

Zurück auf Null? Die Differenzkategorie Migration ist und bleibt politisch!

Von Tim Wolfgarten, George Demir

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 verstärkt 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 Erziehungswissenschaft 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 Poli-

tischen 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 ‚Andere‘ 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 anschließen, 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.

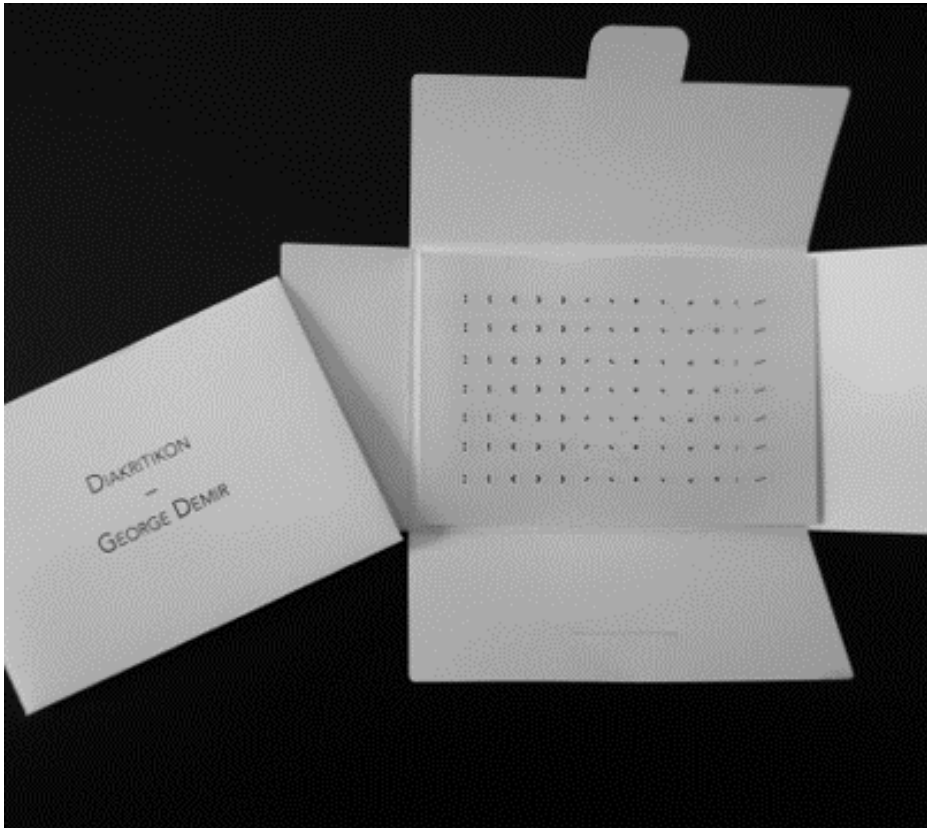


Abb. 1: George Demir, Diakritikon, Letraset, Atelier Transmedialer Raum der Kunsthochschule für Medien Köln, Köln 2017.

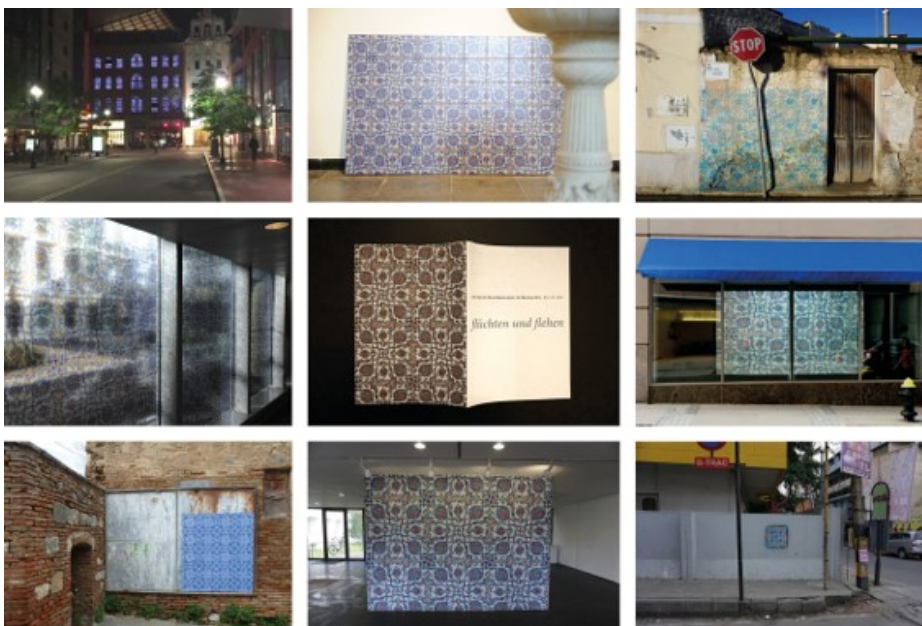


Abb. 2: George Demir, verschiedenen Arbeiten.

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 diente 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 Merckens. 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, Ru-

- dolf/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.

Zurück auf Null? Die Differenzkategorie Migration ist und bleibt politisch!

Von Tim Wolfgarten, George Demir

„Wenn Sie noch einmal Zigeuner sagen, werde ich Sie anzeigen, und zwar alle“ (Kenan Emini).

Eine Gruppe von drei jungen Frauen steht erhöht, eine andere sitzt am Boden. Um diese bewegen sich langsam kreisend vier Menschen, die sitzende Gruppe spricht laut den Anfang des Gedichtes Der Spiegel von Jovan Nikolić^[1].

„Ein kleiner Junge spaziert mit seinem Vater durch die Stadt. Er hört, wie jemand in ihrem Rücken ihnen ein Wort nachwirft: Z I G E U N E R !“ (Nikolić 2014: 17).

Sie sprechen jeden Buchstaben einzeln aus, dabei stürzen die Laufenden panisch durcheinander. Eine ruhige Stimme spricht von den erhöhten Plätzen:

This performance preceded a lengthy discussion on the use of racist and discriminatory terms, and the implications of repeating them. How does the harmful language we use need to change? What is implied with the slang we speak? After the performance,

we discussed what it means to spell out the word Zigeuner, does it make the word less powerful? Or, conversely, give the term more emphasis?

„Artikel 2 (Verbot der Diskriminierung) Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Des Weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebiets, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist“ (Amnesty International 2009).

Fußstapfen, Papierrascheln, weiße Blätter werden in die Höhe gehalten, straff auseinander gezogen und zerknittert.

„Er versteht das Wort nicht, spürt aber, wie etwas in ihm vom Feuer der väterlichen Hand, die ihn hält, zu brennen beginnt. Er ahnt, dass dieses Wort, voll einer unbekanntes Gefahr, einen verhängnisvollen Einfluss nehmen wird auf sein künftiges Leben“ (Nikolić 2014: 17).

Die Vortragenden am Boden werden dicht umkreist von den Laufenden. Ein Chor unterbricht das Gedicht und ein weiterer Artikel der Menschenrechte wird vorgetragen. Die Stimmen werden abwechselnd lauter und betonen unterschiedliche Aspekte.

In doing this exercise where one interrupts a conversation, we found using the list of human rights provided us with an excellent opportunity to discuss the stark differences and injustices between which basic human rights should exist and the reality of marginalized groups in Europe. Namely: the Right to Democracy, Social Security, Food and Shelter for All and the Right to Education. Although a simple text, the reading and reacting to the United Nations Universal Declaration of Human Rights has, in all of our workshops, been a successful and fruitful jumping off point for later discussions and performance strategies.

„Artikel 27 (Freiheit des Kulturlebens)

Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben. Jeder hat das Recht auf Schutz der geistigen und materiellen Interessen, die ihm als Urheber von Werken der Wissenschaft, Literatur oder Kunst erwachsen“ (Amnesty International 2009).

Fußstapfen, Papierrascheln, weiße Blätter werden in die Höhe gehalten, straff auseinander gezogen und zerknittert.

„dass es, den Kiefer voll niederträchtiger Konsonanten, nach ihm schnappen und sein Herz mit den scharfen Zähnen des Spotts und der Verachtung heimsuchen wird. Seither bleibt er immer ein wenig länger vor dem Spiegel stehen; er wartet, dass dort, im Abbild seiner Gestalt, die Bedeutung dieses Worts aufscheint und sich ihm entdeckt“ (Nikolić 2014: 17)

Zwei Menschen stehen sich gegenüber, spiegeln ihre Hände, die sich aneinander pressen und sprechen miteinander:

„Wie geht es Dir heute?“

„Wie es mir geht? Wie geht es einem, dessen Frau und Kinder abgeschoben wurden und der sie seit vier Monaten nicht gesehen hat?“ Der 37-Jährige schweigt kurz und antwortet dann leise: „Wie immer. Beschissen.““ (derFreitag 2017)

Die ‚Kreisenden‘ hocken sich hin und versuchen sich zu verbergen, die am sitzende Gruppe trägt das Gedicht weiter vor:

„Zugleich verspürt er die große Angst, er werde dort etwas Verhängnisvolles und Schmerzliches sehen, das die Seele für alle Zeit davon tragen könne“ (Nikolić 2014: 17).

Der erhöhte Chor fährt mit den Menschenrechtsartikeln fort:

This exercise is an example of how students in the workshops have begun to experiment with mixing theories and texts in a performative setting. Beginning with reading Jelinek's play we have found that a constructive way to begin writing a script – or score – for a final performance, as well as an excellent way to acquaint students with the text, has been to slowly introduce this idea of

mixing texts, interrupting with new text, and integrating reactions to the texts at hand.

„Artikel 3 (Recht auf Leben und Freiheit)

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person“ (Amnesty International 2009).

Fußstampfen, Papierrascheln, weiße Blätter werden in die Höhe gehalten, straff auseinander gezogen und zerknittert.

Wieder das Gedicht:

„So dass er nicht mehr sicher sein kann, auf welcher Seite des Spiegels er selbst und auf welcher jener dort steht, der ihn mit den eigenen Augen ansieht“ (Nikolić 2014: 17).

Und wieder ein Artikel des Chores:

„Artikel 1 (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit)

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen“ (Amnesty International 2009).

Fußstampfen, Papierrascheln, weiße Blätter werden in die Höhe gehalten, straff auseinander gezogen und zerknittert.

Das Ende des Gedichtes:

„Und den Fehler sucht“ (Nikolić 2014: 17).

Das Papier wird von allen zerrissen.

The praxis component of our workshop at *Institut für Kunst & Kunsttheorie* focused on reacting, responding, re-reading and experimenting with art and performance strategies based on the topic *Widerlegen, Widersetzen, Widerstehen: zur Situation der Sinti und Roma in Europa und in Deutschland*. We worked through questions such as: what would it mean to respond to this subject as a Lecture Performance? What are appropriate and inappropriate artistic strategies when addressing this topic? How can performance, lectures and reading experiments help us to understand this issue differently and work through our own, often privileged, positionality?

While exploring topics and political issues surrounding migration, we have employed a loose definition of the Lecture Performance to help our classes create a collective performance out of the discussions and questions that arise during the course.

The Lecture Performance acts as an amalgam of the traditional lecture format, pedagogical practices, academic research, performance techniques and visual art.

It is a means of shifting predominant art discourses and forming a new exchange of art dialogue perpetuated by artists. With a movement toward dialogue and alternative pedagogies both on- and offline such as: Grant Kester's *Dialogical Aesthetics*, the Bruce High Quality Foundation, MOMA's recent *Art Speech, a Symposium on Symposia* and Hennessy Young-man's youtube lectures *Art Thoughtz*, there is an increasing interest in using the hybrid and often fictionalized lecture format not as a supplementary tool to one's art practice but as a central part of it.

As an introduction to the Lecture Performance, we begin with a review of Lecture Performance as a sub-genre of 1960's performance art with lectures such as Robert Morris' *21:3* (1963) and Joseph Beuys' *How to explain pictures to a dead hare* (1965). From here, we move into the role of the Lecture Performance in institutional critique with lectures such as Andrea Fraser's *Museum Highlights* (1989). Lastly, we examine some contemporary Lecture Performances strategies both on- and offline with work from artists like Rabih Mroue and Hennessy Youngman. Through this framework, we investigate the gaining momentum of this genre in contemporary art.

Migration innerhalb der Festung Europa. Das ist das, was kaum jemand weiß, da es keine Erzählung mit Brisanz dazu gibt. Da ist es jetzt sicher. So ist das! Da sitzen wir nun in Köln und begeben uns in eine Recherche... Wo sind die Bücher, Texte und Dokumente einer sogenannten Rückführung? Einige in einer kalten Garage im Kosovo, Mazedonien, Serbien oder Neukölln. Der akademische Kanon ist so, wie er ist. Er kennt die Migration, aber es braucht die Trüffelschweine, die die Dokumente und Selbstzeugnisse von Rassismus und Migration suchen und zur Verfügung stellen. Jetzt müssen wir einen weiten Weg gehen. Die Studierenden ‚meinen‘ viel. Da gilt es jetzt viel kaputt zu machen und Quellen und O-Töne zu suchen: bei youtube, dem Verlag ohne ISBN und den wichtigen und gut recherchierten objektiven und subjektiven Beiträgen...^[2]

Die Studierenden werden zu Lehrenden ausgebildet. Sie haben mit uns gemeinsam die Möglichkeit, über den strukturellen Ausschluss im Bildungskontext zu diskutieren. Und viele gehen raus mit dem Wissen um die eigene Involviertheit, Verantwortung und Möglichkeit.

Keine spricht klarer über die Exklusivität eines Schulbesuchs für Kinder angesichts des Stresses als EU-Zuwanderer*innen aus Rumänien, der Minderheit der Roma zugehörig^[3], als Eva Ruth Wemme: „Später ging sie oft nicht hin, weil sie ihre Schwester und deren Kinder unterstützen musste, weil sie keine Schwimmsachen hatte, keine Winterschuhe, weil sie an dem einen oder anderen Tag nicht daran dachte. Zur Schule gehen, das war etwas, was man tat wie zu einer Geburtstagsfeier zu gehen. Man konnte es nur tun, wenn alle Pflichten erfüllt waren, wenn man sich nicht vor der Familie dafür schämen musste, sich so einen Luxus zu gönnen“ (Wemme 2015: 37).

Anmerkungen

^[1]Jovan Nikolić, 1955 in Belgrad geboren, wuchs in einer Romasiedlung bei Cacak in Serbien auf. Er veröffentlichte bislang zahlreiche Lyrikbände, Theaterstücke sowie satirische Texte in serbokroatischer Sprache. 1999, nach dem Bombardement der NATO, emigrierte er aus Belgrad und lebt seitdem in Köln. Er war Stipendiat der Heinrich Böll Stiftung, Akademie der Künste Berlin, Writers-in-Exile-Programms des deutschen PEN-Zentrums der Stadt Graz, der Stiftung *Künstlerdorf Schöppingen* sowie von *Kulturkontakt Austria*. Im Jahr 2000 erlebte das von Nikolić zusammen mit Ruzdija-Ruso Sejdović verfasste Antikriegsstück *Kosovo mon amour* bei den *Ruhrfestspielen* seine Uraufführung. Seit 2002 ist Nikolić Vizepräsident des *Internationalen Romani Schriftstellerverbandes* (IRWA), außerdem ist er Mitglied im serbischen. In deutscher Übersetzung erschienen seit 2004 die Lyrik- und Prosabände *Zimmer mit Rad* (2004), *Weißer Rabe, schwarzes Lamm* (2006) und *Käfig* (2009), alle in Klagenfurt. *Weißer Rabe, schwarzes Lamm* wurde 2011 zum *Buch für die Stadt* der Stadt Köln gewählt.

^[2]*Research based art* nach Stefanie Busch: Stefanie Busch arbeitet in kollektiven Prozessen im Kontext der kulturellen Bildung und zeitgenössischer Kunst. Im Zentrum der Recherchen stehen Selbstzeugnisse nichtakademischen Publizierens. Sie integriert akademische, pop- und subkulturelle *Dokumente* und schafft eine unkonventionelle Bildungsumgebung mit utopischem Potenzial und Widerspruch.

^[3]Die Minderheit der Roma und Sinti ist mit zwölf Millionen die größte in Europa. Es gibt Angehörige der Minderheit mit einem deutschen Pass, sie sind mehrheitlich Sinti. Es gibt ehemalige Gastarbeiter*innen in Westdeutschland, die in den 1970ern und 1980ern nach Deutschland migriert sind. Hier leben Verfolgte aus dem ehemaligen Jugoslawien in Asylverfahren und Arbeitsmigrant*innen, EU-Bürger*innen aus der Slowakei, Rumänien und Bulgarien. Es gibt daher keine einheitliches Narrativ und keine strukturelle Bildungsgerechtigkeit, die für alle zutrifft – doch der Rassismus trifft alle (vgl. Heinrich Böll Stiftung Sachsen 2017 zum Projekt RomaRespekt).

Literatur

Amnesty International (2009): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online:
<https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte> [27.12.2017]

derFreitag (2017): Porträt. Als Tito lebte, hatten wir noch Rechte. Online: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/als-tito-lebte-hatten-wir-noch-rechte> [27.12.2017]

Heinrich Böll Stiftung Sachsen (2017): RomaRespekt – Lokalrecherchen & Empowerment. Online: <http://www.weiterdenken.de/de/romarespekt> [3.5.2019]

Nikolić, Jovan (2014): Der Spiegel. Aus der Serbischen von Bärbel Schulte. In: Heinrich Böll Stiftung Heimatkunde/ Migration-spolitisches Portal: Dossier Perspektiven und Analysen von Sinti und Rroma in Deutschland. Online: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_perspektiven_und_analysen_von_sinti_und_rroma_in_deutschland.pdf [3.5.2019]

Wemme, Eva Ruth (2015): Meine 7000 Nachbarn. Berlin: Verbrecher Verlag, S.37.

Abbildung

Abb. 1: Diagramm von Busch/Tetrault (2018).

Zurück auf Null? Die Differenzkategorie Migration ist und bleibt politisch!

Von Tim Wolfgarten, George Demir

In den letzten Jahren ist in der kulturell-ästhetischen Bildung im amtlich deutschsprachigen Raum das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration deutlich gestiegen. Warum? Politisch und medial herrschte in Deutschland lange Zeit die Haltung vor, dass Migration randständig und nicht konstitutiv für die hiesige gesellschaftliche Wirklichkeit sei. Bis Ende der 1990er-Jahre war die offizielle Selbstdarstellung der Bundesrepublik hartnäckig von der „Lebenslüge“ dominiert, Deutschland sei kein Einwanderungsland (vgl. Bade 1994). Diese politische Irreführung und Ignoranz hat zweifelsohne die sozialen Folgen von Migration verkannt und zum Teil überaus problematische Entwicklungen nach sich gezogen, deren Konsequenzen sich deutlich auch im Feld der Bildung und Erziehung zeigen. In dieser gesamtgesellschaftlichen Ignoranz konnte sich auch die kulturell-ästhetische Bildung nicht aufgefordert sehen, sich systematisch mit der Migrationstatsache auseinanderzusetzen, die nicht erst als Arbeitsmigration nach 1945 einsetzte, sondern schon immer in unterschiedlicher Weise vorhanden war.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich das politische Szenario verändert, und erste An-Erkenntnisse der Migrationstatsache setzen ein. Seit dem Jahr 2000 prägen bedeutsame Momente des Ortsansässigkeitsprinzips die deutsche Staatsbürgerschaftsregelung. Zudem wurde 2005 das Zuwanderungsgesetz verabschiedet, das zum ersten Mal den Begriff der ‚Integration‘ in einer migrationspolitischen Gesetzgebung verwendet. Zugleich macht bereits der Name des Gesetzes seine restringierende Ausrichtung deutlich: *Gesetz zur Begrenzung und Steuerung von Zuwanderung*. Bezogen auf Migration wird hier das widersprüchliche Prinzip politischer Regelung deutlich: Neuformierung des Sozialen durch Grenzausdehnung bei gleichzeitiger restriktiver Begrenzung.

Gleichwohl hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends in Deutschland das Selbstverständnis durchgesetzt, dass die Anwesenheit von Migrant*innen weder marginal noch vorübergehend, sondern konstitutiv für die gesellschaftliche Wirklichkeit ist. In diesem Zusammenhang werden auch in der Wissenschaft Stimmen deutlich vernehmbar, die dominanzkulturelle Diskurse über Migration vor dem Hintergrund des geschichtlichen Kontextes kolonialer Eroberung und der für die koloniale Praxis kennzeichnenden Epistemologie der Erzeugung, Fixierung und Behandlung des Anderen verstehen und gewissermaßen dechiffrieren.

Postkoloniale Analyseperspektive

Achille Mbembe betont, dass Postkolonialismus weniger eine Theorie ist, als eine Art des Denkens, die sich aus verschiedenen Quellen speist. Postkoloniale Theorie kann nicht als ein geschlossenes System interpretiert werden, weil sie sich in ihrem Fortschreiten immer wieder neu konstituiert. Postkoloniale Theorie ist hierbei aus anti-kolonialen und anti-imperialen Kämpfen auf der einen Seite, Traditionen der westlichen und nicht-westlichen Philosophie sowie in kritischer Auseinandersetzung mit der Rolle der Wissenschaften zur Produktion von Weltbildern auf der anderen Seite entstanden und hat einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, alternative Zugänge zum Verständnis der Moderne zu gewährleisten.

Die grundlegende Annahme des Postkolonialismus ist hierbei, dass Imperialismus und europäischer Kolonialismus sowie die sie tragenden Denkmodelle nachhaltige Spuren in der Welt hinterlassen haben, die darauf wirken, dass weiterhin und zumeist jenseits einer vordergründigen rassistischen Überzeugung, Bilder und Semantiken das Narrativ des Unterschieds und der Hierarchie eindeutiger Menschengruppen wiederholen (vgl. Mbembe 2008).

Die Zeichnung von Jan van der Straet (ca. 1575), die die aus eurozentrischer Sicht als ‚Entdeckung Amerikas durch Amerigo Vesputi‘ bezeichnete, historisch folgenreiche Konstellation der Landnahme zeigt, sehen wir eine bildliche Darstellung der kolonialen Praxis als Beherrschung und ihre Legitimation als eine erotisierte Begegnung zwischen einem Mann und einer Frau. Im Vordergrund des Bildes ist Vesputi in voller majestätischer Bekleidung mit europäischen technologischen Navigationsinstrumenten, Waffen und Fahne abgebildet. Neben ihm, etwas zurückgesetzt, liegt eine nackte Frau in einer Geste der erotischen Hingabe, auf einer Hängematte, mit offenen Armen den Eroberer willkommen heißend. Im Hintergrund und nicht leicht erkennbar brennt ein Lagerfeuer und bei genauer Betrachtung sehen wir hauptsächlich nackte Frauen, die ein Menschenbein am Spieß rösten und verzehren. Die Ambivalenz der europäischen Konstruktion der Anderen, das diese zwischen Begehren und Bedrohung verortet, ist in van der Straets Bild klar enthalten. Das andere, das ‚neue‘ Land und seine Menschen werden sexualisiert, infantilisiert, zugleich entmenschlicht und von einem bedrohlichen Kannibalismus besetzt dargestellt.

Vesputis Kleidung und seine aufrechte, selbstbewusste Haltung verweisen darauf, dass er zum Erobern gekommen ist, um etwas in Besitz zunehmen. Anne McClintock verweist darauf, dass bereits die frühen kolonialen Repräsentationen und bildlichen wie textuellen Wissensproduktionen von sexuellen Metaphern, Bildern und darin gelagertem Machtbegehren durchdrungen sind. In diesen Repräsentationen wird auch das Land selbst sexualisiert, indem von Eroberung als „penetrating virgin land“ (McClintock 1995: 30) gesprochen wird. Die Allegorie der Jungfrau verweist darauf, dass das Land noch nie ‚genommen‘ war und insofern nicht existierte, bevor es vom Eroberer gesehen und einen Namen erhalten hatte: „The myth of the virgin land is also the myth of the empty land, involving both a gender and a racial dispossession. Within patriarchal narratives, to be virgin is to be empty of desire and void of sexual agency, passively awaiting the thrusting, male insemination of history, language and reason“ (McClintock 1995: 30). Diese, da dem Geburtsvorgang ähnelnd, von McClintock als „male birthing ritual“ (ebd.) bezeichnete Strategie wird getragen von der anmaßenden Phantasie, dass die Eroberung Leben stifte, ihr die Macht des Ins-Leben-Rufens und des durch Namensgebung Existent-Machens legitim innewohne. Das Ritual des kolonialen Namensgebens, das Orte wie Berge, Flüsse, Seen auch symbolisch in Besitz nimmt, stellt den patriarchalischen Versuch dar, die weibliche Macht von Geburt und die Rolle der Mutter in den Kolonien zu imitieren, und zugleich, sich als Männer stark und mächtig zu fühlen (McClintock 1995: 29 und Hall 1992: 302). Namen wie Neuseeland, New York oder New Amsterdam sind Beispiele dieser manichäischen, sexuell getriebenen Kurationsphantasie der kolonialen Eroberung.

Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan verweisen darauf, dass das zu erobernde Land in der kolonialen Praxis der Symbolisierung und Legitimation dieser Praxis als „Terra Nullius“ erklärt wird (2005: 13). Der zugeschriebene, zugesprochene und sozusagen zugesehene Mangel an Infrastruktur und Zivilisation macht das Land zu einem Land im Anfangsstadium der Entwicklung. Es gilt nun, die ‚Wilden‘ zum Christentum zu konvertieren und als Europäer zu zivilisieren. Das sexuelle Begehren, das von der Eroberung des sexualisierten, feminisierten, infantilisierten Land/Anderen ausgeht, wird durch den Machtvollzug hervorgerufen und zugleich befriedigt. Dieser Widerspruch zwischen dem Begehren und Willen zum Machtanspruch einerseits und der Angst, von den ‚Wilden‘ selbst kannibalistisch vertilgt zu werden, ist eine Grundspannung kolonialer Expansion.

In späteren Kolonialzeiten, nicht zuletzt nach der Abschaffung des Sklavenhandels, mussten zur Rechtfertigung der Gewalt und Ausbeutung in den Kolonien selbst und in den europäischen Heimatländern bestimmte Rechtfertigungsdiskurse eingesetzt wer-

den. Bezeichnender Weise wurde die abolitionistische Rhetorik verwendet, um die Zivilisierung und Disziplinierung von kolonisierten Bevölkerungen, insbesondere in Afrika, zu legitimieren. (Eckert 2012: 18). Der Glaube an das Unvermögen der Anderen ist hier funktional: Die kolonisierten Bevölkerungen seien unfähig, sich selbst ohne Gewalt, Korruption und lokale Kriege zu regieren und befänden sich in einer atavistischen, frühzeitlichen Phase der Menschenentwicklung – im Fall Afrikas und Australiens noch in der Steinzeit und somit weit entfernt von der Moderne (McClintock 1995: 41-51 und Eckert 2012: 17). Dieser Diskurs der evolutionären Rückständigkeit verschleierte die wirtschaftliche Umwandlung von der vom Sklavenhandel geprägten Phase zur Phase der kolonialen Eroberung nach 1807, in der die europäische Wirtschaft hauptsächlich von der Zwangsarbeit der lokalen kolonisierten Bevölkerungen lebte. Andreas Eckert beschreibt die verschleierte Rechtfertigungsstrategie nach der Abolition folgendermaßen: „Sich selbst inszenierten die imperialen Mächte als zivilisationsbringend, die Afrikaner hingegen als Sklavenhalter, zur Ordnung und Selbstkontrolle nicht fähig. Die europäischen Mächte würden kooperieren, um jene Strukturen zu schaffen, die eine geregelte und rationale Nutzung afrikanischer Ressourcen und Arbeitskraft ermöglichen“ (Eckert 2012: 19).

Nicht zuletzt Wissenschaften, unter anderem Anthropologie und Ethnologie, fungierten hierbei als Beschafferinnen der als vernunftvermittelt ausgegebenen Grundlagen diese Beherrschungspraxis. In diesen neuen Wissenschaften, die McClintock als „scientific racism“ bezeichnet, ging es darum, kulturelle Hierarchien und darwinistisch inspirierte evolutionäre Genealogien von ‚Menschenrassen‘ zu konstruieren, innerhalb derer der Europäer/der europäische Mann an der Spitze der Entwicklungsleiter stand (McClintock 1995: 33; vgl. Coombes 1994). Sheila Collingwood-Whittick zitiert Talal Asad, der in seinem 1973 im Original erschienenen Essay auf den Zusammenhang zwischen Imperialismus und Anthropologie aufmerksam machte: „Social anthropology emerged as a distinctive discipline at the beginning of the colonial era, [...] became a flourishing academic profession towards the close [...] devoted [its efforts] to a description and analysis – carried out by Europeans, for a European audience – of non-European societies dominated by European power“ (Talal 1973: 14-15 in Collingwood-Whittick 2010: 66).

Aber auch naturwissenschaftliche Disziplinen und die Medizin sorgten durch iterative Wissensproduktion für die Plausibilität des Denkens, in dem Unterschiede zwischen den ‚Rassen‘ konstatiert und so aufgeführt wurden, dass die imaginäre Gruppe, derer sich die Autoren zurechneten, immer wieder den Spitzenplatz in der Hierarchie der ‚Rassen‘-Taxonomie einnahm (Hall 1992). Exemplarisch sei hier der Gynäkologe Carl Heinrich Stratz erwähnt, der 1897 in Niederländisch Ostindien anhand der Geschlechtsorgane und Beckenknochen javanischer und holländischer Frauen Unterschiede zwischen den ‚Rassen‘ erforschte. Seine Forschungsergebnisse veröffentlichte er in seinem Buch: „Die Frauen auf Java: Eine gynäkologische Studie“ (Stratz 1879, Mrázek 2002).

Diese hierarchisierten Rassenordnungen wurden im 19. Jahrhundert, der Hochphase des Imperialismus, in Abbildungen von Familienstambäumen der ‚Menschenrassen‘ (vgl. McClintock 1995) und ähnlichen Diagrammen in wissenschaftlichen und medizinischen Fachzeitschriften, Reiseberichten und Ethnografien veröffentlicht und verbreitet. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entsteht das, was McClintock „commodity racism“ nennt (1995: 33). In diesem Konsum-Rassismus werden rassistische Repräsentationsformen (Rassenkonstruktionen, Entwicklungsdarstellungen, Rechtfertigungsnarrative) in den spezifisch viktorianischen Formen von Werbung, wie zum Beispiel *Pears Soap* Seifenwerbung, in der Fotografie, in imperialen Weltausstellungen und Museen als „consumer spectacles“ produziert und massenhaft verbreitet (McClintock 1995: 33). In allen Formen dieses Spektakels ging es darum, den europäischen Mann im Zentrum und an der Spitze darzustellen und alle anderen ‚Menschenrassen‘ gestuft in niedrigeren Rängen darzustellen und festzuschreiben.

Nicht zuletzt in den imperialen Weltausstellungen wurde die als wissenschaftlich verstandene Erkenntnis der Überlegenheit der Europäer und der Weißen performiert und damit für europäische Alltagssubjekte körperlich konsumierbar und verinnerlichtbar. Der Lernprozess vollzog sich nicht nur kognitiv, sondern performativ und körperlich, indem Ausstellungsbesucher*innen vom Zentrum der Ausstellung, das die europäische Zivilisation und ihr industrielles Können zur Schau stellte, eine Reise in Raum und Zeit unternahmen. Dem Ausstellungspfad folgend, entfernten sich die Besucher*innen in konzentrischen Kreisen sukzessiv von der europäischen Zivilisation der Gegenwart zu den zivilisatorisch als niedriger stehend verstandenen und so inszenierten Völkern an den Rändern der Ausstellung. Der Außenrand lag an der Grenze zu den Tieraussstellungen und zeigte, der Logik dieser Schauen folgend, zumeist die als niedrigste Menschengruppe geltenden indigenen Australier in Panoramagehengen. Anne McClintock nennt diese Art der Machterzeugung eine „panoptic modality of power“: „By panoptical time, I mean the image of global history consumed – at a glance – in a single spectacle from a point of privileged invisibility“ (McClintock 1995: 37).

Sehr leicht konsumierbare und anschauliche binäre Gegenüberstellungen von europäischer Überlegenheit in Abgrenzung zu

nicht-europäischer Rückständigkeit wurden hier spektakulär zur Schau gestellt und panoptisch, in einem objektivistischen Blick von nirgends und überall in binären Schemata wahrgenommen: Rationalität/Körperlichkeit, Vernunft/Emotion, (sexuell) kontrolliert/(sexuell) ungezügelt, zivilisiert/primitiv, modern/archaisch usw.

Diese hier nur punktuelle und exemplarisch wiedergegebene ästhetisch-museale Tradition der Erzeugung einer Differenz zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem Wir und Nicht-Wir, die zur Aufwertung des Wir und zur Legitimation der Verfügung über Andere dient, ist mit dem Ende der offiziellen Legitimität des Kolonialismus und mit der Ächtung von Staatsrassismen nicht zu Ende gegangen. Im Gegenteil wirkt sie im Rahmen der Bildrepertoires, der Denkmuster und der Wahrnehmungs- und Empfindungsroutinen fort (Saïd 1978; Torgovnick 1990; Ewen/Ewen 2006). Postkoloniale Autor*innen wie Saïd und Fanon inspirierten mit ihren Arbeiten eine Kritik, die verstanden hat, dass „empires colonise imaginations“ (Ngũgĩ wa Thiong’o 1986) und dass solche Imaginationen auch nach formaler Dekolonisation wirkmächtig bleiben. Im Sinne des politischen Anliegens der postkolonialen Theorien formulierte der Literaturwissenschaftler Ngũgĩ wa Thiong’o seinen Widerstand mit dem Appell „to decolonise the mind“ (1986, McLeod 2000: 18).

Rassismuskritik ästhetischer Erfahrung

Im Rahmen der Rassismuskritik interessiert die Analyse der gesellschaftlich-historischen, institutionellen wie sozial-kulturellen Kontexten, in denen rassistische und an Rassismen anschließende, diese bekräftigende Handlungs- und Legitimationspraktiken ermöglicht werden und in denen diese Praktiken möglich sind.

Rassistische Schemata der natio-ethno-kulturell kodierten Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, die der Bewahrung und Legitimation der Vorherrschaft des Wir dienen, beziehen sich nicht allein auf körperliche Merkmale, sondern auch auf kulturelle (etwa religiöse) Symbole und Praktiken. Mit Hilfe rassismuskritischer Analysen geraten somit umfassende gesellschaftliche Deutungsmuster, Handlungs- und Argumentationsmöglichkeiten sowie verbreitete Affekte in den Fokus der Analyse. Der Sinn der gegenwärtig intensiv beobachtbaren Affektinszenierungen (Bauman 2016) beispielsweise, in denen auf der einen Seite Bedrohung von der ‚Gewalt‘ der natio-ethno-kulturell kodierten Anderen empfunden wird – und auf der anderen Seite etwa die seit Jahren kontinuierlich steigende Gefahr, Opfer rassistischer Vorkommnisse zu werden (Röpke 2018) affektiv in der Öffentlichkeit weitgehend indifferent bleibt und dethematisiert wird, kann rassismuskritisch erläutert werden. Sie kann verstanden werden als Teil eines Kampfes um Herrschaft und Privilegien, in dem Bilder und Imaginationen der Anderen notwendig sind. Drei idealtypisch voneinander abgrenzbare Momente des Affekts können hierbei unterschieden werden (ausführlicher Mecheril/van der Haagen Wulff 2016): (a) mit der Angst vor und der Wut auf die Anderen wird es möglich, berechnete, zumindest unbequeme, nicht notwendig explizit formulierte, aber ‚im Raum stehende‘ Ansprüche Anderer zurückzuweisen; (b) mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, die historische, politische, ökonomische Verantwortung Europas für die globalen Verhältnisse, von denen Europäer*innen relativ profitieren und die zu Flucht und Wanderungsbewegungen beitragen, nicht zu thematisieren und zu verschweigen; (c) mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, das sakral-positive Selbstimage Europas zu bewahren und zu erneuern.

Unter dem Gesichtspunkt der Bildung ermöglicht Kunst als eigenes Medium der Repräsentation spezielle Sichten auf Dinge. Sie ermöglicht, einem Alltagsverständnis von Dingen eine alternative Sicht entgegenzusetzen und sich diese Sicht anzueignen. Dies hat einiges mit dem klassischen Begriff von Bildung zu tun, nämlich: das eigene Vermögen, die Welt auch anders zu begreifen, zu stärken. Bildung ist sozusagen eine Repertoireerweiterung, aber auch eine ständige Repertoirezerstörung und Neuentwicklung, und dazu können sowohl auf der modalen als auch auf der gegenständlichen Ebene Kunstwerke sehr viel beitragen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen besteht die zentrale pädagogische Aufgabe für die Rahmung ästhetischer Bildungsprozesse darin, Situationen und Konstellationen zu arrangieren, in denen es für die Gegenüber (zum Beispiel Schüler*innen) unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen möglich wird, Assoziationen zwischen dem von ihnen rezeptiv und produktiv Wahrgenommenen und Erlebten zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenhängen herzustellen sowie diese Assoziationen und Artikulationen in ihrer historischen Vermitteltheit wahrzunehmen und sie im Rahmen einer politisch-ethischen Verantwortung zu gestalten (vgl. Mecheril 2012).

Auch bell hooks geht davon aus, dass Bildung immer in einem spezifischen politischen Kontext stattfindet und immer ein spezifisches politisches Ziel verfolgt. In ihrem Werk *Engaged Pedagogy* (hooks 1994) setzt sie sich für eine Befreiung von verinnerlichten diskriminierenden Vorstellungen ein, die aus der Geschichte des Kolonialismus und der Sklaverei resultieren und von ihr als „colonization of the mind“ bezeichnet werden. Sie macht vor allem auf die Notwendigkeit eines intersektionalen analytischen Blicks (auf die Intersektion von sex, race und class bezogen) aufmerksam, um die besondere Situation von US-afrikanischen Frauen und Frauen of Colour in Bezug auf Erfahrungen von Sexismus, Rassismus und sozialer Ungleichheit zu verstehen. Mit diesem pädagogischen Ansatz fordert hooks Lehrende und Lernende auf, ihre historisch-politischen Positionierungen kritisch zu hinterfragen, zu analysieren und offen zu legen und zwar unabhängig davon, ob jemand aus einer marginalisierten oder hegemonialen sozialen Position heraus spricht. Lehrende und Lernende haben, wenn auch unterschiedlich, innerhalb gesellschaftlicher Kontexte Erfahrungen gemacht und Selbstverständnisse entwickelt, die von rassistischen, heteronormativ-sexistischen und generell diskriminierenden Mechanismen beeinflusst sind. In bell hooks eigenen Worten: “We are all subjects in history. We must return ourselves to a state of embodiment in order to deconstruct the way power has been traditionally orchestrated in the classroom, denying subjectivity to some groups and according it to others. By recognising subjectivity and the limits of identity, we disrupt that objectification that is so necessary in a culture of domination” (hooks 1994: 139; vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 109-110).

Es geht um das Erfahrbarwerden der Ästhetik von *Race*- und Zugehörigkeitsordnungen – verstanden als von politisch-sinnlich-kulturellen Kontexten vermittelte Dimension. Die Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen kann hierbei als zentrales Anliegen ästhetischer Bildung in der Migrationsgesellschaft verstanden werden. *Race*- und Zugehörigkeitsordnungen haben dabei sozialisierende oder besser: subjektivierende Wirkung. Sie vermitteln Selbst-, Fremd- und Weltverständnisse nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch sinnlich-leiblich. In diesen Verständnissen spiegeln sich soziale Positionen sowie die differentielle Verteilung von materiellen und symbolischen Gütern und Rechten. Wahrnehmungswahrnehmung an diesem Punkt heißt, sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen. Es geht hier also nicht um Projekte ästhetischer Bildung, die durch das Machen und Hören von Musik, das Machen und Sehen von Theaterstücken, das Machen und Anfassen von Plastiken und Skulpturen, durch Erkundungen eigener und fremder Räume, Praxen und Geschichten zu mehr Toleranz, zu mehr Freundlichkeit und Achtsamkeit im Umgang mit dem Fremden und Anderen, beitragen wollen. Vielmehr steht die historisierende Erkundung des Schemas, das zwischen Wir und Nicht-Wir unterscheidet und seine sinnlich-leibliche Verankerung im Zentrum einer rassismuskritisch informierten ästhetisch-kulturellen Bildung. Es geht hierbei darum, einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolische/r Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennen lernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerten.

LITERATUR

Bade, Karl J (1994): *Homo Migrans – Wanderungen von und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen*, Essen: Klartext 1994.

Bauman, Zygmunt (2016): *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Berlin: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.

Collingwood-Whittick (2010): *Skeletons in the Cupboard: Imperial Science and the Collection and Museumization of Indigenous Remains*. In Catherine Delmas/Christine Vandamme/Donna Spalding Andréolle (Hrsg.): *Science and Empire in the Nineteenth Century: A Journal of Imperial Conquest and Scientific Progress*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Coombes, Annie (1994): *Reinventing Africa: Museums, Material Culture, and Popular Imagination in Late Victorian and Edwardian England*. New Haven CT: Yale University Press.

Eckert, Andreas (2012): *Rechtfertigung und Legitimation von Kolonialismus*. In Bundeszentrale für politische Bildung (Bpb): *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Heft 62, S. 44-45/201.

- Ewen, Stuart/Ewen, Elisabeth (2006): *Typecasting: On the Arts and Sciences of Human Inequality*. New York: Seven Stories press.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York/London: Routledge.
- Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. Wien: zaglossus.
- Hall, Stuart (1992): *The West and the Rest – Discourse and Power*. In: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hrsg.): *Formations of Modernity*. Cambridge/Oxford: Polity press, S. 275-332.
- Mbembe, Achille (2008): *What is postcolonial thinking. Interview*. In: *Eurozine*. Heft 9, S. 2. Online: <http://www.eurozine.com/what-is-postcolonial-thinking/> [1.2.2018]
- McLeod, John (2000): *Beginning Postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.
- McClintock, Imperial Leather (1995): *Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. London: Routledge.
- Mecheril, Paul/van der Hagen Wulff, Monica (2016): *Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft*. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 119-142.
- Mecheril, Paul (2012): *Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. In: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), Institute for Art Education (IAE), Züricher Hochschule der Künste ZHdK, Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hrsg.): *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011*. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Beltz: Weinheim.
- Mrázek Rudolf (2002): *Engineers of Happy Land: Technology and Nationalism in a Colony*. Princeton: Princeton University Press.
- Thiong'o, Ngũgĩ wa (1986): *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey Ltd.
- Röpke, Andrea (2018): *2018 Jahrbuch rechte Gewalt. Chronik des Hasses*. München: Knaur Verlag.
- Stratz, Carl Heinrich (1897): *Die Frauen Auf Java. Eine Gynäkologische Studie – Primary Source Edition*, Stuttgart: Verlag von Ferdinand Enke 1897.
- Torgovnick, Marianna (1990): *Gone Primitive. Savage intellectuals, Modern Lives*. Chicago and London: The University of Chicago Press.