt auf macht- und diskriminierungskritische Vermittlungsarbeit, etwa auch auf sexualitätsbezogene Inhalte und deren visuelle Repräsentationen.

In Folge stelle ich den Entstehungsprozess von „Let’s Talk about Sex!“ anhand der bisherigen Entwicklungsschritte vor, um dann konkrete Einblicke in Methodik und Objektbezug im Rahmen der Umsetzung des Workshopangebots zu geben. Abschließend werden sowohl inhaltliche und strukturelle Herausforderungen beleuchtet und reflektiert als auch ein Ausblick auf die Weiterentwicklung und mögliche Verstärkung des Programmes am Bode-Museum gegeben.

„Warum sind die alle nackt?“ und „Warum gibt es kein FSK⁷ fürs

Museum?": Worüber junge Besucher*innen sprechen möchten

Das Bode-Museum ist mit seinen Skulptur-Beständen vor allem ein Museum des Menschen, und Schüler*innen nehmen die Kunstwerke stark in ihrer physischen Erscheinung und körperlichen Präsenz wahr. Nacktheit und Geschlechterrollen werden daher oft beim Besuch der Sammlungen thematisiert. Die Bedarfe der Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken sind dabei häufig Themen außerhalb des kanonischen kunsthistorischen Kontexts. Zur näheren Beleuchtung der Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf die Sammlungen des Bode-Museums stelle ich hier drei markante Beispiele vor, welche u.a. initiierte Auslöser für die Entwicklung eines sexualpädagogischen Workshopangebots im Museum waren.

So fragte eine Gruppe von Grundschüler*innen beim ersten Besuch im Bode-Museum: „Warum sind die alle nackt?“ Konfrontiert mit der Vielzahl von Aktdarstellungen zeigten die Kinder ein ungemeines Interesse daran, den nackten Skulpturen etwas anzuziehen, und entwickelten in ihrer Projektzeit eine ganze „Mini Bode Mode Kollektion“. Diese Kollektion wurde später ein sehr beliebtes interaktives Angebot beim „Aktionstag Museum“ für Schulen: Unter Anleitung der Grundschüler*innen konnte die „Mini Bode Mode Kollektion“ auf fotografische Streifzüge durch die Sammlung mitgenommen werden, um den Statuen per Fotomontage am Handy digitale Kleider anzuziehen. Ein interessanter Aspekt, der uns in den Fotomontagen auffiel, war, dass z.B. einige Herkuleskulpturen einen Faltenrock verpasst bekamen und viele Besucher*innen die Möglichkeit nutzten, um eine spielerische Auflösung von geschlechtlich normierter Mode an den Skulpturen auszuprobieren.

Die Projektwoche einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasiums mit dem Titel „Periodensystem Kunst“ gab Anlass, die Sammlung des Bode-Museums zu untersuchen und neu zu ordnen. Die Schüler*innen waren aufgefordert, passende Ordnungssysteme und Kategorien für die vorgefundenen Kunstwerke zu erstellen. Angelehnt an bereits bestehende Interessen und Betrachtungsschwerpunkte entwickelten die Schüler*innen folgende Kategorien: Form, Material, Emotionen und FSK. Der Saal mit Barockbronzes beschäftigte die Schüler*innen dabei besonders, da diese vor allem Akte, Gewalt- und ‚Raub‘- (engl. Übersetzung *rape*) Szenen zeigen.

In diesem Zusammenhang wollten sie das Thema Jugendschutz in Verbindung mit der Fragestellung rund um eine scheinbare Normalisierung von Gewalt- und Erotikdarstellungen im Bode-Museum verhandeln. Es kamen bei den Jugendlichen Diskussionen darüber auf, ob auch kulturhistorische Darstellungen und Kunstwerke nicht trotzdem ‚pornographisch‘ sein können. Folglich führten sie als Feldforschung im Museum dazu Interviews mit Besucher*innen durch, in denen u.a. folgende Fragen gestellt wurden: (O-Ton) „Würden Sie Ihren Kindern oder Enkelkindern diese Skulpturen zeigen? (Antwort: Ja natürlich.) Finden Sie nicht, das ist zu gewaltreich oder sogar pornographisch?“⁸ Die Ergebnisse ihrer Forschung, in Form aufgezeichneter Dialoge, wurden zu einer 8-Kanal-Soundinstallation zusammengestellt, in der folgende Fragen im Zentrum stehen: Was unterscheidet historische Kunstwerke von Pornographie? Und sollte es eigentlich auch eine FSK fürs Museum geben? Die auf diese Weise kreierte Sound-Landschaft verknüpfte die Schüler*innen mit einer visuellen Ausgestaltung des Raums: Fotos von Skulpturen aus der Museumsammlung an den Wänden erzählten in Zusammenspiel mit der akustischen Gestaltung des Raumes neue Geschichten. Je nach Position der Rezipient*innen im Raum konnten ganz unterschiedliche akustisch-visuelle Eindrücke entstehen. Auf diese Weise wurde eine alternative Ebene der Sammlungsrezeption kreiert, die Themen und Wahrnehmungen anbot, die im Museum bisher kaum inhaltlich repräsentiert oder reflektiert waren⁹.

Einen weiteren Anlass für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Gender und sexualitätsbezogenen Inhalten gab das Trickfilmprojekt¹⁰ der Grunewald-Grundschule. Hier wechselt z.B. der „Heilige Georg“ ohne Probleme sein Geschlecht und wird im Film „Nina vs. Drache“ zur Prinzessin. Auch das Erscheinungsbild mancher Ritterdarstellungen gab den Schüler*innen in dem Projekt immer wieder Anlass für Diskussionen darüber, ob die Ritter Make-up tragen und wer das eigentlich tragen ‚darf‘. Diese Beobachtungen warfen Fragestellungen rund um Gender und Genderperformance auf und initiierten Gespräche zu diesen Themen. Dies sind nur einige wenige Beispiele der vielfältigen Auseinandersetzungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen in Reaktion auf die Sammlungen des Bode-Museums. Nach über zwei Jahren Programm Laufzeit zeigt sich ein Bedarf besonders deutlich: Die Kinder und Jugendlichen wollen im Zuge der Werkbetrachtung über für sie ganz offensichtlich sammlungsimmanente Themen wie Nacktheit, Sexualität und Geschlechterrollen in Austausch treten.

Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!“

Den Impulsen der Schüler*innen folgend, nutzten wir die forschende Ausrichtung von *lab.Bode*, um ein Bildungsformat zu entwickeln, welches die Fragen und Kommentare der Jugendlichen ernst nimmt und diskriminierungssensibel in den Museumskontext einbettet. Die Entwicklung des Workshops fand vorerst in drei Phasen statt. Die erste Phase bestand aus Recherchen und Austausch zu möglichen bereits existierenden Programmen und Initiativen in diesem Bereich an anderen Museen. Hervorzuheben ist in dieser ersten Phase meine Teilnahme an der Tagung „VieL*Bar – Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit (nicht nur) im Museum“ im Januar 2018, welche wegweisend für die Entstehung des Workshops am Bode-Museum war. Die Tagung bot nicht nur interessante Einblicke und Erkenntnisse in das gleichnamige Praxisforschungsprojekt¹¹, sondern ermöglichte auch den Austausch und die Vernetzung mit (Sexual-)Pädagogen*innen und Museumspraktiker*innen, die ähnliche Anliegen verfolgen. So folgte im Mai 2018 ein Besuch am British Museum in London, verbunden mit einer Einladung, bei der Durchführung des von Chloe Chooper und Melany Rose konzipierten „Sex and Relationship“-Workshops¹² zu hospitieren. In der zweiten Phase wurden die Sexualpädagogin Taina Engineer sowie die Künstlerin und Kunstvermittlerin Pauline Recke damit beauftragt, ein erstes Strukturkonzept für einen Tagesworkshop zu entwickeln. In der dritten Phase wurde der Workshop mit einer Fokusgruppe, einer 8. Klasse, getestet, um qualitatives Feedback (verbal und anonym/schriftlich) einzuholen. Die Auswertung dessen wurde anschließend für die Überarbeitung des Workshops genutzt. Seit September 2018 wird der Projekttag als kostenloses Workshopangebot für Schulen im Bode-Museum durchgeführt.¹³

Ausgehend von den Kunstwerken des Bode-Museum werden im gemeinsamen Dialog mit Schüler*innen im Alter von 11 bis 16 Jahren aktuelle Fragen zu Körperbildern, Konsens¹⁴ und LSBTIQ+¹⁵ identifiziert und verhandelt. Der Workshop kombiniert Kunstvermittlungsmethoden¹⁶ wie performative Übungen, Comics und Zeichnungen mit didaktischen Materialien und Arbeitsweisen aus der Sexualpädagogik und wird von einem Tandemteam, bestehend aus Sexualpädagog*in und Kunstvermittler*in, durchgeführt. Dabei bilden Skulpturen immer den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit einem neuen Themenkomplex. Die Werkbetrachtung bietet die Möglichkeit, Schwellenängste abzubauen und auch über sensible Themen ins Gespräch zu kommen, ohne dass über sich selbst gesprochen werden muss. Durch eine gemeinsame Analyse der Objekte können Themen in einen historischen Kontext eingebettet und ihre Bedeutung verbildlicht werden. Aktuell werden anhand von sechs Stationen die folgenden Schwerpunkte verhandelt: Konsens, Lust und Begehren (LSBQA¹⁷), Nacktheit und Körperbilder, Mythos ‚Jungfernhäutchen‘, Sex-Shaming, Geschlechternormen und Genderperformance.

Der Workshop beginnt mit einer kurzen Begrüßung und einer Vorstellung der beiden Workshopleiter*innen. Es folgt eine Vorstellungsrunde von allen mit einer „Ice-Breaker“-Methode¹⁹. Anschließend werden die Rahmenbedingungen vor- und Regeln für den Workshop aufgestellt: zum einen Regeln, die wichtig sind, wenn in einer Gruppe über Sexualität gesprochen wird²⁰, zum anderen Regeln, die bei einem Museumsbesuch²¹ generell einzuhalten sind. Diese Regeln werden auf Flipcharts festgehalten und können von den Jugendlichen ergänzt werden. Da es sich bei „Let´s Talk about Sex!“ um ein sexualpädagogisches Angebot handelt, ist die Teilnahme der Jugendlichen auf freiwilliger Basis wichtig. Das heißt, dass die Teilnehmenden den Workshop zwischendurch oder auch ganz verlassen dürfen, wenn sie merken, dass sie ein Thema psychisch belastet.²² Dies ist verbunden mit einem wichtigen Lernaspekt zum Thema Sexualität: Jugendliche sollen befähigt werden, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und wahrzunehmen. Des Weiteren gilt das Gebot der Schweigepflicht, das den Jugendlichen zu Beginn des Workshops kommuniziert wird. Über einzelne Schüler*innen werden im Nachhinein also keine persönlichen Details weitergegeben. Diese Regel tritt nur außer Kraft, wenn der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung besteht. Die allgemeine Gruppenstimmung im Workshop sowie Themen und Inhalte können natürlich geteilt werden. Am Ende der Vorstellungsrunde unterschreiben die Workshopleitenden sowie die Jugendlichen die Flipcharts mit den Workshopregeln als Zeichen der Zustimmung und gemeinsamen Vereinbarung. Für den Workshop werden die teilnehmenden Schulklassen (mit Klassengrößen von meist 24 bis 31 Schüler*innen) in 2 Gruppen geteilt. Da sich im Praxistest herausgestellt hat, dass eine reduzierte²³ Teilnehmer*innenzahl von max. 15 Schüler*innen pro Gruppe notwendige Grundlage ist, damit die Teilnehmer*innen sich über sexualitätsbezogene Themen in einem geschützteren Raum austauschen und die Workshopleiter*innen die einzelnen Teilnehmer*innen angemessen begleiten können. Alle Gruppen

durchlaufen in ihrem vierstündigen Workshop vier der sechs Stationen, wobei bedarfsorientiert auf die Gruppe reagiert wird und sie je nach Interessensbekundungen z.T. unterschiedliche Themenblöcke intensiver kennenlernen. Die Station zum Konsensprinzip ist jedoch immer Teil des Workshops.

Konsens

Ausgehend von einer Skulptur, die Satyr und Nymphe zeigt, wie sie nackt miteinander interagieren, wird das Thema Konsens behandelt. Ausgangspunkt ist eine Werkbetrachtung, in der die Schüler*innen beschreiben, was sie sehen und wie sie die dargestellte Situation beurteilen würden. Als Einstieg in die Einheit widmet sich die Workshopgruppe gemeinsam einer Begriffsklärung: Was ist Konsens? Haben die Teilnehmer*innen Beispiele für Konsens? Wieso ist Konsens wichtig? Wieso ist Konsens sexy? Dann folgt eine praktische Aufgabe: Die Jugendlichen erhalten einen vorgezeichneten Comic, der Satyr und Nymphe mit leeren Sprechblasen zeigt. Sie werden gebeten, die Sprechblasen der Comic-Vorlage zu füllen. Es geht darum, eine Sprache zu finden, um über Grenzen und Zustimmung zu kommunizieren. Sie können in diesem Comic selbst einen Dialog entwickeln, der eine konsensuelle Situation darstellt. Danach tauscht sich die Gruppe gemeinsam über die Ergebnisse aus.

Lust und Begehren

In diesem Block geht es um Lust, Begehren und ihre Vielfaltigkeit. Welche Formen von Begehren gibt es und was bedeutet LS-BQA (Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell)? Hierbei soll die individuelle Wahrnehmung von Lust und Begehren aufgezeigt werden. Die Schüler*innen werden in Kleingruppen aufgeteilt, mit iPads ausgestattet und gebeten, im Museum Darstellungen von Lust und Begehren zu finden und zu fotografieren. Die Objektfotos dienen als Ausgangspunkt für einen Dialog über vielfältige Ausdrucksformen von Sexualitäten. An einer Wand wird mit Kreidemarkern eine Sammlung von Begriffen erstellt, die im Gespräch rund um Liebe, Lust und Begehren aufkommen. Alle Teilnehmenden bekommen einen bunten Marker und dürfen selbst die Wand mit ihren Begriffen ‚taggen‘, was immer sehr enthusiastisch aufgenommen wird und schnell eine große Begriffssammlung und Diskussion darüber zu Stande bringt.

Mythos ‚Jungfernhäutchen‘

Anhand einer Statue der ‚Jungfrau‘ Maria wird das Thema der ‚Jungfräulichkeit‘ behandelt. In der Workshopgruppe wird gemeinsam darüber gesprochen, welche gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen sich an diesem Begriff festmachen. Außerdem stellen die Sexualpädagog*innen an dieser Stelle die anatomische Beschaffenheit des Hymens (sog. ‚Jungfernhäutchen‘) vor und räumen mit dem Mythos auf, dass diese dünne Schleimhaut etwas über sexuelle Aktivitäten von Menschen aussagen kann. An dieser Station arbeiten wir mit anatomischen Modellen von Hymen.

Sex-Shaming

Anhand einer Memento Mori Figur, welche Wollust als eine der sieben Todsünden darstellt, wird über Sex-Shaming und seine historische Verankerung in Kunstwerken gesprochen. Dieses Thema wird anhand der Werkanalyse einer Figurengruppe behandelt, die auf der einen Seite den Tod abbildet und auf der anderen Seite eine junge nackte Frau, die auf ihre Vulva deutet. Die Darstellung sollte zur Entstehungszeit vermutlich eine abschreckende Wirkung haben und verdeutlichen, dass Wollust und ‚Unkeuschheit‘ den Tod nach sich ziehen. Die Workshopleiter*innen besprechen anschließend Aspekte der Selbstbestimmung und diskutieren darüber, ob den Jugendlichen in Darstellungen oder Erzählungen Unterschiede zwischen den Gendern auffallen. Wir wollen aufdecken, dass einige ganz aktuelle Phänomene wie z.B. Slut-Shaming historisch gewachsene patriarchale Diskriminierungspraxen sind, die es als solche zu hinterfragen und zurückzuweisen gilt.

Nacktheit und Körperbilder

Ausgehend von einer Skulptur, welche Venus und Amor nackt zeigt, sprechen wir über idealisierte Körper in der Kunst. Dann betrachten wir die Skulptur gemeinsam. Es fällt auf, dass alles sehr detailgetreu gearbeitet ist, bis auf eine Leerstelle: die Vulva. Gemeinsam nimmt sich die Workshopgruppe dem Thema an, wobei die Workshopleiter*innen darauf aufmerksam machen, dass Penisse in der Gesellschaft oft viel präsenter sind als Vulven. Jugendlichen fällt es meist leicht, einen Penis zu zeichnen; bei der Vulva sieht das hingegen ganz anders aus. In einer praktischen Übung können die Jugendlichen, wenn gewollt, eine Vulva zeichnen. Danach sprechen wir mit Hilfe von sexualpädagogischen Modellen über die anatomische Beschaffenheit von Vulva und Vagina.

Je nach Bedarf der Schüler*innen wird an dieser Stelle auch über die Größenvariationen von Penissen gesprochen. An dieser Stelle geben die Workshopleiter*innen den Hinweis darauf, dass für sicheren Geschlechtsverkehr mit Kondomen die Kondomgröße unbedingt zur Penisgröße passen muss. Bei Interesse wird an Penismodellen demonstriert wie ein Kondom²⁴ benutzt werden kann.

Geschlechterrollen und Genderperformance

In diesem Block sollen folgende Fragen geklärt werden: Was bedeutet Geschlecht und Geschlechtsidentität? Was bedeuten die Begriffe Trans* und Inter*? Welche Zuschreibungen und Reproduktionen von Geschlechterverhältnissen finden wir hier?

Zur Annäherung an das Thema kommt das Mittel der inszenierten Photographie zum Einsatz. Das heißt, die Schüler*innen werden darum gebeten, sich gemeinsam in die Pose von verschiedenen Skulpturen zu begeben. Dies passiert mit vier verschiedenen Skulpturen: jeweils mit zwei unterschiedlichen Darstellungen von Weiblichkeit und von Männlichkeit.

Im Anschluss werden die Bilder gemeinsam angeschaut und zusammen reflektiert. Leitfragen dabei sind: Was hat das bei euch ausgelöst? Wie habt ihr euch beim Posieren gefühlt? Das Erlebte wird mit Hilfe der Fotos im Workshopraum besprochen. Danach werden die Schüler*innen gebeten den Skulpturen mit Hilfe von Adjektiven²⁵ die auf Karten stehen, Eigenschaften zuzuordnen. Abschließend wird über die konstruierten Charaktere von Geschlechterperformance diskutiert. Ziel ist es an dieser Stelle, unterschiedliche Geschlechterperformances zu beleuchten und eindimensionale, stereotype Vorstellungen von Geschlechterrollen in Frage zu stellen.

Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit im Museum

Nach eineinhalb Jahren Praxiserprobung und dem Aufbau eines zehnköpfigen Teams von freien Mitarbeiter*innen, bestehend aus Sexualpädagogen*innen und Kunstvermittler*innen, ist *lab.Bode*, gemeinsam mit einer Fokusgruppe²⁶, nun im Prozess der Rückschau und der Reflexion mit dem Ziel der erneuten Schärfung der Workshopziele und Methoden des Vermittlungsangebots. Abschließend benenne ich die aktuellen inhaltlichen Zielsetzungen von „Let’s Talk about Sex!“ sowie die Herausforderungen, mit denen das Programm auf struktureller Ebene konfrontiert ist.

Inhaltlich geht es im Moment sowohl um die Überarbeitung von Zielformulierungen der einzelnen Stationen des Workshops als auch um klare Definitionen von sexualpädagogischen und politischen Begrifflichkeiten und Inhalten: Wie können intersektionale und postkoloniale Aspekte in eurozentrischen Sammlungen adressiert und verhandelt werden? Wie gehen wir mit zeitgenössischen Definitionen und Sprache in Auseinandersetzung mit historischen Sammlungen und Objekten um? Wie kann (ungeschriebene) queere Geschichte in kulturhistorischen Sammlungen identifiziert und wie können diese Leerstellen durch Vermittlung adressiert und mit Publikum reflektiert werden? Die Fokusgruppe bestehend aus Kunstvermittler*innen, Kulturhistoriker*innen und Sexualpädagog*innen erarbeitet entlang dieser Fragestellungen Werkzeuge, die „Let’s Talk about Sex!“ über *lab.*-

Bode hinaus erhalten und weiterentwickeln sollen.²⁷

Besonders wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen ist *lab.Bode* der Grundsatz einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. In den Bildungsangeboten wird dafür sensibilisiert diskriminierende Sprechweisen nicht zu reproduzieren und *Othering*²⁸ durch Workshopleitende wie Teilnehmende zu vermeiden. Dazu hat *lab.Bode* aktuell gemeinsam mit Felicia Rolletschke, Pauline Recke und Nicola Lauré al-Samarai ein Glossar mit politischen wie sexualpädagogischen Begriffsklärungen und Sprechweisen überarbeitet und allen anderen Workshopleiter*innen als Handreichung zur Verfügung gestellt. Ein wichtiges Werkzeug für die Qualitätssicherung eines solchen interdisziplinären Vermittlungsprogramms sind sicherlich die Informationsveranstaltungen für die Workshopleiter*innen. Dort werden Workshopziele kommuniziert und diskriminierungssensible Pädagogikansätze vermittelt. Auf struktureller Ebene besteht dahingehend die größte Herausforderung an der Durchführung des Workshopangebots „Let’s Talk about Sex!“, dass die Workshops und Bildungsangebote von freien Mitarbeiter*innen auf Honorarbasis durchgeführt werden. Durch diesen Umstand ist die Bildung und der Erhalt eines qualifizierten und diskriminierungserfahrenen Teams von Sexualpädagogen*innen²⁹ und Kunstvermittler*innen durchaus schwierig.³⁰ Weitere Herausforderungen stellen sich in der Auswahl und Zusammenarbeit mit den Kunstvermittler*innen. Diese müssen sowohl inhaltlich mit der Sammlung und den kunsthistorischen Hintergründen vertraut sein als auch das Interesse und die Fähigkeit haben, anhand der Skulpturen mit Schüler*innen über sexualpädagogische Themen ins Gespräch zu kommen.

lab.Bode versucht durch gut aufgearbeitete Leitfäden, welche sowohl die Workshopinhalte, Begriffsklärungen und mögliche Herausforderungen klar darstellen, grundlegende Qualitätsstandards an freie Mitarbeiter*innen zu vermitteln. Dies erfolgt, verbunden mit Literaturempfehlungen und dem Zugang zu Fachtexten, in der *lab.Bode* Bibliothek.³¹

Trotz der erwähnten strukturellen Herausforderungen hat *lab.Bode* es geschafft, ein engagiertes, diverses und wachsendes Team zu motivieren, das Workshopangebot „Let’s Talk about Sex!“ seit eineinhalb Jahren regelmäßig mit einer Vielzahl von Schulklassen im Museum durchzuführen und dabei achtsam, kritisch und offen für inhaltliche und methodische Weiterentwicklungen zu bleiben. Im letzten Jahr von *lab.Bode* geht es stark um Reflexion der einzelnen Programmteile. Im Hinblick auf „Let’s Talk about Sex!“ wird vor allem die Schnittstellen zwischen intersektionaler Pädagogik, *queering collections* und kritischer Kunstvermittlung Kern der Auseinandersetzung sein. Dahingehend ist es *lab.Bode* wichtig, mit dem Workshopangebot „Let’s Talk about Sex!“ im Bode-Museum ein Beispiel dafür zu setzen, dass queere diskriminierungskritische Bildungsarbeit in allen gesellschaftlichen Institutionen und Systemen möglich und notwendig ist und dass Bildung, wo immer sie stattfindet, diskriminierungssensibel und heteronormativitätskritisch praktiziert werden kann.

Anmerkungen

^[1] Mit einem Vermittlungslabor am Bode-Museum in Berlin und einem bundesweiten Volontärsprogramm an 23 weiteren Institutionen soll modellhaft gezeigt werden, was Vermittlungsarbeit an Museen auszeichnet und was sie bewirken kann (Kulturstiftung des Bundes o.J.: o.S.).

^[2] Die Partnerschulen sind folgende: Athene-Grundschule, Barnim-Gymnasium, B.-Traven-Gemeinschaftsschule, Grunewald-Grundschule, Gustav-Langenscheidt-Schule, Herder-Gymnasium, Schule am Rathaus, Sophie-Brahe-Gemeinschaftsschule und Thomas-Mann-Gymnasium.

^[3] Als kostenlose Angebote konzipiert, geben die 180 bis 240 Minuten langen Workshops Schulklassen aller Altersstufen die Möglichkeit, das Bode-Museum aus neuen Perspektiven kennenzulernen.

^[4] Der vollständige Programmtitel wird im folgenden Text mit „Let’s Talk about Sex!“ abgekürzt.

^[5] Das Bode-Museum auf der Museumsinsel in Berlin beherbergt die Skulpturensammlung, das Museum für Byzantinische Kunst

und das Münzkabinett. Es präsentiert europäische Skulptur und Malerei des 13.-18. Jahrhunderts aus den deutschsprachigen Ländern sowie aus Italien, den Niederlanden, Frankreich und Spanien. Das Museum für Byzantinische Kunst besitzt Kunstwerke und Alltagsgegenstände vom 3. bis zum 15. Jahrhundert aus allen Gegenden des antiken Mittelmeerraumes, des oströmischen Reiches und des spätantiken Ägyptens (Staatliche Museen zu Berlin o.J.: o.S.).

^[6] In der *lab.Bode* Projektarbeit mit Schulen in der Skulpturensammlung des Bode-Museums ist sexuelle Vielfalt ein virulentes Thema. Dies tritt immer wieder zu Tage, entweder versteckt in Unsicherheiten und damit verbunden durch homophobe Äußerungen oder durch Jugendliche, die sich im Prozess der Schulprojektwochen outen und einen Bedürfnis zur Auseinandersetzung mit ihrer Identität und gesellschaftlicher und historischer Einordnung dessen und gewachsenen Normen äußern/zeigen. Daher war es *lab.Bode* besonders wichtig, in der Bildungsarbeit u.a. heteronormative Lesarten von Kunstwerken in Frage zu stellen und gleichzeitig queere Erzählweisen in die Kunstvermittlungsformate einzubauen.

^[7] Die Abkürzung FSK steht für ‚Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft‘, deren Hauptaufgabe in der Prüfung der Altersfreigabe von Filmen besteht, wobei die Rechtsgrundlage dafür die jeweiligen Jugendschutzgesetze darstellen (vgl. Wikipedia 2020).

^[8] In dieser Frage der Schüler*innen erscheint Pornografie geradezu als Steigerungsform von Gewalt. Nicht-konsensuelle sexuelle Handlungen – wie sie häufig in Pornos und auch in den Abb. 5 und 6 dargestellt sind – als solche zu benennen, ist im Sinne der klaren Unterscheidung von einvernehmlichem Sex und Gewalt ein wichtiger Aspekt von Präventionsarbeit. Dass jedoch nicht jede pornografische Darstellung gewaltvoll ist, ist ebenso eine wichtige Information für Heranwachsende, damit ein selbstbestimmter Umgang mit diesen Inhalten möglich wird.

^[9] Projektdokumentation und Audiocollage sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode^a o.J.: o.S.).

^[10] Projektdokumentation und Trickfilme sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode^b o.J.: o.S.).

^[11] Bei der Tagung wurden Ergebnisse des interdisziplinären Praxisforschungsprojekts „VieL*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ vorgestellt, das seit April 2016 an der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin durchgeführt wird. Eine Dokumentation der Tagung ist online verfügbar (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin 2018: o.S.).

^[12] Eine Übersicht des „Sex and Relationship“-Workshops findet sich online (British Museum o.J.: o.S.).

^[13] Der Workshop wurde als Erweiterung des schulischen Sexualkundeunterrichts konzipiert. Die folgenden Beschreibungen der Rahmenbedingungen und Inhalte des Workshops basieren auf dem Workshopablauf und dem Informationsmaterial, welches neben den freien Mitarbeiter*innen auch Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wird, wenn sie das Angebot mit ihrer Klasse besuchen. Das Material wurde von Taina Engineer, Pauline Recke und mir entwickelt und durch Unterstützung von Felicia Rolletschke und Nicola Lauré al-Samarai in einer späteren Phase kritisch reflektiert und erweitert. Das Material für die Lehrpersonen umfasst die Darlegung des diskriminierungskritischen Ansatzes des Workshops, eine Auflistung der Skulpturen, die Gegenstand der Auseinandersetzung sind, sowie die Information, dass der Workshop ohne Beteiligung der Lehrkräfte stattfindet. Diese Handreichung kommt dem Bedarf von Lehrkräften nach, sich vorab einen Überblick über die konkreten Inhalte des Workshops verschaffen zu können, um diese eventuell im Unterricht zu besprechen oder nach dem Workshop noch weiter zu behandeln.

^[14] Konsens (engl. Consent) ist ein Begriff, der aus dem Englischen stammt und aktive „Zustimmung“ oder „Einverständnis“ bedeutet. Im sexuellen Kontext heißt das Folgendes: Wenn alle Beteiligten mit dem einverstanden sind, was gerade passiert, niemand gezwungen oder überredet wurde und alle die Fähigkeit haben zuzustimmen, dann liegt *Konsens* vor. In der Realität sieht das allerdings oft komplexer aus, etwa weil es Menschen schwerfällt, offen und ehrlich zu kommunizieren, oder weil Machtungleichheit und Abhängigkeit die Entscheidungsfreiheit beeinflussen.

^[15] LSBTIQ+ steht für: lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, intergeschlechtlich, queer.

^[16] Die Grundhaltung und Methodik, welche die kritischen und partizipativen Kunstvermittlungsformate des *lab.Bode* informieren, basieren u.a. auf folgenden Diskursen bzw. diskursbildenden Personen: Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Claire Bishop, Irit Rogoff, Ayşe Güleç, Richard Sandell, Grada Kilomba u.v.m. Literatur und weitere Ressourcen sind im erweiterten Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags zusammengestellt.

^[17] LSBQA steht für Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell.

^[18] *lab.Bode* hat einen Themenkatalog: Zur Gewinnung von Themen, die in den Projekten mit Schüler*innen im Museum verhandelt werden können, holte *lab.Bode* Expertisen von unterschiedlichen Akteur*innen ein. Von März bis Mai 2017 nahmen neun Mitarbeiter*innen des Bode-Museums, 24 Lehrer*innen, 93 Schüler*innen sowie 16 Expert*innen im Bereich Museum und Vermittlung an einer Befragung teil. Auf ihren Vorschlägen und Wünschen basierend, wurde ein Katalog von 12 Oberthemen und 5 Zugängen entwickelt. Dieser „Themenfächer“ wird als didaktisches Werkzeug zur bedarfsorientierten Projektentwicklung mit Schulklassen eingesetzt. Der komplette Katalog steht auf der *lab.Bode* Website zum Download zur Verfügung.

^[19] Bei der Namensrunde, wird jede*r gebeten, den ersten Buchstaben des Namens mit einem Begriff aus dem Feld Liebe und Begehren zu kombinieren und laut in die Runde zu sagen, alle anderen wiederholen dann Namen und Begriff: z.B.: „Andrea wie Anfassen.“

^[20] Sex-Päd-Regeln: 1) Freiwilligkeit. 2) Vertraulichkeit. 3) Lachen über die Themen ist erlaubt, aber nicht übereinander.

^[21] Regeln für den Museumsbesuch: 1) Nicht rennen. 2) Nichts anfassen. 3) Relativ ruhig sein.

^[22] Die Erfahrung in sexualpädagogischen Angeboten zeigt, dass es Jugendlichen leichter fällt, sich Themen rund um Sexualität zu öffnen, wenn Workshops ohne Lehrer*innen oder nahe erwachsene Bezugspersonen, die sie in ihrem Alltag begleiten, stattfinden. Deshalb hat sich *lab.Bode* dazu entschieden, die Workshops im Bode-Museum ohne Begleitung von Lehrkräften durchzuführen. Gleichzeitig werden die Lehrer*innen gebeten, das Museum nicht zu verlassen und als Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen, falls eine Person den Workshop verlassen möchte.

^[23] Im Gegensatz zu anderen Workshopformaten im Bode-Museum, welche mit max. Gruppengrößen von 25 bis 30 Teilnehmer*innenzahlen arbeiten.

^[24] Ein Kondometer ist ein Kondommaßband, das Personen bei der Wahl der richtigen Kondome unterstützt.

^[25] Z.B. stark, schön, sanft, grazil, energisch, mutig.

^[26] Die Fokusgruppe besteht aus Expert*innen und Praktiker*innen verschiedener Disziplinen (Kunstgeschichte, Geschichts- und Kulturwissenschaft, Sexualpädagogik, Bildende Kunst, Kunstvermittlung): darunter Taina Engineer (Sexualpädagogin) und Pauline Recke (Künstlerin, Illustratorin und Kunstvermittlerin), welche die 1. Workshopversion gemeinsam konzipiert haben; Felicia Rolletschke (Sexualpädagogin und Transaktivistin) die als Workshopleiter*in „Let’s talk about Sex!“ regelmäßig durchführt und immer wieder beratend fürs Programm tätig ist; Nicola Lauré al-Samarai (Geschichts- und Kulturwissenschaftlerin) die von Anfang an kritische intersektionale Beraterin und Workshopleiter*in von „Let’s talk about Sex!“ ist. Seit kurzem ist zusätzlich Karen Grunow Teil der Gruppe, sie ist Kunsthistorikerin und langjährige freischaffende Kunstvermittlerin im Bode-Museum, die als kunsthistorische Beraterin des Teams tätig ist.

^[27] Die Programmlaufzeit von *lab.Bode* endet voraussichtlich zum 31.12.2020. Zurzeit wird an einem didaktischen Material gearbeitet, welches Besucher*innen bei ihrem Ausstellungsbesuch mitnehmen und nutzen können. Diese ‚Toolbox‘ wird alle Stationen und Kernaspekte des Vermittlungsworkshops beinhalten und diese um handlungsbasierte Aufgabenkarten erweitern. Geplant sind neben Comics, Fragenkarten, Bewegungs- und „Pose“-Anleitungen u.a. auch ein Lust & Begehren Kreuzworträtsel und eine

Origami-Vulva-Faltanleitung.

^[28] Der Begriff *Othering* wurde durch postkoloniale Theorien und Bewegungen etabliert und verweist auf Unterscheidungspraktiken und deren machtvollen Charakter. Einführend dazu kann ein Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu *Othering* in diskriminierungskritischer Bildungsarbeit nachgelesen werden (Transfer für Bildung e.V. 2018: o.S.).

^[29] Sexualpädagog*innen in Berlin sind es gewohnt, zu ganz anderen Konditionen zu arbeiten und setzen generell einen höheren Stundensatz an als das festgesetzte SMB Honorar für freie Vermittler*innen. Daher ist die Mitarbeit für viele Sexualpädagog*innen finanziell nicht attraktiv, da sie zusätzlich ein hohes Maß an inhaltlicher Einarbeitung in den Museumskontext erfordert. Außerdem ist es für viele Sexualpädagog*innen ungewohnt oder teils auch nicht denkbar, in einem öffentlichen Raum wie dem Museum sexualpädagogische Bildungsformate anzubieten.

^[30] Die freie Mitarbeit verlangt Flexibilität bezüglich Einsatztagen, Zeiten und Teamzusammensetzung. Dies macht Vertrauensbildung und gut eingespieltes Zusammenarbeiten der Tandemteams schwierig. Es widerspricht auch dem Bedürfnis einiger freien Mitarbeiter*innen, Möglichkeiten für Teamzusammenhalt und Kollegialität zu schaffen. Fortbildungen und Informationsveranstaltungen können ausschließlich auf freiwilliger Basis angeboten werden, was die Qualitätssicherung des Programms erschwert.

^[31] Siehe dazu auch die ergänzende Literatur und Materialien am Ende dieses Beitrags.

Literatur

British Museum (o. J.): Relationship and Sexual Health Education. Online:

www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-14-16/school-workshop-relationship-and-sexual-health-education [4.4.2020]

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amoröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Eigenverlag: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 19-48.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin – Master Museumsmanagement und -Kommunikation (2018): Tagung Viel*Bar. Online: <https://mmk.htw-berlin.de/aktivitaeten/tagungen/vielbar> [30.12.2019]

Kulturstiftung des Bundes (o. J.): lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen. Online:

www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/erbe_und_vermittlung/detail/labode.html [27.12.19]

lab.Bode^a – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Dokumentation einer Trickfilmwerkstatt. Online:

www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/menschenbilder---eine-trickfilmwerkstatt-im-bode-museum [15.4.2020]

lab.Bode^b – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Museumssammlung mit Schüler*innen neu ordnen.

Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/periodensystem-kunst/ [15.04.2020]

Nettke, Tobias (2018): Museen als Bildungsorte – Queere Inhalte auf dem Weg ins Museum. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 49-68.

Sandell, Richard (Hrsg.) (2002): Museums, Society, Inequality. London u. New York: Routledge.

Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz (o. J.): Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst. Online: www.smb.museum/museen-und-einrichtungen/skulpturensammlung/ausstellungen/detail/skulptur-und-malerei-13-18-jh.html [27.12.19]

Transfer für Bildung e.V. (2018): Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu Othering in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Online:
www.transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri
[4.4.2020]

Wikipedia (2020): Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Freiwillige_Selbstkontrolle_der_Filmwirtschaft [3.4.2020]

Erweiterte Literatur

Zu kritischer Kunst- und Kulturvermittlung

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hrsg.) (2009-2012): Zeit für Vermittlung. Online:
www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d [6.4.2020]

Janes, Robert/Sandell, Richard (Hrsg.) (2019): Museum Activism. London u. New York: Routledge.

Kilomba, Grada (2015): Decolonizing Knowledge. Lecture Performance. Online:
www.voicerepublic.com/talks/grad-kilomba-decolonizing-knowledge-016ae920-48de-445f-845d-dcfe6926c4b4 [6.4.2020]

Kilomba, Grada (2016): Wenn Diskurs persönlich wird. Online:
www.missy-magazine.de/blog/2016/04/22/grad-kilomba-wenn-diskurs-persoendlich-wird/ [6.4.2020]

Manifesta Foundation (Hrsg.): Manifesta Workbook – An Art Mediation Resource. Online: www.workbook.manifesta.org/contents.html
[6.4.2020]

Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hrsg.) (2009): Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich: Diaphanes.

Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hrsg.) (2017): Kunstvermittlung zeigen: Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld. Wien: zaglossus.

Sandell, Richard/ Nightingale, Eithne (Hrsg.) (2012): Museums, Equality and Social Justice. London u. New York: Routledge.

Sandell, Richard (2017): Museums, Moralities and Human Rights. London u. New York: Routledge.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.

Zu antidiskriminierender Bildungsarbeit mit Schwerpunkt Sexualität und Geschlecht

Corinne, Tee (o. J.): Cunt Coloring Book. o. O.: o. V.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (o. J.): Projekt „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“. Online: www.dissens.de/materialien/paedagogische-materialien [6.4.2020]

IFMGZ HOLLA e.V. (Hrsg.) (o.J.): Mythos Jungfernhäutchen. Köln: o.V.

Läger, Alica (2019): „da unten“. Über Vulven und Sexualität. Ein Aufklärungscomic. Münster: UnRast.

Méritt, Laura (Hrsg.) (2012): Frauenkörper neu gesehen. Berlin: Orlanda.

Schaal, Sonja/Schaal, Steffen (2019): Schatzkiste Ich. Schülerheft. Sexualpädagogisches Material für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Hannover: Friedrich Verlag.

Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Hrsg.) (2016): LSBTI-Geschichte entdecken! Leitfaden für Archive und Bibliotheken zur Geschichte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen. Berlin: o.V. Online: <https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lgbti/materialien/schriftenreihe/> [6.4.2020]

Abbildungen

Abb. 1: Schüler*innen einer 5. Klasse der Grunewald-Grundschule mit Mini Bode Mode © lab.Bode, 2017

Abb. 2: Mini Bode Mode in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 3: Mini Bode Mode Kollektion im Einsatz an: Herkules, Antonio di Jacopo d'Antonio del Pollaiuolo, Florenz, ca. 1490 © lab.Bode, 2017

Abb. 4: Mini Bode Mode Kollektion in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 5: Tarquinius und Lukretia, Pietro Tacca, Florenz, ca. 1663 © lab.Bode, 2020

Abb. 6: Raub der Sabinerin (The Rape of the Sabine Woman), nach Adrien de Fries, Den Haag, zw. 1556 – 1626 © lab.Bode, 2020

Abb. 7: Installation, Projekt mit einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasium © lab.Bode / Lina Ruske, 2017

Abb. 8: Didaktische Materialien und Literatur, die bei „Let's Talk about Sex!“ zum Einsatz kommen © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 9: Themenfächer^[1] lab.Bode und Sexualpädagogische Materialien © lab.Bode/ Ute Klein, 2018

Abb. 10: Satyr und Nympe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 11: Schüler*innen Gruppe und Workshopleiterin an Workshopstation: Satyr und Nympe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 12: Konsens – Comic Vorlage © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 13: Gemeinsame Begriffssammlung „Liebe, Lust & Begehren“ mit Schüler*innen einer 7.Klasse © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 14: Mutter Gottes mit Papagei, unbekannt, Burgund ca. 1440, © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 15: Sexualpädagogische Materialien im Einsatz: anatomische Modelle von Hymen © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 16: Memento Mori, Künstler*in unbekannt, ca. 1520, © lab.Bode / lab.Bode, 2019

Abb. 17: Schüler*innen im Workshop vor Memento Mori Figur, Künstler*in unbekannt, ca. 1520 © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 18: Schüler*innen Gruppe an der Workshopstation „Nacktheit und Leerstelle Vulva“ © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 19: Amor und Venus, Künstler*in unbekannt, 2. Hälfte des 16. Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 20: Comic „Leerstelle“ Aphrodite mit eingezeichneter Vulva (Schülerzeichnung) © lab.Bode, 2019

Abb. 21: Tänzerin, Antonio Canova, Rom, 1809/12 / Genderperformance-Übung mit Schüler*innen Gruppe © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 22: Diana als Jägerin, Bernardino Cametti, Rom, 1717/20 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 23: Barberinische Faun, Vincenzo Pacetti, Rom, 1799 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 24: Herkules, Pierre Puget, Frankreich, ca. 1660 © lab.Bode / Ute Klein, 2020