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

Von Carmen Mörsch

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

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

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass, je nachdem, welche Arten von Kolonisierung und antikolonialen 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, Rassisiertheit, 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 Gegenstandbereich 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 Ressource 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 hintergehbares 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 Symposion *(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.

Ngũgĩ 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 Wissert; 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]

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

Von Carmen Mörsch

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-Erkennungen 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 entschiedenen 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 Vespuci' 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 Vespuci 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 hauptsachlich 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.

Vespucis 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" (McClintoch 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" (McClintoch 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 Namengebung Existent-Machens legitim innewohne. Das Ritual des kolonialen Namengebens, 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 Kreationsphantasie 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 werden. 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 verschleiernde 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 Europärer/der europäische Mann an der Spitze der Entwicklungsleiter stand (McClintoch 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 Familienstammbäumen 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 verinnerlichbar. 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 Tierausstellungen und zeigte, der Logik dieser Schauen folgend, zumeist die als niedrigste Menschengruppe geltenden indigenen Australier in Panoramagehegen. 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 (Said 1978; Torgovnick 1990; Ewen/Ewen 2006). Postkoloniale Autor*innen wie Said 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, berechtigte, 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 Selbstimago 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 verwerfen.

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 Jounal 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 intellects, Modern Lives. Chicago and London: The University of Chicago Press.

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

Von Carmen Mörsch

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 Uni‧versität zu Köln dar. Dabei soll der Fokus in diesem Beitrag – gegensätzlich zur Schwer‧punktsetzung 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 offenbarten Haltung betrifft. Sicherlich glauben wir diesbe‧züglich 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 bezug nehmende 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 schmerzhafte 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 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 ‚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 Frühstücks; 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 kon?struierte 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 Unterbe?lichtung; mit der zweiten Arbeit wird der Schwerpunkt auf den Teilaspekt */migration* 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 an?geboten. 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 eini?ge 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 einherge?henden ausgrenzenden Praxis bietet das Set den betroffenen Personen aber auch die Möglich?keit, 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: Migrie?rende, Wandernde] der Wunsch einher, das Spektakel, dass um ‚Andere' betrieben wird, zu beenden sowie der einseitigen Überbelichtung des Phänomens Migration entgegenzuwirken.
Im gesellschaftspolitischen Diskurs wird Migration fast ausschließlich auf die nationalstaatli?che 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 wiederherge?stellt werden muss. Die grenzüberschreitende Migration von beispielsweise Bildern, physi?schen 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 globa? lisierten sowie digitalisierten Bedingungen der Waren- und Informationsaustausch einerseits für selbstverständlich empfunden wird und die Anwesenheit von migrierten Menschen ande?rerseits jedoch als aufsehenerregend sowie störend, wird über die Arbeit *Göçmenler* anhand „migrierender Bilder" (vgl. Mitchell 2004) aufgegriffen, sichtbar gemacht und infrage ge?stellt.
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 ein?fügen, 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 Merkens. Hamburg: Argument, S. 108-166. Zuvor auf Englisch in: Ders. (Hrsg.) (1997): Representation. Cultural Representations and Signifiying 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. 289-312. 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.

Prengel, 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.

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

Von Carmen Mörsch

Ich weiß nicht, was mich zu einer Entscheidung bringen würde, sexualpädagogisch arbeiten zu wollen. Wie käme ich dazu, mit Adoleszenten über Liebe, Sex und Begehren sprechen zu wollen? Und sie dabei selbstermächtigend zum Nachdenken und Reflektieren über differenzsensible Repräsentionsmodi zu bringen?

Aus dem Forschungsprojekt *Imagining Desires* wurden mir acht Bilderstapel übergeben und erklärt, wie sie entstanden sind und in welchen Kontexten sie genutzt wurden. Ich wurde gebeten, das gesammelte visuelle Material durch die Brille meiner fachlichen Expertise als Kulturwissenschaftlerin und Kuratorin zu sichten und zu kommentieren.

Ich entschied mich dafür darüber nachzudenken, welche Herausforderungen ich für Jugendliche anhand der Analyse des visuellen Materials – vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen als Schwarze Frau, die deutschsprachige Bildungsinstitutionen durchlaufen hat – ableite.

Als Arbeitsmaterial für diesen Text standen mir somit acht Bilderstapel zur Verfügung, mit denen in unterschiedlichen Phasen des Projekts *Imagining Desires* mit Studierenden und Schüler*innen der Sekundarstufe I und II gearbeitet wurde. Es waren acht unterschiedlich große Stapel, welche sowohl Mainstream als auch minorisierte Personen unterschiedlich repräsentieren und sehr weitgespannte Inhalte transportieren.

Bevor ich mich eingehend mit dem verfügbaren visuellen Material zu beschäftigen begann, sichtete ich zum wiederholten Mal meine Notizen aus dem Gespräch mit den Projektmitarbeiterinnen, die mir die Bildersammlungen übergeben hatten. Dabei wurde mir klar, dass mir bei unserem Treffen die Diskussion des Begriffs Scham gefehlt hatte. Dieser war beim Reflektieren über mein eigenes Erleben der Diskussion von Sexualität, Lust und Begehren während meiner Teenagerjahre zentral.

Gefühle von Peinlichkeit und Verlegenheit, aber auch Demütigung und Kränkung können Scham auslösen. In Hinblick auf das Sprechen über Sexualität, kenne ich die gesamte Palette der aufgezählten Gefühle von mir selbst. Gerade die Phase der Adoleszenz war bei mir und meinen Freundinnen im Hinblick auf den Austausch über Sexualität von einer gewissen Kommunikationsunfähigkeit und Wortlosigkeit geprägt.

Alle Versuche von Lehrer*innen mit uns über Sexualität in Fächern wie *Biologie* oder *Werte und Normen* zu sprechen, waren peinlich. Peinlich berührt waren nicht nur wir Kids, sondern auch die Lehrer*innen selbst. Sie verkrampften sich oder wurden unnötig flapsig und vermeintlich locker. Bei mir löste dieses Benehmen das Gefühl aus, dass wir nun über ein Thema sprechen würden, das eigentlich nicht offen diskutiert gehörte. Und mit diesem Gefühl stand ich unter uns Freundinnen nicht alleine da.

Die Jungs hingegen prahlten in so mancher Montagspause gern über sexuelle Praktiken, die sie am vorangegangenen Wochenende mit anderen, unbekannten Mädchen vollzogen haben wollten. Beim Zuhören schlackerten mir meine jungfräulichen Ohren zeitweise. Sie erzählten es so laut, dass jeder im Umkreis zuhören konnte und sollte.

Jahre später, als Freundinnen von den ersten unguten sexuellen Erlebnissen erzählten, wären sie nie auf die Idee gekommen, bei „Violetta“ oder dem „Weißen Ring“ anzurufen, obwohl wir die Infobroschüren dieser Organisationen in der Schule bekommen hatten. Sie rückten ja kaum bei mir mit der Sprache raus. Und ich war mit meinen sechzehn, siebzehn, achtzehn Jahren bei Erzählungen rund um diverse Formen von sexuellen Übergriffen komplett überfordert, musste meinen Freundinnen aber versprechen, dass ich niemandem davon erzählen würde. Den verhassten, als notgeil wahrgenommenen Vertrauenslehrer hätten wir auf keinen Fall bei solch sensiblen Themen zu Rate gezogen. Und zuhause gab es sowieso keinen Raum, um über solche Erlebnisse zu sprechen. Wir genierten uns einfach das uns Widerfahrende mit Lehrer*innen und/oder anderen Erwachsenen zu thematisieren. Scham war also ein Thema, dass sich rund um das Feld Sexualität auf vielerlei Arten und Weisen in meinen eigenen Jugendjahren geäußert hatte.

Von diesem Punkt aus will ich erkunden, wie und wo meine Scham sich in der Auseinandersetzung mit dem zur Verfügung gestellten Material regt und welche Erinnerungen und Assoziationsketten sich dabei verweben.

Sexuelles kommentieren: Ausdruck und Weitergabe von Überforderung

Besondere Aufmerksamkeit erregten bei mir einige Bilder aus dem „von Schüler_innen und Studierenden gesammelten“ Stapel. Stills aus Videos mit der Hip Hop-Künstlerin Nicki Minaj fanden sich in dieser Sammlung, aus Soloarbeiten als auch aus Kollaborationen. Vermutlich waren es diese Musikvideos in denen US-Mainstream-Hip-Hop-Kultur (re-)produziert wird, die mich an eine Erfahrung vor einigen Jahren zurückdenken ließ:

2002 kam der Film „8 Mile“ von Curtis Hanson in die Kinos. Ich sah ihn mir in der Premierewoche an. Damals war ich zwanzig Jahre alt. In der Reihe hinter mir saß eine Gruppe ‚cooler Jungs‘. Ich schätze, die Buben waren um die sechzehn Jahre alt. Im Film gab es die Szene, in der die Hauptfigur – von Rapper Eminem gespielt – die weibliche Hauptfigur vögelt. Im Stehen, an irgendeinem ranzigen Ort. Die Frauenfigur befeuchtete ihre Hand mit ihrem eigenen Speichel, um den Penis einführen zu können. Das war für einen aus der Gruppe, den vermeintlichen Rädelsführer, zu viel. Ihm entwich ein lautes „igitt“. Ich saß da und musste grinsen. Diese Schockiertheit überraschte mich, denn die Buben bedienten sich vorher allerlei sexualisierter Schimpfworte. Es war eine Gruppe von Teens of Color, die ihre Vorliebe für Hip-Hop-Kultur durch ihre Kleidung zum Ausdruck brachten und durch lautes Reden, Necken, Angeben vor Filmbeginn im Saal um Aufmerksamkeit gebuhlt hatten. Ich war amüsiert, dass diese Szene den ‚coolen Jungen‘ überforderte und er dem verbal Ausdruck verlieh.

Gerade in Filmen wird eine gewisse Sexualität und Nacktheit normalisiert und normiert. Auch bei mir löste die Filmszene eine peinliche Berührtheit aus. Unsere Popkultur ist für Heranwachsende oft überfordernd. Das habe ich zur Genüge selbst erfahren. Einen Song von Eminem zu hören, der explizit ist (und von dem ich als Teen selbst fast kein Wort verstand, weil er auf Englisch war), ist lange nicht so krass, wie bewegte Bilder zu sehen, die offensiv sexualisiert sind. So meine heutige Deutung der Reaktion des Jungen.

Hip-Hop als musikalisches Genre wird gerne genannt, wenn nach ‚Schuldigen‘ für das Herabwürdigen von Frauen im Pop-Business gesucht wird. In den US-amerikanischen Rap-Texten wird meist von Schwarzen Frauen gesprochen. Und das Sprechen über Schwarze Frauen wird aus einer spezifischen US–amerikanischen kollektiven Erfahrung heraus gespeist. Darauf komme ich später noch einmal zu sprechen.

Zur Repräsentation von Personen of Color in der Bildersammlung der Schüler*innen und Studierenden

Viele der Bilder, die mir in den Stapeln übergeben wurden[1], kenne ich. Besondere Aufmerksamkeit erregten bei mir, wie schon erwähnt, einige Stills aus Musik-Videos mit Nicki Minaj. Und ich war fasziniert, dass ich sie kenne. Weil ich eben eine gewisse Faszination für die Videos hege, aus denen sie entnommen wurden.

Uns springen Nacktheit und Sexualisierung allerorts an, sie scheinen in unserer visuellen Kultur omnipräsent. Auffällig ist[2], dass die Stills mit Nicki Minaj die einzigen Abbildungen in der von jungen Erwachsenen erstellten Bildersammlung sind, auf denen Personen of Color abgebildet sind, bzw. auf denen Kunst von Personen of Color referenziert wird. Vielleicht hat ein und dieselbe Person die Bilder, auf denen auf Kunst von PoC verwiesen wird, zum Workshop mitgebracht?

Ich weiß noch, wie mein Mund offenstand, als ich das Video von Nicki Minaj vor ein paar Sommern das erste Mal sah. Ich war erstaunt über die Performance. Ich war über die sexualisierten Körper empört, gleichzeitig fand ich Nicki Minaj sehr sexy und eine gute Rapperin. Und ich sah, dass das Video bereits mehrere Dutzend Millionen Klicks auf YouTube hatte – ich war mal wieder (zu) spät zur Party.

Minaj ist zierlich, hat einen sehr schlanken Körper, einen *enhancten* Hintern, Brustimplantate und ein Puppengesicht. Am Anfang ihrer Karriere trug sie neonfarbene Perücken, farbige Kontaktlinsen, flashige Outfits und machte futuristisch anmutende, bunte

Videos mit sehr melodiösem Pop. Zeitweise sang sie. Sie wurde zum globalen Popstar. Dann kam das Video zu „Anaconda“. Ich sah mir ein Making of davon an. Darin gab es Szenen, die bei mir einen bleibenden Eindruck hinterließen. Vor der Kamera wurde dokumentiert, wie Minaj sich ein Gläschen Sekt gönnte. Der Dreh einer spezifischen Szene für das Video stand an. Und der machte sie sichtlich nervös. Sie musste
sich Alkohol gönnen. Die Szene war jene, in der sie einen auf einem Stuhl sitzenden Mann antwerkte. Ihr Arsch wurde in Szene gesetzt und es gab in dieser Szene nicht nur die Linse und den Staff als Rezipient*innen. Nein, es war der Rapper Drake, ein machtvoller Musikerkollege, welcher auf dem Stuhl saß. Sie twerkte, und twerkte. Und dann ging sie davon. Ein in sich zusammengesunkener Drake blieb im Bild. Er hätte doch so gerne hingegriffen. Aber er durfte halt nicht. So später das Narrativ im fertig produzierten Video.

Minaj selbst will ihren Song als Antwort auf Sir Mix-a-Lots Song „Baby Got Back“ (1992) verstanden wissen, in dem die rausstehenden Hinterteile von Schwarzen Frauen aus männlicher Perspektive abgefeiert werden. Minaj und die Tänzerinnen verkaufen im Video optisch etwas, für das es einen Markt gibt. Sie schlagen Profit aus der Popularisierung eines vermeintlich ‚Schwarzen‘ Körpermerkmals, welches mittlerweile dank Implantaten und Advokatinnen wie den Kardashian-Schwestern[3] massenhaft erreichbar und erstrebenswert ist. War es in meinen Jugendjahren in meinem mehrheitlich weißen Umfeld – gelinde gesagt – unschön, einen *Fat Booty* zu haben, hat sich das bei heutigen Jugendlichen verändert. Es ist ein Schönheitsideal, das mittlerweile im Mainstream angekommen ist. Dabei wird bei dieser Erscheinung gerne ausgeblendet, welche Herabwürdigungen Schwarze Frauen für dieses vermeintlich Schwarze körperliche Merkmal im Verlauf der Sklaverei- und Kolonialgeschichte erfahren haben.[4]

Sahra Baartman[5], eine junge Frau aus Südafrika, wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts das “original icon for black female sexuality” (Hill Collins 2000: 236) in der weißen volkstümlichen Imagination. Sie wurde 1810 nach Europa verschleppt. Ihre Ausstellung vor weißem Publikum bestätigte weiße Vorstellungen einer devianten Schwarzen Sexualität. Baartman wurde dermaßen auf ihre Physiologie, ihre Genitalien reduziert, dass sie zur Unterhaltung weißer Zuschauer*innen gewissermaßen zu ihnen wurde. Baartmans Überreste kehrten erst 2002 aus dem Museum in Paris nach Südafrika zurück, wo sie endlich beigesetzt werden konnten.

Die hegemoniale Darstellungsweise vom Schwarzen weiblichen Körper ist mit wenigen Änderungen seit dem 15. Jahrhundert tief in die (visuelle) Kultur der Gesellschaften eingewoben. Schwarzes Frausein wird schnell in die Nähe von Sexualität gebracht – einer devianten Sexualität. Daher werden Schwarze Frauen bis heute aus einer rassistischen Narration heraus als sexuell unverantwortlich, promisk, unersättlich und daher straflos ausbeutbar dargestellt. Diese Narration wird, wie ich bereits erwähnt habe, nicht selten in der Hip-Hop bzw. Rap Musik aus dem US-amerikanischen Kontext aufgegriffen und reproduziert.

Im August 2014 wurde das Video zu „Anaconda“ veröffentlicht. Im Juli 2019 sah ich, dass das Video mehr als 872 Mio. Klicks auf YouTube hat. Und ich sah im Video, dass die ganze Zeit getwerkt wurde. Es gab viele sexuelle Anspielungen, auf Penisse, auf Ejakulat. Was nicht durch Metaphern ausgedrückt wird, sind hypersexualisierte Frauenkörper. Hypersexualisierte Frauenkörper of Color, in der Mehrzahl. Ein Fokus liegt auf den Ärschen, die oft in Zeitlupe bouncen. Tänzerinnen bringen ihre Hintern gekonnt in Szene, reiben sie beim Tanzen aneinander. Sie sind zärtlich zueinander, ein anderes Klischee, das gerne bedient wird: Zärtlichkeit unter Frauen ist jederzeit willkommen, wenn sie dem männlichen Blick dient.

Im Song rappt Nicki Minaj über ihre Lover. In expliziten Worten kommt ihr Text daher, der wie ein Erfahrungsbericht anmutet. Sie vögelt Männer, sie lässt es sich gut besorgen. Sie besorgt es den Dudes, die ihr dafür Luxus ermöglichen.

Ich fand das Video, wie gesagt, erstaunlich. Ich war gespannt, ob ich irgendwo Brechungen reinlesen würde. Ob humoristisch mit den klischeehaft kolonialen Erzählungsmomenten umgegangen werden würde – ob ich irgendwo einen Bruch mit Stereotypen heineininterpretieren konnte. Aber nein. Es ist, wie es ist: Ein Video, das mehrheitlich Körper von Women of Color sexualisiert verkauft und dabei unreflektierte Reminiszenzen an koloniale Bilder liefert.

Ich wollte mehr zum Entstehungskontext des Videos erfahren. Das Making-of fand ich dementsprechend spannender. Eine Nicki Minaj, die sich erst einen antrinken muss, damit sie vor Drake twerken kann, liefert mir eine andere Erzählung als die Songtextebene. Aus dem Making-of las ich: Eine sexuelle Freiheit und Selbstbestimmtheit, wie sie im Text postuliert wird, gibt es de facto für die Künstlerin bei ihrer Performance nicht.

Drogenkonsum wird im Song thematisiert. „I'm high as hell, I only took a half a pill." So steht vor der Übertretung der eigenen Schamgrenze – die ich bei Minaj im Making-of textlich als auch bildlich als ein Gefühl der Peinlichkeit und/oder Verlegenheit gelesen habe – der Konsum von bewusstseinsverändernden Substanzen.

Erste Experimente mit bewusstseinsverändernden Stoffen stehen bei Teens an. Man macht sich halt locker, möchte nicht außen vor bleiben und neue Erfahrungen machen, die einen aufregen. Wurde über diesen Aspekt beim Besprechen der Stills auch gesprochen?

Wir werden von unseren Umfeldern geprägt: Familien, Freundschaften, Verwandte, Bekannte, aber auch Institutionen wie Kindergärten und Schulen. Später sind es Arbeits-, Ausbildungs- und Studiensettings. In jedem Umfeld gibt es bezogen auf körperliche und/oder sprachliche Freizügigkeit andere Regeln.

An meiner Schule gehörte es in meinem Jahrgang für manche Mitschüler*innen zum guten Ton von Alkoholvergiftungen und sexuell ausschweifenden Partyerfahrungen zu erzählen. Mit Jugendlichen sollte ausgiebigst besprochen werden, dass das Erleben neuer Erfahrungen nicht der vorherigen Enthemmung durch Drogen bedarf. Respektvoll mit den eigenen Bedürfnissen und Grenzen umzugehen, sollte für alle Kinder und Teens denkbar sein. Nicht nur für Kinder, die bei allen möglichen Privilegien den Jackpot gezogen haben.

Erhöhte Vulnerabilität von Kids of Color für sexualisierte Übergriffe

Je früher wir als Individuen Worte für das uns Widerfahrende finden, umso besser können wir uns abgrenzen und ein starkes, selbstbestimmtes Bild von uns und unseren Bedürfnissen aufbauen. Aus intersektionaler Perspektive wird klar, dass Kids of Color in weißdominierten Kontexten größere Gefahr laufen, sexuellen Übergriffen Gleichaltriger ausgesetzt zu sein. Als migrantisch wahrgenommen und markiert zu werden, birgt in sich einen sozial verminderten Status. Wird beispielsweise der Faktor *race* hinzugefügt, entstehen Dynamiken, die Übergriffe auf Kids of Color allgemein wahrscheinlicher machen.[6] Beim Sichten und Reflektieren der mir übergebenen Bildmaterialien, wird mir einmal mehr bewusst: Rassismuskritische Ansätze[7] sind in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zentral, um einer emanzipatorischen Haltung gerecht zu werden.

In den letzten Jahren halfen mir vornehmlich queerfeministisch-aktivistische Freund*innen bei der Auseinandersetzung mit den theoretischen Underpinnings von Ungleichheiten. Texte von May Ayim, Audre Lorde, Gloria Anzaldúa kreuzten meinen Weg während meiner frühen Erwachsenenjahre. Davor waren es verstärkt Musiker*innen und deren Repräsentationen in Medien, die mir Identifikationsangebot waren.

Salt`N´Pepa, TLC, Lauryn Hill, Jill Scott, Angie Stone, Ursula Rucker, En Vogue, Missy Elliott, Sabrina Setlur, später zum Beispiel Janelle Monae, Sampa the Great und Lizzo. In deren Songs und physischer Erscheinung, in ihren Performances auf Bühnen und in Musikvideos konnte ich zum Glück diverse Schwarze Weiblichkeiten ausmachen und mich in unterschiedlichen Anteilen gespiegelt sehen. Das heißt, in der Popkulur fand ich ab den Teenagerjahren auch Heldinnen, die mir gefielen, die mir etwas sagten und die mir halfen meine Körperlichkeit und Sexualität auch in einem mehrheitlich weißen Umfeld positiv besetzen zu können.

Nicki Minaj hat sich die Anerkennung von Kolleg*innen hart erarbeitet. Ihre musikalischen Skills werden im Hip-Hop respektiert. Wenn Jugendlichen früh eine Vielfalt von Repräsentation gezeigt wird – das kann auch bedeuten, das selbstermächtigende Potential hypersexualisierter Darstellungen wie jene von Nicki Minaj nicht abzuwerten sondern anzuerkennen – können sie sich schon zu gegebener Zeit nehmen, was ihnen jeweils gut tut. Und den Rest einfach beiseite lassen. So habe ich es jedenfalls gehandhabt.

Wie käme ich also dazu, sexualpädagogisch arbeiten zu wollen? So war meine eingangs gestellte Frage. Ich würde Jugendliche dabei unterstützen wollen, über Sexualität, Gefühle und Beziehungen freier und differenzierter sprechen zu können. Ich würde gerne dazu beitragen, dass sie ihren Körper und ihren Geist für wertvoll und schützenswert erachten und dabei lernen vorherrschende Stereotype und Rollenbilder kritisch zu betrachten. Ich würde ihnen ermöglichen wollen, möglichst viele Facetten der Sexualität bei sich und anderen anzuerkennen.

Anmerkungen

[1] Als ich das Bildmaterial das erste Mal komplett im gemeinsamen Arbeitsatelier sichtete, legte ich es nach einander, untereinander, dann nebeneinander in Reihen auf. Am Anfang des Prozesses spielte ich mit dem Gedanken, es so zu dokumentieren, wie es mir übergeben wurden. Meist sind die Bilder zusammenhangslos; haben keine Namen und keinen Kontext außer einer festen Karte, die den Nutzungskontext knapp beschreibt. Ich schaffte Ordnung in einer Ordnung, die mir wenig Anhaltspunkte liefert.

[2] Immer noch ist es überwiegend eine heteronormative, dem Blick eines weißen Cis-Dudes andienende Nacktheit, und vor allem Sexualität. So findet sich in der Sammlung beispielsweise auch ein Foto einer Produktverpackung für Wurstaufschnitt. Ich musste über das Werbefoto sehr lachen. Eine nackte weiße Frau räkelt sich über der Klarsichtfolie der „Wellness Extrawurst“ von Berger. Sie ist bis zur Hüfte mit einem schwarzen Laken bedeckt und liegt seitlich , den Busen mit dem Arm bedeckend. Bei der Online-Recherche poppte dieses Bild nirgendwo auf. Und auch auf der Homepage konnte ich keine verantwortliche Werbeagentur ausmachen. Aber nacktes Fleisch sollte in diesem Fall das Fleisch verkaufen. So die platte Botschaft.

[3] *Keeping up with the Kardashians* ist eine US-amerikanische Reality-Serie, mit der Familie Kardashian als Hauptprotagonisten. Kim Kardashian und ihre Schwestern sind unter anderem bekannt für ihre *enhancten* Hintern, die sie in der Popindustrie kommerziell erfolgreich zu vermarkten wissen.

[4] Siehe dazu die Arbeiten von Sander Gilman und Patricia Hill Collins (2000).

[5] Sarah Baartmans Geburtsname ist unbekannt. Sie wurde während eines vierjährigen Aufenthalts in England und Irland in Manchester als Sarah Baartman getauft (vgl. Qureshi 2004).

[6] Einen etwas älteren, aber immer noch relevanten Überblick über Forschungszugänge in den USA bietet der Text „Racial, ethnic, and cultural factors of childhood sexual abuse: a selected review of the literature“ von M.C. Kenny und A.G. McEachern (2000).

[7] Einen informativen Überblick zu dekolonialen und queertheorethischen Ansätzen in der Bildungsarbeit bieten z.B. die ersten beiden Kapitel der Dissertation von Maureen Nicole Osborn „Remaking Friendship in Unlikely Places: Queer-Decolonial Educators and Connections Across Experience, Politics, and Educators and Connections Across Experience, Politics, and Pedagogy“ (2019).

Literatur

Gilman, Sander L. (1985): Black Bodies, White Bodies. Toward an Iconography of Female Sexuality in Late Nineteenth-Century Art, Medicine, and Literature. In: Critical Inquiry 12 (1), S. 204-242.

Hill Collins, Patricia (2000 [1990]): Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge.

Kenny, Maureen C./McEachern, Adriana Garcia (2000): Racial, ethnic, and cultural factors of childhood sexual abuse: a selected review of the literature. In: Clinical Psychology Review. 20(7), S. 905-922.

Osborn, Maureen Nicole (2019): Remaking Friendship in Unlikely Places: Queer-Decolonial Remaking Friendship in Unlikely Places: Queer-Decolonial Educators and Connections Across Experience, Politics, and Educators and Connections Across Experience, Politics, and Pedagogy Pedagogy. The University of San Francisco. Online: https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=diss. [20.1.2019]

Qureshi, Sadiah (2004): Displaying Sara Baartman, the ‚Venus Hottentot‘. In: History of Science. 42 (136), S. 233–257.

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

Von Carmen Mörsch

In diesem Beitrag befasse ich mich mit Ansprachen und bildlichen Darstellungen von rassistisch markierten Menschen (BIPoC)[1] [Schwarze Menschen (B), Indigene Menschen (I) und Menschen of Color (PoC)] in den sexualpädagogischen Angeboten und Materialien öffentlicher Institutionen im deutschsprachigen Raum. Im ersten Teil des Beitrags erläutere ich zunächst institutionalisierte sexualpädagogische Konzeptionen, die explizit an Migrantisierte gerichtet sind. Die Dimension der Adressierung konkretisiere ich mithilfe eines Einblicks in meine empirische Analyse von sexualpädagogischen Repräsentationen von Migrantisierten in Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Im letzten Teil meines Beitrags reflektiere ich diese Ansprachen und Darstellungen rassismuskritisch. Hier diskutiere ich die Bedeutung einer intersektional-rassismuskritischen Perspektivierung sexualpädagogischer Konzeptionen, als Korrektur von kulturalisierenden Adressierungen und Repräsentationen. Schließlich formuliere ich einige Impulse für empowerment-orientierte sexualpädagogische Adressierungs- und Repräsentationspolitiken. Ich verstehe das als einen Versuch rassistisch Marginalisierte (BIPoC) individuell und kollektiv als Akteur*innen ihrer selbstbestimmten sexuellen Bildung zu rezentrieren. Diese Empowerment-Perspektive steht im Gegensatz zu dem normalisierten dominanzgesellschaftlichen Bild von BIPoC als passive Empfänger*innen sexualpädagogischer Angebote.

1. Die Institutionalisierung von Differenz und Dominanz in an BIPoC adressierten sexualpädagogischen Angeboten

Institutionelle Angebote die spezifisch an rassistisch marginalisierte Personen gerichtet sind, wirken in vielen Fällen kulturalisierend (vgl. Kalpaka 2005: 387). Das bedeutet mit Blick auf meinen Gegenstand, dass Angebote, die eigentlich eine verstärkte Beteiligung an sexueller Selbstbildung anregen sollen, das Spektrum der sexuellen Lern-, Erlebnis- und Handlungsfähigkeit rassismuserfahrener Menschen nicht als ein Handeln im Bewusstsein rassistischer Diskriminierungsrealitäten wahrnehmen. Diese identitätsstiftende Marginalisierungsrealität kann infolgedessen kaum ernst genommen und konzeptuell eingebettet werden. Die Lernhandlungen rassismuserfahrener Menschen werden in der Regel vor dem Hintergrund, einer weißzentrischen Kultur betrachtet, gedeutet und erneut marginalisiert (vgl. Bakshi/Jivrag u.a. 2016: 1).

In dem älteren Artikel „Nur ein Geschlecht im Nationalen Integrationsplan“ habe ich im November 2007 die kulturalisierende Differenzkonstruktionen des Nationalen Integrationsplans (NIP) vom 12. Juli 2007 kritisch kommentiert (vgl. Eggers 2007). Die sexualpädagogischen Adressierungen von Migrantisierten des NIP 2007 wurden eingebettet in den Themenkomplex *Gesundheit, Sexualaufklärung und Altenhilfe.* Dieser spezifische Abschnitt folgte dem programmatischen Ziel einer Stärkung der Migrantinnen in Familie und sozialem Umfeld, Sexualaufklärung, Gesundheit und Altenhilfe. Hier wurden sämtliche Themen, die unter dem Komplex der *Betreuungs-, Familiengesundheits- und Reproduktionsarbeit* eingereiht werden können, ganz selbstverständlich zu ‚Frauenthemen' deklariert. Die dringend notwendige Analyseperspektive von *Masculinities* (kritische Männlichkeitsforschung) fand leider keine Anwendung. Stattdessen wurden kulturrassistische Differenzbilder mehr oder weniger ungebrochen zementiert. Es wurde bspw. davon ausgegangen, dass Frauen mit Migrationshintergrund sich der weißen, deutschen Gesellschaft (kodiert als *Kulturnation*) anschließen wollen. Sie würden aber von ihren Familien und Communities, vor allem von dem männlichen Teil ihrer Zugehörigen (Väter, Brüder, Partner), effektiv daran gehindert. BIPoC Männer wurden hier als gewaltbereiter konstruiert als weiße, majorisierte deutsche Männer (vgl. Sanyal 2016). Männliches Gewalthandeln wurde dadurch in dieser Engführung faktisch kulturalisiert, d.h. es wurde in erster Linie als ein kulturelles Problem einer spezifischen, problematischen Gruppe festgelegt.

Männliches Gewalthandeln wurde nicht als ein gesamtgesellschaftliches Problem thematisiert – als eine ‚gelernte falsche Strategie', ein Komplex am Kreuzungspunkt männlicher Dominanzsozialisation, Überforderungserfahrungen, fehlenden Krisenkompetenzen etc. Insgesamt wurde durch diesen frühen Entwurf einer Sexualpädagogik für plurale Gesellschaften eine recht problematische Lesart der Lebenswelten von BIPoC normalisiert. Diese basierte in beträchtlichem Maße auf polarisierenden und dramatisierenden Adressierungen und Repräsentationen. Auf der einen Seite wurde das dominanzkulturelle Bild einer partizipativ-offenen Aufnahmegesellschaft zementiert, auf der anderen Seite wurde ein kulturalisierendes Differenzbild einer als partizipationsresistent gezeichneten ‚Migrationsgesellschaft' aufgerufen. Dabei wurde von gegensätzlichen Erwartungen ausgegangen. Rassistisch marginalisierte Menschen wurden vorwiegend als passiv konstruiert, in erster Linie als Opfer der Zustände (Frauen), wahlweise ihrer ‚Kultur' (Männer). Der angestrebte Lösungsansatz bestand vor allem darin ‚kultursensible' Maßnahmen zu installieren. Diese Forderung mündet in einem Ruf nach kultursensiblen Aufklärungsmaterialen und migrantensensiblen Arbeitsweisen. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags knüpfe ich an diesen Rückblick an, um die Reichweite dieser hartnäckigen konzeptionellen Engführung zu konkretisieren.

Problematisierung von ‚kultursensiblen' Aufklärungsmaterialien und ‚migrantensensiblen' Arbeitsansätzen

Es fällt öffentlichen Institutionen offensichtlich leichter von Kulturdifferenz zu sprechen als den systematischen Rassismus, die rassistische Verfasstheit der Dominanzgesellschaft und die Normalität von Diskriminierungsstrukturen und Marginalisierungsrealitäten zu benennen (vgl. Kalpaka 2005: 396). Das Konzept der Kultursensibilität ist insofern sehr begrenzend, da es auf einem Dominanzbild basiert. Hier werden weiße, sich aktiv als westlich positionierende Gesellschaften als aufgeklärt, tolerant und geschlechterdemokratisch konstruiert und als Norm zentriert. Die Gesellschaften rassistisch markierter Anderer werden hingegen als archaische, statische, in Religion verhafteten Gesellschaftsformen konstruiert. Damit fordert Kultursensibilität als Konzept nicht eine zunehmende Gleichstellungsorientierung, sondern eher eine Hierarchisierung sozialer Gruppen und ihrer Lebensformen. Es macht daher mehr Sinn, diskriminierungskritische anstatt kultursensible Arbeitsweisen zu initiieren und zu institutionalisieren.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)[2] scheint hier als entscheidende institutionelle Akteurin im Feld der sexuellen Bildung mit ihrer Broschüre „Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung" (2011) leider wieder eher am Pol der Kulturdifferenz anzusetzen. Dass dieser Zugang nicht wirklich als rassismuskritische (diskriminierungskritische) Lösung funktioniert, wird in der erneuten Produktion von Differenzbildern dieser Broschüre deutlich. Die Polarisierung besteht hier aus einer Gegenüberstellung von ‚kulturellen Aspekten des Herkunftslandes' vis-à-vis von ‚gesundheitsrelevanten Aspekten des Ziellandes'. Mit Blick auf Frauen mit Migrationserfahrung wird von einer ‚doppelten Benachteiligung' ausgegangen, eine eher passive Konstruktion der Lebens- und Erfahrungsräume von BIPoC Frauen. Die Bilder von Männern mit Migrationserfahrung folgen den Mustern des NIP. BIPoC Männer werden als in vielen Hinsichten problematisch konstruiert (gewaltbereiter, sexuell übergriffiger, in ‚ihren' Traditionen verhaftetet). Ihre konkreten gesellschaftlich verursachten Notlagen als maskulinisierte Personen (vgl. BZgA Broschüre 2011: 11, 18, 19ff, 29), die mit der männlichen Dominanzsozialisation, mit den Zwängen von gewaltbelasteten männlichen Erfahrungsräumen, zu ringen haben, werden nicht ernst genommen, thematisiert und konzeptuell eingebettet (vgl. Shoneye 2016; Collins 2005). Die Forderungen nach migrationssensibler Sexualaufklärung und Familienplanung wirken sehr programmatisch. Schwarze Menschen und Menschen of Color werden darin als gesellschaftlich Handelnde kaum sichtbar. In einer langen Auflistung von Ressourcen werden zwar MSO (Migrant*innen Selbstorganisationen) aufgezählt, es ist aber nirgends eingebunden, wie sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebensführung Gesellschaft aktiv mitgestalten – einschließlich zu Themen, mit denen sie sich erst einmal vertraut machen müssen. Ihre Wissensstrukturen, Netzwerke, Aktionsformen, ihre gesellschaftlichen Beiträge werden infolgedessen unsichtbar gehalten. Die Potentiale von BIPoC (aktualisierte und noch nicht umgesetzte), als einen bedeutenden Teil von Zivilgesellschaft in pluralen Demokratien der Gegenwart, werden nicht angesprochen und damit auch nicht konzeptuell eingebunden (vgl. Shoneye 2016: o.S.).

Einige Einblicke in die Adressierung von BIPoC Jugendlichen in gegenwärtigen sexualpädagogischen Materialien der BZgA

Eine Suche nach dem Begriff *Rassismus* auf der Materialienseite der BZgA-Website erzeugt null Treffer. Eine Suche mit dem Begriff *Migration* erzeugt 59 Treffer. Eine Suche nach *Migrantin* erzeugt null Treffer. Eine Suche nach *Migrant* erzeugt 31 Treffer. Eine Suche mit *Migrationshintergrund* erzeugt 39 Treffer. Daraus lässt sich zumindest auf den ersten Blick schließen, dass die BzgA auch in ihrer Materialproduktion postmigrantische Verhältnisse unter Ausklammerung der Thematisierung von Rassismus anzusprechen versucht. In erster Linie werden rassistisch marginalisierte Menschen als *Menschen mit Migrationshintergrund* adressiert (39) und das offenbar vorwiegend in der maskulinisierten Form der Ansprache: als *Migrant* (31). Die geschlechtergerechte, inklusive Schreibweise gehört nicht zu der Normalität der BZgA-Adressierung von BIPoC. Sie wird faktisch nicht sichtbar gemacht (null Treffer). Die politische Marginalisierung von weiblicher Sexualität (vgl. Grubner/Ott 2014: 8) führt hier, an der Intersektion zu rassistischer Markierung, zur Verstärkung einer Nicht-Adressierung von Mädchen-of-Color als sexuelle Subjekte.

Für eine exemplarische empirische Untersuchung habe ich das Materialpaket „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ ausgewählt. Zur Analyse der sprachlichen Phänomene orientiere ich mich methodisch am Vorgehen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger (1999). Zur Analyse der visuellen Phänomene wende ich die dokumentarische Bildinterpretation nach Bohnsack (2009) an. Meine Untersuchung betraf den Diskursstrang „Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in sexualpädagogischen Medien der BZgA“. Für die exemplarische Feinanalyse habe ich zwei Doppelseiten aus dem Arbeitsmanual ausgewählt (Seiten 5/6 und 14/15). Das beträgt ein Achtel der Gesamtbroschüre. Die Seiten 5/6 wurden diskursanalytisch, hinsichtlich der in den sprachlichen Phänomenen enthaltenen Adressierungen, untersucht. Die Seiten 14/15 habe ich zusätzlich bildanalytisch, hinsichtlich der in den visuellen Botschaften/Phänomenen enthaltenen Adressierungen, untersucht.

Das Arbeitsmanual besteht aus fünf kurzen Kapiteln/Rubriken (Einführung, Hintergrundinformationen, Sexualpädagogische Arbeit mit Gruppen, Methoden-Bausteine und Service).

Zwei Ausschnitte sind besonders ergiebig für den von mir untersuchten Diskursgegenstand „Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Zinser 2015: 5).

Gleich zu Beginn der Rubrik, liest sich der erste Punkt wie folgt:

> ***„Erste Kontakte zum anderen Geschlecht zwischen 14 und 17 Jahren*** *Die Altersspanne von 14 bis 17 Jahren ist die Zeit, in der sich die sexuellen Kontakte zum anderen Geschlecht entwickeln. Mit 17 Jahren haben über 90 Prozent Kuss- und/oder Petting-Erfahrungen – lediglich Mädchen aus Migrantenfamilien zeigen (über alle Altersgruppen hinweg) größere Zurückhaltung.“ (ebd.)*

Sowie der sechste Punkt auf der ersten Seite der „Hintergrundinformationen“:

> *„**Die Mehrheit verhütet beim ersten Mal** Überwiegend sehen 14 bis 17-jährige Jugendliche Verhütung als partnerschaftliche Aufgabe und verhüten beim ersten Mal. Und auch Jungen verhüten beim ersten Mal mittlerweile ebenso gut wie Mädchen.*
>
> *Auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich das Verhütungsverhalten verbessert. Doch verglichen mit ihren deutschen Altersgenossen verhüten sie noch immer seltener. So geben 12 Prozent der Mädchen und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund an, beim ersten Geschlechtsverkehr keine Verhütungsmittel benutzt zu haben.“ (Zinser 2015: 5).*

In der ersten ‚Grundinformation’ wird hervorgehoben, dass Mädchen mit Migrationshintergrund weniger aktiv beteiligt sind an sexualitätsbezogenen Interaktionen. Sprachlich kodiert wird das als eine „größere Zurückhaltung“. Obwohl *Mädchen mit Migrationshintergrund* eine sehr große und unscharfe Gruppierung ist, die zum Beispiel weiße Migrantinnen umfasst, wird hier implizit, wie Höhne auch für die Darstellung von Migrantisierten in Schulbüchern feststellt (vgl. 1999: 31 und 52), ein prototypischer

Repräsentationsbereich reproduziert. Worauf lässt sich diese aufgerufene, polarisierte Figur der *Zurückhaltung* zurückführen? Vermutlich auf religiöse oder als kulturell verstandene Praxisformen. Damit wird das Bild von Mädchen mit Migrationshintergrund hier auf eine spezifische Figur enggeführt und reduziert.

Bezüglich der zweiten Aussage fallen zwei Momente auf: Erstens ruft die Zwischenüberschrift *„Die Mehrheit* […]" (Zinser 2015: 5) ein Bild von Norm/Abweichung oder Wir/Randbereiche auf. Und zweitens wirkt das Setzen eines Absatzes innerhalb dieser Basisinformation als Trennung/Hervorhebung von dem allgemeinen Bereich der Grundaussage. Der Satzbeginn „Auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (…)" (ebd.) verstärkt den Eindruck einer Besonderung. Danach folgt eine versteckte Negativsetzung: Ihr Verhütungsverhalten habe sich verbessert, impliziert, dass es zuvor schlecht war. Es wird anschließend festgestellt, dass es im Vergleich immer noch schlecht sei. Angesichts der genannten Prozentsätze (12 Prozent der Mädchen mit Migrationshintergrund und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund geben an nicht verhütet zu haben) ist es fraglich, ob diese dramatisierende Technik sinnvoll ist, wenn es gerade darum geht, die Teilhabe marginalisierter Gruppen anzuregen.

Ideologische Aussagen: Dort wo Jungen mit Migrationshintergrund sprachlich explizit adressiert werden, werden sie häufiger mit negativ konnotierten sexuellen Entscheidungen und Handlungen in Verbindung gebracht (vgl. Zinser 2015: 5).

> *„Jungen aus Migrantenfamilien sind früher und damit insgesamt häufiger sexuell aktiv als deutsche Jugendliche.[…] Auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich das Verhütungsverhalten verbessert. Doch verglichen mit ihren deutschen Altersgenossen verhüten sie noch immer seltener." (Zinser 2015: 5)*

Dort wo Mädchen mit Migrationshintergrund sprachlich explizit adressiert werden, werden sie häufiger mit Abwesenheit-konnotierten sexuellen Entscheidungen und Handlungen in Verbindung gebracht (vgl. Zinser 2015: 5).

> *„(…) lediglich Mädchen aus Migrantenfamilien zeigen (über alle Altersgruppen hinweg) größere Zurückhaltung. […] Mädchen mit Migrationshintergrund begründen ihre Zurückhaltung häufig damit, zu jung dafür zu sein und einen engen Kontakt zum anderen Geschlecht vor der Ehe nicht richtig zu finden. Eine Einstellung, die deutsche Mädchen kaum teilen." (Zinser 2015: 5)*

Der entsprechende Effekt ist eine Demarkierung von zwei Rändern des sexualitätsbezogenen Handlungsspektrums jugendlicher Subjekte: Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund werden effektiv als die zwei Ränder des sexualpädagogischen Feldes dargestellt und adressiert (marginalisierende Adressierung). Das zentriert weiße sexuelle Subjekte und ihre Adressierung als Norm. Denise Bergold Caldwell spricht im Zusammenhang normierender Sexualitätszuschreibungen von einer rassifizierten Positionierungspraxis (vgl. Bergold-Caldwell 2014: 74). Rassistisch Marginalisierte werden, so Bergold-Caldwell, zum ‚Gegenüber' der *weißen* Sexualität gemacht. Sie werden als „Kontrapart zur bürgerlich-weißen Sexualität" (ebd.: 71) mittels Sprachbildern und visuellen Darstellungen inszeniert.

Visuelle Botschaften: Die Seiten 14/15 des Arbeitsmanuals habe ich zusätzlich bildanalytisch, hinsichtlich der in den visuellen Phänomenen enthaltenen Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, untersucht. Alle im Arbeitsmanual verwendeten Fotos sind einer zum Arbeitsmanual gehörenden Poster-Serie entnommen (Set von neun Motiv-Plakaten). Die neun Poster zeigen je eine Schüler*in in Großaufnahme. Im Begleitschreiben zum Arbeitsmanual wird betont, dass es sich bei den Botschaften um die Botschaften „authentischer Jugendlichen" handle. Alle neun dargestellten Personen tragen Jeans. Alle sind vor einem grob verputzten Beton-Hintergrund fotografiert, mit einer ‚affirmativen Artikulation' zu sexualitätsbezogenen Wissensinhalten, bspw. „Ich weiß jetzt was Gummi auf Spanisch heißt". Von den dargestellten Schüler*innen sind vier als männlich und vier als weiblich lesbar. Eine Schüler*in ist als ‚mehrdeutig-eher-männlich' (und weiß) lesbar. Von den dargestellten Schüler*innen sind einer*r als Schwarz (und männlich) und einer*r als Person-of-Color (und männlich), sowie sechs Personen als weiß lesbar. Eine Person ist als ‚mehrdeutig-eher-weiß' (und weiblich) lesbar (vgl. Zinser 2015: Posterset). Die ‚affirmativen Artikulationen' auf den Postern bilden zudem den Hauptteil der Inhalte der Methoden-Bausteine im Arbeitsmanual (Seiten 8 bis 27).

Die untersuchte Einheit: Das vierte Kapitel des Arbeitsmanuals umfasst 19 Seiten. Es ist in vier thematische Schwerpunkte unterteilt: *Liebe, Sexualität und Internet*, *Körperveränderungen in der Pubertät*, *Verhütungsverantwortung und Partnerschaft* sowie *Selbstbestimmte Sexualität und Partnerschaft*. Der Schwerpunkt *Verhütungsverantwortung und Partnerschaft* bildet mit acht Seiten (vier Doppelseiten) die größte Rubrik. Gleich zu Beginn dieser Rubrik befinden sich die Seiten 14/15. Jede Doppelseite in dieser Rubrik ist ähnlich aufgebaut. Die erste Seite beginnt rechts oben mit einem der Motiv-Plakate aus der Poster-Serie. Links neben

dem Foto ist jeweils ein Slogan als Überschrift der Doppelseite fettgedruckt. Vor dem Slogan ist eine Sprechblase platziert, sodass eine direkte Rede nahegelegt wird. Inklusive Bildunterschrift, der Entschlüsselung des Plakat-Slogans, nimmt dieses graphische Element ca. die Hälfte der Seite ein. Zwei weitere graphische Elemente werden auf der Doppelseite verwendet, beide auf der Seite 15. Sieben runde, in der Mitte geteilte, Elemente sollen die Pille zur Schwangerschaftsverhütung symbolisieren. Die Kreise sind türkis, grau und schwarz mit je einer weißen Unterteilung. Das letzte graphische Element ist ein Klemmbrett in den gleichen Farben. Für die Bildanalyse unterteile ich die Doppelseite in drei Bereiche; die obere Hälfte der Seite 14, die untere Hälfte der Seite 14 und die Seite 15 als Ganze. Den Fokus lege ich auf die obere Hälfte der Seite 14.

Mithilfe der dokumentarischen Methode der Bildanalyse werden Bildprodukte als Dokumente der Perspektiven derjenigen Gruppen verstanden, die diese Bilder hergestellt und herausgegeben haben (vgl. Bohnsack 1999; Kanter, i.E.). In den jeweiligen Bildprodukten drückt sich die soziale Standortgebundenheit, die Erfahrungsgebundenheit sowie das auf Alltagsroutinen basierende handlungspraktische (habitualisierte) Wissen der Bilderproduzent*innen aus (vgl. Kanter, i.E.). Ich folge Kanters Fokussierung, gerade die Darstellung von Migrantisierten in didaktischen Materialien als Ausdruck der Normalisierung einer spezifischen Weltauslegung[3], einer spezifischen Sicht und einer spezifischen Vorstellungsweise aufzufassen (ebd.). In didaktischen Bildern von Migrantisierten verschränken sich spezifische weltanschauliche Aspekte, die bestimmen ‚was' zu sehen gegeben wird und ‚wie' dieses ‚was' eingerahmt wird (ebd.).

Die dargestellte Person steht leicht schräg zur Kamera. Dies hat den Effekt, dass die Person nicht direkt agierend, sondern dem Blick dargeboten erscheint. Der Spruch wirkt noch dominanter als die dargestellte Person. Das Wort Pille ist deutlich größer als der Kopf der dargestellten Person. Die sprachliche Botschaft scheint also die eigentliche Botschaft zu sein. Die dargestellte Person erscheint dadurch im Dienste der Botschaft und nicht andersherum. Die sachliche Botschaft steht über dem Subjekt in dieser Bildkomposition. Die Sache (die Pille) ist größer als das Subjekt (der Kopf der abgebildeten Person). Keine der neun auf den Motiv-Plakaten dargestellten Personen, war leicht als BIPoC/Mädchen mit Migrationshintergrund zu erkennen. Alle vier Figuren, die als weibliche kodiert sind, haben lange Haare und einen hellen Hautton. Keine der Figuren hat lockige oder krause Haare. Für die Bildanalyse wählte ich das Bild, welches am ehesten ein BIPoC/Mädchen mit Migrationshintergrund darstellen könnte. Meine Auswahl erfolgte aufgrund des leicht olivfarbenen Hauttons der dargestellten Jugendlichen. Das analysierte Foto korrespondiert mit einer zentralen Grundinformation, die Mädchen-of-Color im Arbeitsmanual explizit adressiert: *Zurückhaltung plus auf den richtigen Partner warten*. Die Einbettung des Fotos in der Doppelseite verknüpft implizit diese Deutungsweise/Weltauslegung mit der sexuellen Subjektivität von Mädchen mit Migrationshintergrund. Verhütung wird zudem gleichgesetzt mit der ‚Pille', Verhütung ist gleichbedeutend mit ‚Pille'. Auf der unteren Hälfte von Seite 14 wird ein kompetenter Umgang mit Verhütung/Pille vermittelt. Andere Formen der Verhütung finden keine Erwähnung/Darstellung. LSBTQI* Perspektiven auf Partnerschaft oder Verhütung finden keine Erwähnung. Auf Seite 15 ist das Hauptthema weiterhin Verhütung. Auch hier dominiert die Pille. Die Pille wird insgesamt 13 Mal erwähnt, die Pille danach einmal und das Kondom ebenfalls einmal. Es wird gefragt, ob das Mädchen, der Junge oder beide für die Verhütung zuständig seien. Es sei hier noch einmal daran erinnert, dass diese Rubrik sowohl Verhütungsverantwortlichkeit als auch Partnerschaft zum Schwerpunkt hat. Die heteronormative Strukturierung des sexualpädagogischen Diskurses der BZgA ist hier besonders auffällig. Die Arbeitsaufgabe der Doppelseite endet damit, die Top-5–besten Erinnerungshilfen zur Pilleneinnahme zu erarbeiten. Verhütung wird hier implizit einseitig als ‚natürliche' Verantwortung von Mädchen* normalisiert.

Ergebnis der Gesamtanalyse

Es besteht eine Diskrepanz zwischen der expliziten Adressierung von Mädchen-of-Color und ihrer fehlenden visuellen Repräsentation im Posterset. Keine der neun dargestellten Schüler*innen ist eindeutig als rassistisch marginalisierte Jugendliche (Schwarz, Indigen oder Mädchen-of-Color) zu lesen. Schwarze Jungen und Jungen-of-Color werden genauso häufig genannt wie (weiße) deutsche Jungen. In der bildlichen Repräsentation sind sie dennoch leicht unterrepräsentiert. Insgesamt reflektieren die untersuchten BZgA-Medien sehr stark eine liberal-vermittelnde sexualpädagogische Position und mit ihren als wertneutral verstandenen Diskursen. Diese erweisen sich oftmals als wenig machtkritisch. Ich folge hier Sielerts Lesart, diese Position als eine ‚scheinaffirmative' zu charakterisieren (vgl. Sielert 2018: o.S.). Gesellschaftliche Barrieren und Hierarchien (ungleicher Zugang zu Ressourcen) werden im untersuchten Material als Sprachbarrieren diskursiv verhandelt (vgl. BZgA 2010: 45f) oder als Problem bildungs-

ferner Milieus eingerahmt (vgl. ebd.: 47f).

Gesellschaftliche Exklusionen werden ethnisiert und mit Sozialisation als different konstruierten religiösen Kontexten in Verbindung gebracht (vgl. ebd. 2010: 12). Rassismus wird in den Diskursen komplett ausgeblendet und folglich auf das ‚Außen' des Diskurses verwiesen. Somit wird Rassismus zum nicht-artikulierbaren Bestand. Jugendliche-of-Color sind aber mit starken sexualitätsbezogenen rassistischen Marginalisierungszuschreibungen konfrontiert (vgl. Mecheril 2016: o.S.). Spuren von grenzziehenden „Risiko-, Gefährdungs- und Bedrohungsdiskursen" (Castro Varela/Mecheril 2016: 9) finden sich vor allem in dem Sprechen über Jungen-of-Color. Sielert stellt fest, dass die Sexualpädagogik nach den Hysterisierungsdebatten zur Silvesternacht 2015 in Köln vor massiven Herausforderungen steht (vgl. Sielert 2018: 14). In einer machtkritischen, geschlechtertheoretischen Analyse der diskursiven Verhandlungen nach ‚Köln 2015/16' kritisieren Sabine Hark und Paula Irene Villa die Indienstnahme feministischer Gleichstellungsziele für die Disziplinierung migrantisierter Jugendlicher (vgl. Hark/Villa 2017: 20f). Sie betonen die Notwendigkeit einer dominanzkritischen Perspektive (vgl. ebd.: 13, 29f). Sie greifen die herrschaftliche Logik der (De-)Humanisierung an, die den sexualitätsbezogenen Marginalisierungsdiskursen unterliegt (vgl. ebd.: 29). Solche gewaltvollen Abgrenzungsdiskurse erfüllen nach Castro Varela und Mecheril die Funktion einer Dämonisierung und Barbarisierung des rassistisch markierten Anderen. Er wird als ungezügelt, unberechenbar und gefährdend repräsentiert (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016: 10). Männliche Jugendliche-of-Color werden in dieser Tendenz in den untersuchten BZgA-Materialien problematisiert, ohne dass positiv konnotierte Aspekte ihrer Lebens-, Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge (als Normalität) repräsentiert werden. Mädchen-of-Color werden diskursiv in einem negativ konnotierten Viktimisierungsmodus hervorgehoben. Ihre eigensinnigen Sichten auf die soziale Wirklichkeit werden dadurch auf das ‚Außen' des diskursiven Feldes verwiesen, indem sie auf der Bildebene nicht präsent sind. Dieses Repräsentationsmuster wiederholt die von Gayatri Spivak kritisierte Figuration der liberalen weißen hegemonialen Position, die obsessiv damit beschäftigt ist „braune Frauen vor braunen Männern zu retten" (Spivak zit. n. Purtschert 2017: o.S.). Die begrenzende Perspektive ignoriert und vernachlässigt, dass gerade diejenigen Jugendlichen-of-Color, die gleichstellungsorientiert sind, es ganz dezidiert einfordern, Diversitätsansprüche abgebildeter Personen und Gruppen in den sexualpädagogischen Materialien der BZgA zu realisieren (vgl. BZgA 2010: 47).

2. Eine intersektional-rassismuskritische Perspektivierung von Darstellungs- und Adressierungsformen

In den von mir untersuchten sexualpädagogischen Medien der BZgA werden rassistisch markierte Subjekte ungebrochen unter dem Sammelbegriff *Migrant*innen* adressiert. Diese Form der Adressierung basiert auf einen spezifischen Umgang mit *Migration* und *Rassismus* im deutschsprachigen Raum (vgl. El-Tayeb 2016). Beide Phänomene werden sprachlich als nicht miteinander verzahnte verhandelt. Migration wird hervorgehoben, während Rassismus sprachlich zum Verschwinden gebracht wird. Postmigrantische Gesellschaftsrealitäten und Alltagsrassismus schließen sich aber nicht gegenseitig aus, wie El-Tayeb betont (vgl. ebd.: 12ff). Das Bemühen, postmigrantische, hyper-diverse Gesellschaftsverhältnisse ohne Thematisierung von Rassismus anzusprechen, führt El-Tayeb auf diskursive Strategien zurück, deren Funktion es ist, rassistisch markierte Subjekte außerhalb der deutschen Gemeinschaft zu platzieren und dadurch als ‚undeutsch' erscheinen zu lassen (vgl. ebd.: 14ff). Rassistische Gewalt werde damit nicht als „strukturelles deutsches oder europäisches Problem" (ebd.: 10) benannt und ernst genommen. Auch Anne Broden und Paul Mecheril problematisieren die folgenreiche Tabuisierung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum (vgl. Broden/Mecheril 2010: 11). Der Begriff werde nicht nur in gesellschaftlichen, sondern auch in sozialwissenschaftlichen Studien vermieden. Die eingeschliffene Abwehr gegen eine Verwendung des Rassismusbegriffs müsse, so die Autor*innen, in engem Zusammenhang mit dem Ringen Nachkriegsdeutschlands mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit gelesen werden. Der Distanzierungsversuch gründe auf einer diskursiven Strategie, die Praxen der NS-Diktatur nicht mehr in Verbindung zu bringen (vgl. ebd.: 12).

Die losgelöste Verwendung von *Migration* als Analyseperspektive, naturalisiert die damit zusammenhängenden Marginalisierungserfahrungen. Diese werden diskursiv in Verbindung mit religiöser Praxis gebracht, wahlweise mit als different gesetzten ‚Kulturen'. Rassismuskritische Analysen rücken rassistische Diskurse und kolonialgeprägte Systeme der Ausbeutung als Bestandteil der postkolonialen Kondition in den Fokus (vgl. Purtschert 2017). Demnach ist die rassistische Verfasstheit der Gesellschaft, die Normalität von Rassismus, nicht darauf zurückzuführen, dass Menschen migrieren, sondern auf die Durchsetzung

von Machtinteressen, den Schutz eines ungerechten Ressourcenzugangs und die Institutionalisierung der eigenen Vormachtstellung (vgl. Broden/Mecheril 2010: 11f; Auma 2017; Purtschert 2017). Das europäische Selbstverständnis sei weit „[…] davon entfernt, ‚Rasse' keine Bedeutung beizumessen […]" (El-Tayeb 2016: 8), diese Distanzierungstechnik mache es, so El-Tayeb, „lediglich unmöglich, Rassismus als solchen zu benennen" (ebd.). Rassistische Ordnungen erfüllen eine wesentliche Funktion, indem sie positive Selbstbilder der majorisierten Gruppe schützen (vgl. Auma 2017; Purtschert 2017). Weißsein zentriere sich, so Yasemin Yildiz, indem „Afro-Deutsche, Roma und Sinti, Migrantinnen und Migranten, Jüdinnen und Juden jeweils als Andere der Mehrheitsgesellschaft" (Yildiz 1999: 232) konstruiert und platziert werden. Es handelt sich nicht um den gleichen ‚Platz am Rand' im Verhältnis zum Weißsein. Vielmehr bringe das Zusammenspiel der an den Rand platzierten Positionen das, was „als Majorität (und Norm) und in diesem Fall als ‚deutsch' gilt" (Yildiz 1999: 232) hervor. Das positiv konnotierte Selbst der majorisierten Gesellschaft wird durch sein Verhältnis zu dem Geflecht seiner Ränder (Grenzziehungen) definiert und zentriert. Es handle sich dabei keinesfalls um eine stabile Einheit betont Yildiz, sondern um ein Gefüge, welches auf gezielte Reproduktionen und Wiederholungen angewiesen ist (vgl. Yildiz 1999: 232).

Bezogen auf sexualpädagogische Medien, kann mit Bergold-Caldwell resümiert werden, dass die Funktion des in den Medien eingeschriebenen ‚weißen Blickens' (vgl. Bergold-Caldwell 2014: 69), ebenfalls die Herstellung eines Randes und korrespondierenden Zentrums ist. Hier kreuzen sich weißzentrische, bürgerlichkeitszentrische Imaginationen von ‚richtiger Sexualität' mit institutionalisierten Vorstellungen von den Körpern und Praktiken rassistisch markierter Jugendlichen in der Bildproduktion der BZgA (vgl. ebd.; Oliver 2015; o.S.; Lopez 2015: o.S.). Die beständige Produktion von stereotypisierenden Bildern, die rassistisch dehumanisierend wirken, bilden die Grundlage für die Normalisierung des Rand/Zentrum-Verhältnisses. Rassistisch Marginalisierte und ihre Kollektive wirken als „Kontrapart zu einer als Norm erwartete[n] Sexualität" (Bergold-Caldwell 2014: 77). Die entsprechende Festlegung auf eine abweichende Sexualität wirkt als Ausschluss und erfüllt zudem eine dominanzstabilisierende Funktion. Sie ermöglicht es, weiße Subjekte/Kollektive „sich selbst als zu erreichendes Ideal" (vgl. ebd.: 76f) zu konstruieren und zu institutionalisieren.

3. Ausblick: Empowerte Sexualpädagogik von, mit und für BIPoC

Die Akteur*innenschaft und Handlungsmacht von BIPoC als sexualpädagogisch Interessierte, Tätige und Engagierte zu stärken, bedeutet auf Grundlage der in diesem Beitrag entfalteten Perspektive, ihre Netzwerke, Aktions- und Wissensformen sichtbarer zu machen und soweit es möglich ist, im Sinne des Mainstreamingprinzips, zu institutionalisieren. Sexualpädagogische Blogs wie *Adventures from the Bedrooms of African Women*[5] und *HOLAAfrica!\|A PanAfricanist Queer Womanist Collective* sind Formate die das Sexualitätswissen und die (ästhetische) Weltauslegungen von BIPoC sichtbar und zugänglich machen.[6] Ihnen gemeinsam ist eine empowerte, selbstbestimmte, rassismuskritische, Informations-, Wissens- und Gemeinschaftsgenerierung von/mit/für BIPoC. Die Adressierung von Frauen* afrikanischer Herkunft als *Dear Adventurers* in Nana Darkoa Sekyiamahs Blog *Adventures from the Bedrooms of African Women,* rückt ein Bild von Aktivität und Selbstbestimmung von frauisierten BIPoC in den Fokus (vgl. Sekyiamah 2012: 142; Feminist Africa 2006: o.S.). Hier werden BIPoC nicht als ‚unfertige' und defizitäre Handlungssubjekte an einem weißen, als westzentrisch verstandenen Standard gemessen und angepasst, sondern als eigenständige, komplexe und auch als verstrickte Subjekte sichtbar gemacht.[7] Von BIPoC kollektiv initiierte Formate greifen gleichzeitig sowohl gegenwärtige gesellschaftliche Barrieren, die mit Ungleichheitsrelationen zusammenhängen, als auch kolonial- und rassistisch verfassten Realitäten in ihren Adressierungen und Repräsentationen auf. In der Netzwerkkarte[8] des Projekts *Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color in Deutschland*[9] wird der Entwurf einer selbstbestimmten sexuellen Bildung wie folgt zusammengefasst:

„Wie sieht eine empowernde Sexualpädagogik für Euch aus? Eine radikal interdisziplinäre Gruppe von QTIBPoC* ist zusammengekommen, um genau diese Frage intersektional zu durchdringen. Wir visionieren sexualpädagogische Ansätze und Materialien, die trauma-informiert sind, die Beziehungsebenen wertschätzen, unsere Lust und unser Begehren adressieren und all unsere diversen Körperrealitäten einschließen."[10]

Kollektive sexualpädagogische Auseinandersetzungen und daraus generierte Selbstbildungsprozesse von BIPoC können als kontra-

punktische Interventionen zur Destigmatisierung (Empowerment), Denaturalisierung (Dekonstruktion) und Demarginalisierung (Inklusion/Normalisierung) kulturalisierender Ansprachen und Darstellungen angesetzt werden. Ich schließe hier an inklusionstheoretische, machtkritische Konzeptualisierungen der Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsräume marginalisierter Subjekte und Kollektive an. Mithilfe des Theoriemodells des Trilemmas der Inklusionspädagogin/Inklusionsforscherin Mai-Anh Boger, fasse ich hier empowernde sexualpädagogische Selbstbildungsprozesse von BIPoC als trilemmatische Aushandlungen (vgl. Boger 2017). Mit Boger argumentiert, müssen Personen/Kollektive, die Empowerment erwirken wollen, komplex denken und handeln und immer zugleich Dekonstruktion und Normalisierung anzielen. Es stellt aber ein Handeln in Widersprüchen dar, weil sich die Umsetzungswege der drei Paradigmen in einem konstanten Spannungsverhältnis befinden. Die Mittel, mit denen sich Empowerment erwirken lässt, durchkreuzen wesentliche Ziele der Dekonstruktion. Die Ziele der Normalisierung von Teilhabe werden indes von Dekonstruktionsstrategien durchkreuzt, weil sie die Normalität, an der Marginalisierte teilhaben wollen, aufzulösen oder zu verflüssigen suchen usw. (vgl. ebd.). Dennoch sind alle drei Gerechtigkeitsstrategien unerlässlich, um Destigmatisierung/Depathologisierung, Denaturalisierung und Demarginalisierung zu realisieren. Destigmatisierung/Depathologisierung (*Empowerment*) bedeutet in der Perspektive dieses Beitrags, dass die sexuelle Lern- und Erlebnisfähigkeit von BIPoC konzeptualisiert werden als Handlungen, die durch mehrfachverletzbare Subjekte und Kollektive ausgehandelt werden, die eines erhöhten Schutzes als vulnerable, soziale Gruppe bedürfen und deren kolonialgeprägte Wunden auch institutionell anerkannt werden müssen. Denaturalisierung (*Dekonstruktion*) bedeutet, dass BIPoC als sexuelle Subjekte ernstgenommen werden die hyperdivers sind, deren identitätsstiftende Anteile teilweise innerhalb derselben Person im Konflikt stehen und deren sexualitätsbezogene Entscheidungen und Handlungsspielräume durch vielfältige Einflüsse gestärkt oder herausgefordert werden. Das steht im krassen Gegensatz zu einer schematischen, holzschnittartigen, kulturalisierenden Diagnose, welche Rolle die vermutete religiöse Sozialisation oder ‚Kultur' für die Sexualisation von BIPoC spielen soll. Und schließlich bedeutet in meiner Perspektive Demarginalisierung (*Normalisierung*) einen konsequenten Einbezug von BIPoC auf allen Ebenen der Sexualpädagogik, insbesondere in Steuerungs- und Entscheidungspositionen. Das gründet auf einem Ernstnehmen und auf einer Anerkennung der sexualitätsbezogenen Kompetenzen rassistisch marginalisierter Personen/Kollektive. Bogers drei trilemmatische Linien der Inklusion übersetze ich bezogen auf meinen Gegenstand wie folgt: ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Empowermentbewegung', ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Normalisierungsbewegung' und ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Dekonstruktionsbewegung'. Zusammengenommen bilden diese drei Bewegungsmodi den Rahmen meiner Auseinandersetzung mit empowernden Potentialen von sexualitätsbezogenen Adressierungen und Darstellungen von BIPoC im deutschsprachigen Raum.

Anmerkungen

[1] B = Schwarze (Black), I = Indigene (Indigenous) und People-of-Color (PoC), rassistisch markierte, rassistisch marginalisierte, rassistisch dehumanisierte, rassismuserfahrene Menschen.

[2] Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) ist eine deutsche Fachbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit. Hauptaufgabe der BZgA ist es das Gesundheitswissen aller Bürger*innen zu stärken und durch ihre Informationen und Aufklärungskampagnen die Gesamtgesellschaft zu befähigen sich verantwortungsvoll an der Prävention ansteckender (auch sexuell übertragbaren) Krankheiten mitwirken.

[3] Kanter versteht hier Weltauslegung mit Karl Mannheim (1929, 1964) in einer wissenssoziologischen Perspektivierung, als typische Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkweisen.

[4] Foto Credits: Maisha M. Auma, Conference: Race, Power and Privilege in Academia, HU Berlin, Juli 2017.

[5] Vgl. Sekyiamah, 2012, Blogadresse unter Materialien.

[6] Blogadresse unter Materialien.

[7] Erste Krisen und Konfliktlinien sind in diesen hoffnungsvollen Prozessen aufgetaucht. Zum einen gibt es Kritik an der sex-pos-

itiven Einrahmung, die auch Druck erzeugen kann eine erfolgreiche Sexualitätspraxis auszuweisen. Hier werden asexuelle und aromantische Lebensweisen marginalisiert. Und die zweite bedeutende Konfliktlinie ist ein nicht reflexiver Umgang mit ‚Consent' in QTBIPoC sex-positiven Spaces (vgl. Generation Adefra Blog 2019).

[8] Die Netzwerkkarte gibt es in einer Printversion und einer digitalen Version. Sie enthält die Projektziele, Kontaktdaten (Website) und einen Aufruf zur Beteiligung (Call for Contributions) (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

[9] Ein Projekt von Generation Adefra in Kooperation mit MSO Inklusiv und Each One Teach One (EOTO) Berlin, 2017 mit dem Ziel ein Netzwerk zu gründen für sexualpädagogisch interessierte und engagierte BIPoC. (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

[10] QTIBPoC, Queer und Trans_*Inter Black and People of Color. Inzwischen arbeitet die Gruppe als SEEDS Collective, Powered by LSBTI*-of-Color Sex- and Body Positive Frameworks and by Intersectional Black Sexual Politics (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

Literatur und Quellen

Auma, Maureen Maisha (im Erscheinen): Sexualpädagogisches Empowerment und Rassismuskritik. In: I-PÄD, Initiative Intersektionale Pädagogik (Hrsg.): Intersektionale Sexualpädagogik. Berlin: Selbstverlag.

Auma, Maureen Maisha (2017): Begriff RASSISMUS. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Migration. Online: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/223738/rassismus?p=all [29.3.2019]

Bakshi, Sandeep, Suhraiya Jivraj, and Silvia Posocco (Hrsg.) (2016): Decolonizing Sexualities: Transnational Perspectives, Critical Interventions. Oxford: Lightning Source Inc.

Bergold-Caldwell, Denise (2014): Der weiße Blick – Rassifizierungen Schwarzer Frauen über und durch Imaginationen des Sexuellen. In: Grubner, Barbara und Ott, Veronika (Hrsg.): (2014): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, S. 69-86.

Boger, Mai-Ahn (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*. Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317 10.5.2020]

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Broden, Anne und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

BZgA (2011): Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung. Online: https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/migrantinnen-und-migranten-als-zielgruppe-in-der-sexualaufklaerung-und-familienplanung/ [10.5.2020]

Castro Varela, María do Mar/ Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Collins, Patricia Hill (2005): Black Sexual Politics: African Americans, Gender and The New Racism. NY and London: Routledge.

Eggers, Maureen Maisha (2007): Nur ein „Geschlecht" im Nationalen Integrationsplan? In: Ha, Kien Nghi/ Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand. Online: https://heimatkunde.boell.de/2007/11/18/nur-ein-gesch-

lecht-im-nationalen-integrationsplan [10.5.2020]

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft, Bielefeld: transcript.

Feminist Africa (2006): Feminist Africa 6/ 2006: Subaltern Sexualities. Online: http://agi.ac.za/journal/feminist-africa-issue-6-2006-subaltern-sexualities [10.5.2020]

Hark, Sabine/ Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke & Andrea Seier (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: campus, S. 136-147.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387-403.

Kanter, Heike (in Vorbereitung): ‚Imaginierte Welten?' Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration mit Ideen für eine bildkritische Didaktik. In: Auma, Maureen Maisha (Hrsg.): Diversität und Diskriminierungskritik in der Schulbuchsozialisation.

Lopez, German (2015): John Oliver Takes on America's Disastrous Approach to Sex Education, Aug 10, 2015. Online: https://www.vox.com/2015/8/10/9126179/john-oliver-sex-education-last-week-tonight [9.12.2019]

Mecheril, Paul (2016): Flucht, Sex und Diskurse. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt Bremen am 13. Januar 2016. Online: https://rat-fuer-migration.de/2016/09/01/flucht-sex-und-diskurse/ [29.3.2019]

Purtschert, Patricia (2017): Postkolonialismus und intellektuelle Dekolonisation. In: Dossier (Post)kolonialismus und Globalgeschichte. Online: http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/intellektuelle-dekolonisation [29.3.2019]

Sanyal, Mithu (2016): Hatespeech im Feminismus-Mantel Alice Schwarzers Buch über die Kölner Silvesternacht ist eine rassistische Hassschrift. Aber warum eigentlich? 18.08.16, Online: https://missy-magazine.de/blog/2016/08/18/hatespeech-im-feminismus-mantel/ [10.5.2020]

Sekyiamah, Nana Darkoa (2012): STANDPOINT Adventures from Our Bedrooms – Blogging about diverse erotic experiences. In: Feminist Africa 16/ 2012, S. 142-145. Online: http://www.agi.ac.za/agi/feminist-africa/16 [9.12.2019]

Shoneye, Tolani (2016): 8 Black Men Tell Us What It's Like To Be Black. Black British Men talk about Growing Up Black, the Police, Mental Health, Sexuality, and Love. Online: https://www.buzzfeed.com/tolanishoneye/men-tell-us-what-its-really-like-to-be-black?utm_term=.afA99K4mq#.lo000BgE2 [10.5.2020]

Sielert, Uwe (2018): Sexualpädagogik. In: Gender Glossar. Online: https://gender-glossar.de/glossar/item/91-sexualpaedagogik [29.3.2020].

Yildiz, Yasemin (1999): „Keine Adresse in Deutschland? Adressierung als politische Strategie,". In: Gelbin, Cathy/ Konuk, Kader/ Piesche, Peggy (Hrsg.): AufBrüche: Migrantinnen, Schwarze und jüdische Frauen im deutschsprachigen kulturellen Diskurs. Königstein: Ulrike Helmer, S. 224-36.

Analysierte Materialien

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Broschüre „Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung“, Köln: ohne Verlag.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Broschüre „Sexualität und Migration: Milieuspezifische Zugangswege für die Sexualaufklärung Jugendlicher“, Köln: ohne Verlag.

Zinser, Sigrid (2015): Medienpaket „Bleib entspannt. Mach dich schlau“. Herausgegeben von der BZgA. Köln: ohne Verlag, Köln.

Materialien und Onlineressourcen

Adventures from the Bedrooms of African Women. Online: http://adventuresfrom.com/ [10.5.2020]

Generation Adefra Blog (2018): WE ARE THE SEEDS COLLECTIVE! Online: http://www.adefra.com/index.php/blog/77-we-are-the-seeds-collective-power-ed-by-lsbti-of-color-sex-und-body-positive-frameworks-and-by-intersectional-black-sexual-politics [9.12.2019]

Generation Adefra Blog (2019): STATEMENT VON GENERATION ADEFRA ZUM CUTIE BIPOC FESTIVAL JULI 2019 IN BERLIN (Dt./Engl.). Online: http://www.adefra.com/index.php/blog/83-statement-von-generation-adefra-zum-cutie-bipoc-festival-juli-2019-in-berlin-dt [9.12.2019]

HOLAAfrica! | A PanAfricanist Queer Womanist Collective. Online: http://holaafrica.org/ [10.5.2020]

Projekt „Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color in Deutschland“. Online: https://www.mso-inklusiv.de/de/Modellprojekte/ [10.5.2020]

Sex Education: Last Week Tonight with John Oliver (HBO), Sendedatum 9.8.2015. Online: https://www.youtube.com/watch?v=L0jQz6jqQS0 [9.12.2019]

Abbildungen

Abb. 1: Übersicht des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015)

Abb. 2: Übungsseiten des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015: 14f.)

Abb. 3: Einzelposter aus dem Posterset des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015)

Abb. 4: ’Black_Marxist-Feminist_Queer’ and ’#BlackQueerLivesMatter’ (Ring und Button). Foto: Maisha M. Auma, Conference “Race, Power and Privilege in Academia”, HU Berlin, Juli 2017.