Gemeinsam Handeln

Von Irene Hohenbüchler, Klasse Kooperative Strategien der Kunstakademie Münster

Wie kann Kunst Menschen verbinden und zu gemeinsamem Handeln führen? – Die Klasse Kooperative Strategien von Irene Hohenbüchler der Kunstakademie Münster beschäftigt sich mit Fragen zu Gemeinschaftlichkeit und kollektiven Formen des künstlerischen Arbeitens und Gestaltens. Dabei werden unterschiedliche Lebenswelten erkundet und künstlerische Formen der Aneignung und Bearbeitung in vielfältigen Kooperationen entwickelt. Durch das gemeinsame und gemeinschaftliche Handeln rücken immer wieder aktuelle, gesellschaftlich relevante Themen und Kontexte in den Fokus der künstlerischen Auseinandersetzung. Es entstehen Arbeiten, bei denen beispielsweise Pflanzen untereinander den Klimawandel beflüstern oder aus denen durch kooperatives Zusammenarbeiten mit den Besucher*innen künstlerische Projekte erwachsen. In ihrem Beitrag berichtet die Klasse Kooperative Strategien über ihre Arbeitsweise, diskutiert über die Herausforderungen des Zusammenarbeitens in kreativen Prozessen und stellt einzelne Projekte vor, die sie gemeinsam im Kunstkontext oder in Kooperation mit Schulen in den letzten Jahren realisiert hat.

In der gesamten Kunstakademie Münster herrscht ein offenes Arbeitsklima, in dem das gemeinsame Erarbeiten von Projekten erprobte Praxis war und ist. Deshalb verwundert es nicht, dass gerade an diesem Ort im Jahr 2011 eine Klasse eingerichtet wurde, in der das kooperative Handeln im Fokus steht und die ich, Irene Hohenbüchler, seitdem leiten darf. Zusammen mit meiner Schwester Christine bilde ich seit den frühen 1990er-Jahren ein Künstlerinnen-Kollektiv. Mit dem „Gemeinsamen“ als treibendem Motor laden wir immer wieder Menschen ein, mit uns Arbeiten zu entwickeln und zu realisieren. Das Ziel einer öffentlichen Präsentation hilft dabei, mit dem jeweiligen Projekt voran zu kommen. Es interessiert uns, mit Menschen zu arbeiten, die im Kunstkontext wenig bis gar nicht präsent sind. Fasziniert von deren visueller Sprache verfolgen wir den Ansatz, diese Faszination für die jeweils anderen Ausdrucksweisen durch gemeinsames Handeln sichtbar zu machen. Wir agieren aus einer partizipativen künstlerischen Praxis heraus und realisieren unsere künstlerischen Projekte im Sinne einer multiplen Autor*innenschaft.

Parallel zu unserer eigenen gemeinschaftlichen Arbeitsweise hat sich in den letzten dreißig Jahren auch im gesellschaftlichen Diskurs viel im Hinblick auf unterschiedliche Möglichkeiten der Zusammenarbeit getan. Versuchte Integration wurde zur versuchten Inklusion, kooperatives Arbeiten und gemeinsames Handeln immer wieder von zahlreichen Künstler*innen erprobt und erforscht. Teams und Kollektive sind in der Bildenden Kunst angekommen und sichtbar und nicht mehr nur in der Musik, in der Performance, in Schauspiel und Film selbstverständlich. Nicht von ungefähr wurde bei der documenta fifteen 2022 das prozessorientierte, gemeinschaftliche Handeln in den Mittelpunkt gestellt, wobei das solitäre Künstler*innensubjekt in den Hintergrund gerät zugunsten einer global ausgerichteten, kooperativen und interdisziplinären Kunst- und Kulturplattform (vgl. ruangrupa 2022).

Aber worin liegt die Stärke des gemeinsamen Agierens? Birgt es nicht auch die Gefahr des Scheiterns? Die Aufmerksamkeit für kollektives Handeln ist nicht immer gleich intensiv. Manchmal gibt es auch Schwierigkeiten mit der Motivation und dem Durchhalten. Öfter kommt es vor, dass sich einige sehr engagieren, andere froh sind, die Arbeit nicht machen zu müssen und sich eher als Begleitende oder Beobachtende im Hintergrund halten. Das hat damit zu tun, wie viel Verantwortung Einzelne übernehmen wollen und können. Aber letztlich sind alle Beteiligten froh über eine Arbeit, die funktioniert und Interesse weckt. Als Klasse Kooperative Strategien der Kunstakademie Münster möchten wir im Folgenden anhand von Praxisbeispielen diskutieren, was für uns das gemeinsame (Nach-)Denken und Handeln *in* der Kunst und *als* Kunst bedeutet.

Die Klasse ist ein Ort, wo Studierende intensiv an ihrer eigenen künstlerischen Entwicklung arbeiten, die in wöchentlichen Kolloquien besprochen wird. Darüber hinaus ist ein wesentlicher Aspekt der Teilnahme an der Klasse eine Offenheit gegenüber kollektiven Arbeitsprozessen, die als Ausstellungsund Kooperationsprojekte meist zum jährlichen Rundgang der Akademie oder außerhalb der Institution konkret realisiert werden.

Es gibt kein Manifest, keine strikten Vorgaben. Es gibt nur die gemeinsame Entscheidung, ein Projekt zu entwickeln und zu bearbeiten. Ideen und Themen werden zu Beginn in den Handlungsraum gestellt, diskutiert und von mehreren Seiten betrachtet, wieder verworfen und anders zusammengesetzt. Dieser Prozess dauert und verteilt sich über mehrere Kolloquiumssitzungen. Dabei gibt es viele Stimmen, unterschiedliche Meinungen und trotzdem muss ein gemeinsamer Weg gefunden werden. Das kann auch

bedeuten, dass die eigene Vorstellung zugunsten anderer aufgegeben werden muss. Dann ist soziale Kompetenz und Empathie gefragt. Ein dialogischer Prozess beginnt, und parallel dazu braucht es Arbeitsteilungen, um die unterschiedlichen Vorgänge auf die verschiedenen Kompetenzen zu verteilen.

In den gemeinsam erarbeiteten Projekten werden die künstlerischen Mittel und Medien je nach Bedarf einer möglichen Umsetzung gewählt und können daher sehr unterschiedlich sein, beispielsweise Fotografien, Soundpieces oder Ready-mades wie die ferngesteuerten Autos in der Gemeinschaftsarbeit „Pimp my floor“ beim Rundgang 2019, die mit Kreidestiften ausgestattet über den Boden flitzen und dort großformatige Zeichnungen hinterlassen (vgl. Klasse Kooperative Strategien 2019). Aber auch mit Draht und Holz über digitale Medien bis hin zum Tattoo wird gearbeitet. Es geht dabei immer um die Frage der Autor*innenschaft: Können die Autor*innen nicht auch viele sein und sich mit unterschiedlichen Medien wie Materialien ausdrücken und auseinandersetzen?

EXIT, 2023

Notausstieg, sekundärer Rettungsweg, Fluchtweg

Zuflucht: Schutz, Hilfe oder Rettung

Rückzugsort

Zone – abgelöst von der Erde

Eskapimus

of a better Place

Exit

Innere Migration

Exit Pink

Selbstoptimierung?

Kontrolle über die eigene kleine Welt

Die Klasse Kooperative Strategien befasst sich im Rundgangsprojekt 2023 mit Ausflüchten von und innerhalb des Alltags. Ausgangspunkt des Projektes sind einerseits die immer strikteren Sicherheitsbestimmungen an der Akademie, die künstlerisches Agieren in den Akademieräumen erschweren, und andererseits der irritierende Fluchtweg des Atelierraumes über ein großes Fenster im ersten Stock. Dieser Hauptakteur beherbergt mehrere künstlerische Inszenierungen, in denen der reale Fluchtweg zum Zufluchtsort für individuelle oder kollektive Vorlieben und Sehnsüchte wird. In einem gemeinsamen Arbeitsprozess werden einzelne Positionen ge- und erfunden, Gruppen gebildet und die Ausstattung im Zwischenraum der zwei Fensterflächen des Fluchtweges erarbeitet. Es entstehen großformatige Fotos von nachgestellten Situationen an so unterschiedlichen Orten wie einer Werkstatt, einem Garten, einer HotBox, einem Gym-Raum, einem Nachtclub, einer Kinderbude oder einem Golfplatz. Schauplätze, die ein Ein- und Abtauchen in Parallelwelten zeigen.

Die Szenerien werden mit einer digitalen Großbildkamera fotografiert, anschließend müssen die Fotos nachbearbeitet werden, da sich im Fensterglas das gesamte Atelier spiegelt. In der Fotowerkstatt der Akademie können die großen Formate gedruckt und geklebt werden, um diese im Klassenraum in der gleichen Größe wie das Fluchtfenster an die Wände zwischen die Fenster zu bringen. Für die Besucher*innen des Rundgangs beginnt dadurch ein Verwirrspiel: Welches Fenster ist das Original mit dem tat-

sächlichen Notausgang?

Abb. 2.1 und 2.2: EXIT, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2023. Fotografien: Jana Mengeu.

Abb. 2.3 bis 2.8: EXIT, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2023. Fotografien: Jana Mengeu.

Abb. 2.9: ANT ON, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2022. Fotografie: Klasse Kooperative Strategien.

ANT ON, 2022

Zahllose Male thematisiert, zelebriert oder belächelt, gilt der Fokus weiterhin dem Selbst als zentrales Thema der zeitgenössischen Kunst, werkintern und -extern. Dem Wunsch nach fortdauernder Individualität steht in unserem Projekt „ANT ON“ das Formicarium[1] mit seinen Bewohner*innen gegenüber, welches still auf den Wert der sozialen Ähnlichkeit verweist. Organisiert und altruistisch arbeiten die Insekten bis zum Lebensende füreinander und miteinander. Evolutionär hat sich ihre Zusammenarbeit als überlebenswichtig erwiesen. Die einzelne Aufgabe einer Ameise ist zwar marginal, aber dennoch Voraussetzung für die Lebensgemeinschaft, so dass man den Ameisenstaat insgesamt als einen Organismus sehen kann. Würde der Ameise das Sozialverhalten fehlen, würde der Staat zusammenbrechen. Es kommt also auf jedes einzelne Insekt an, ohne dass es dabei eine wirklich markante Rolle spielt. Ausnahme ist hierbei lediglich die Königin, die sich in ihrer Größe, Aufgabe und Einzigartigkeit von ihren Artgenoss*innen unterscheidet. Stärker als bei den Arbeiterinnen steht im Zentrum ihrer Rolle, die Erhaltung ihres Staates durch Fortpflanzung zu sichern. Die relative Eindimensionalität einer Ameise – ob Arbeiterin, Drohne oder Königin – ist mit ihrer Lebenssituation sicher nicht holistisch auf die des Menschen übertragbar. Der Vergleich erlaubt eine Rückbesinnung auf die Relevanz der menschlichen Synergie, deren Produktionen einen persönlichen Ausdruck in Geschmack und Stil erst ermöglichen. Ein Bewusstsein für diese Hierarchie der Dinge gerät an klassischen Orten der Bildenden Kunst gerne in Vergessenheit. Der Ameisenstaat als Metapher für gemeinsames Handeln, wobei das singuläre Tun hilft, das System aufrecht zu erhalten und selbst zu überleben.

In der Ausstellung hängen an den Wänden unterschiedliche Namen – jeweils stellvertretend für eine Ameise, die man sich auf der Empore des Klassenateliers von Studierenden tätowieren lassen kann. So verbreitet sich der Ameisenstaat mit den Körpern der Besucher*innen symbolisch aus den Wänden der Akademie hinaus, dauerhaft in die Öffentlichkeit der Stadt und weiter in die Welt. Der ausgewählte individuelle Name wird auf den Körpern jedoch als immer gleiches Motiv gestochen. Die scheinbare Einzigartigkeit von Tattoos wird über ein wiederholtes Motiv ironisch befragt. Minimale Variationen entstehen lediglich durch unterschiedliche Hautstrukturen der Protagonist*innen und die jeweilige Ausführung des Tattoos.

Diese Arbeit zum Rundgang der Akademie 2022 behandelt implizit unser kollektives Tun und ermöglicht Besucher*innen, mit der Arbeit zu interagieren und selbst Träger*in eines Kunstwerkes zu werden. Dabei ist nicht nur die Idee wichtig, sondern auch die Umsetzung im Raum. Das Formicarium ist von den Studierenden angefertigt worden und steht auf einem erhöhten Holztisch. Die Plexiglashaube reproduziert die Dachgeschoss-Architektur des Klassenateliers und wird zu einem verkleinerten Modell dieses Raumes. Die zwei kleinen Ameisenstaaten bewegen sich darin und laden zum Beobachten ihrer Gemeinschaft ein.

Abb. 2.10 und 2.11: ANT ON, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2022. Fotografien: Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.12: ANT ON, Klasse Kooperative Strategien Irene HohenbüchlerRundgang Kunstakademie Münster 2022. Fotografie: Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.13 und 2.14: Gez. et al., Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler,Rundgang Kunstakademie Münster 2021. Fotografien: Jana Mengeu.

Gez. et al., 2021

Im Rahmen des KEINrundgangs ermöglicht die Klasse Kooperative Strategien im pandemiebedingten Ausnahmejahr 2021 Teilnehmenden, in Kontakt miteinander zu treten. Trotz coronakonformer Ausstellungsbedingungen, die dazu führen, dass die Akademie nicht von akademiefremden Personen betreten werden darf, wird die Möglichkeit eröffnet, digitale Beiträge zu empfangen, sich digital miteinander auszutauschen und in Kontakt zu kommen. Nutzer*innen werden zu Akteur*innen und können sich virtuell durch ihre Kommentare im Live-Chat in den physischen Raum indirekt einschreiben.

In der Klasse der Kunstakademie sind dafür die Studierenden zu gewissen Zeitslots anwesend und in einem Livestream online sichtbar, darüber hinaus kommunizieren sie digital über einen Live-Chat mit dem Publikum. Teile dieses Chats werden von den Studierenden mit Farbe an die Wände des Klassenraumes geschrieben. Eine Kamera dokumentiert diesen Vorgang auf der Website der Akademie öffentlich, macht ihn dadurch für andere beobachtbar und lädt zugleich zur Teilnahme ein. So kann jede*r Teil des Geschehens werden.

Abb. 2.15: Gez. et al., Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2021. Fotografie: Jana Mengeu.

Absurde Substitution, 2020

Ausgehend von den anhaltenden Fridays-for-Future-Protesten, an denen die Studierenden teilweise beteiligt sind, und der intensiven Beschäftigung mit der herausfordernden Thematik der Klimakrise sucht die Klasse gemeinsam nach einer Möglichkeit, diese komplexen Inhalte zu thematisieren und in die Wirkungskraft der Bildenden Kunst zu übersetzen.

Eine begehbare Installation bespielt den Raum. Sie besteht aus fünfzehn hölzernen, drei Meter hohen Balken, auf denen je eine Zimmerpflanze Platz findet. Die Pfähle wirken wie künstliche Bäume und stehen in gleichmäßigen Abständen voneinander entfernt, verbunden durch den Sound flüsternder Stimmen. Ein dialogisches Mit- und Gegeneinander, das schwer zu verstehen ist. Diese synthetischen Bäume stellen zugleich Entwicklung und Bilanz dar; denn jeder von ihnen steht für den Versuch, ein Problem zu lösen, das wir selbst provoziert haben. Heraufbeschworen durch Gier: der Gier nach mehr, nach Effizienz, Luxus und Wachstum. Durch Ignoranz gegenüber den Warnungen, die Wissenschaftler*innen seit Jahrzehnten aussprechen, und der Uneinsichtigkeit gegenüber den Zeichen, die der Planet uns gibt. Hervorgerufen durch die Selbstverständlichkeit, mit der wir ganze Kontinente ausbeuten, auf Kosten der Menschen, die dort leben.

Die Stimmen derer, die Lösungen für Probleme fordern, die die Menschheit über das letzte Jahrhundert verursacht hat, wurden in den letzten Jahren lauter und lassen sich inzwischen kaum noch überhören. Leider sind die Lösungen, die der Gesellschaft politisch angeboten werden, in den meisten Fällen eher absurde Platzhalter: kleinschrittige Ansätze und zu kurz gedachte Konzepte; Kompromisse, die eher darauf abzielen, die Gesellschaft zu sedieren als wirkliche Veränderungen zu erreichen.

Die Arbeit der Klasse Kooperative Strategien zum Rundgang 2020 zeigt die Auseinandersetzung mit diesen Lösungen. Jeder künstliche Baum symbolisiert eine der Verfehlungen, von denen die Klimapolitik unserer jeweiligen Bundesregierungen durchsetzt ist. In der Installation stehen die Pflanzen auf hohen Holzsockeln, die die Besuchenden so deutlich überragen, dass die Pflanzen über ihren Köpfen kaum zu erkennen sind. Den Raum durchquerend, den Kopf in den Nacken gelegt, lauschen sie den flüsternden Stimmen aus den Mini-Lautsprechern und werden unbewusst Teil der Arbeit. Sie stellen den stillschweigenden Querschnitt einer Gesellschaft dar, der sich zu wenig mit den absurden Substitutionen auseinandersetzt.

Dieser Arbeit ging ein langer Vorlauf voraus. Neben der inhaltlichen Recherche und Auseinandersetzung mussten handwerkliche Tätigkeiten in der Holzwerkstatt verrichtet und das Tonstudio aufgesucht werden, um die Audioaufnahmen mit anschließender Programmierung zu fertigen, sodass jeder „Baum mit Pflanze“ eine einzelne, zeitlich versetzt abspielbare Stimme erhalten konnte. In der Siebdruckwerkstatt der Akademie wurde ein Folder mit den gesampelten Texten produziert, der anschließend in der Ausstellung zum Nachlesen mitgenommen werden konnte. Dem Textkonglomerat ging eine gemeinsame Recherche und Lektüre voraus, wobei jede*r entscheiden konnte, welche Texte zitiert oder ob selbst formulierte Texte eingebracht werden sollten.

Abb. 2.16: Absurde Substitution, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2020, Fotografie: Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.17 bis 2.22: Bau…haus, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Kloster Bentlage 2019. Fotografien: In Hee Cho/Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.23: Bau…haus, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Kloster Bentlage 2019. Fotografien: In Hee Cho/Klasse Kooperative Strategien.

Bau…haus, 2019

Im Rahmen des Kooperationsprojektes „Neuyes Bauhaus“ auf Initiative des HeinrichNeuy-BauhausMuseums (Borghorst) werden wir 2019 vom Künstlerischen Leiter Jan-Christoph Tonigs ins Kloster Bentlage eingeladen, um uns mit einem Projekt auf das 100-jährige Gründungsjubiläum des Bauhauses zu beziehen. Wir reagieren mit einer Installation und einer Ausstellung, für die wir uns im Vorfeld mit dem Lehrkonzept und den modernistischen Ideen der damals revolutionären Hochschule auseinandersetzen.

Skizzenhaft erstrecken sich skelettartig angedeutete Räume über das Freigelände der Ökonomie[2] des Klosters Bentlage. Miteinander verbundene Holzbalken stellen das Kerngerüst der künstlerischen Installation dar. In ihrem Zentrum befindet sich ein großer runder Tisch, aus dem das gesamte Konstrukt wächst. Dieser lädt zum gleichberechtigten Austausch ein, rundum gruppiert befinden sich verschiedene Sitzgelegenheiten, die hinsichtlich Form, Material und Farbe singulär sind.

Gemeinsam entwickeln wir im Kloster Bentlage die Vorstellung einer Arbeit, welche wir im künstlerischen Prozess kontinuierlich ausbauen. Kooperation – das Leitmotiv unserer Klasse – war auch in der von Walter Gropius vor mehr als hundert Jahren (1919) gegründeten Kunstschule, dem Staatlichen Bauhaus, von zentraler Bedeutung. Unsere Arbeitsweise in diesem Projekt zeichnet sich in Form eines gemeinsamen Bauprozesses ab, in dem individuelle Fähigkeiten und Ideen eingebracht werden. Zudem verweist die Zusammenführung verschiedener Ansätze, Perspektiven, Arbeitsweisen, Materialien und Stofflichkeiten auf die Vielfältigkeit der Bauhaus-Lehre. Dieser Pluralismus zeigt sich in der Verknüpfung von Leben, Handwerk und Kunst mit dem Ziel des Bauens. Unsere umgesetzte künstlerische Arbeit greift die typischen geometrischen Bauhaus-Formen und ihre charak-

teristischen Grundfarben Rot, Gelb und Blau auf. Im gemeinsamen künstlerischen Adaptieren dieser typischen Formen und Farben des Bauhauses transformieren wir diese jedoch zu einer neuen gestalterischen Umsetzung. In einem fünftägigen Workshop wird die Installation gefertigt, die anschließend nicht nur als Objekt betrachtet, sondern über den Sommer für die Besucher*innen der Anlage nutzbar bleibt.

In der Ausstellungsscheune erwartet die Besucher *innen eine Dokumentation zur Entwicklung und Realisation der Installation sowie weitere entstandene Licht- und Videokunst, die auf die Formensprache und den speziellen farbigen Kanon des Bauhauses reagieren und diesen durch eigene künstlerische Ideenvielfalt in die Gegenwart übersetzen.

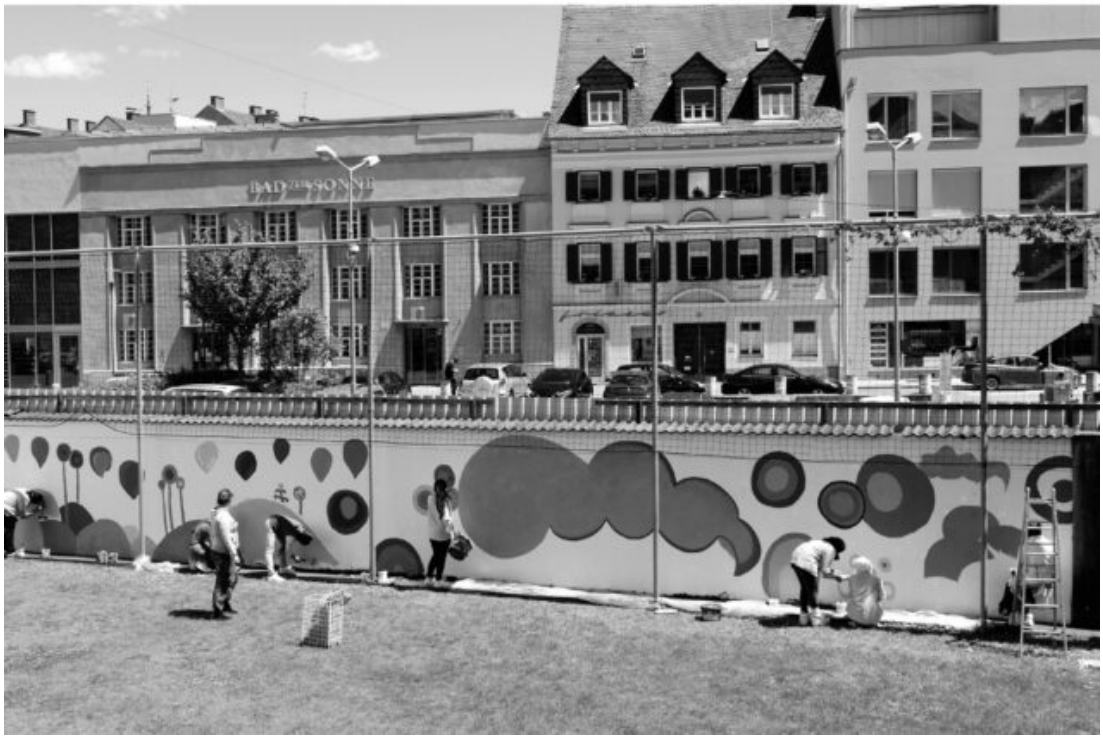

Abb. 2.24 und 2.25: Vor/stellen, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler 2021. Fotografien: Christine Hohenbüchler.

Vor/stellen, 2021

Im Rahmen der Ausstellung „STEIERMARK SCHAU: was sein wird. Von der Zukunft zu den Zukünften“ widmet sich das Kunsthaus Graz 2021 den Spuren des Zukünftigen im Hier und Jetzt. Die Ausstellung zeigt dabei nicht die *eine* ferne Utopie oder den *einen* möglichen Entwurf für eine Idealgesellschaft auf, sondern will die Multidimensionalität von Zukünften im Plural verdeutlichen. Verschiedene gesellschaftliche Bereiche werden daher mit einbezogen, um aus der Gegenwart heraus wegweisende Szenarien zu identifizieren, Zukünfte zu skizzieren und Utopien zu entwickeln (vgl. Kunsthaus Graz 2021).

Das Themenfeld „Bildung“ in der Ausstellung wird von der Kunstvermittlung des Kunsthauses durch ein umfassendes Projekt unterstützt, in dem es um die Frage nach Teilhabe/ Mitbestimmung und die Rolle der Kunst und Kultur gehen soll. In diesem Zusammenhang entsteht das Projekt „Schulhof“ mit der Mittelschule St. Andrä, die sich in unmittelbarer Nachbarschaft des Kunsthauses Graz befindet. Gemeinsam mit den eingeladenen Künstlerinnen Christine und Irene Hohenbüchler und dem Künstler Lukas Kaufmann soll das Projekt entwickelt werden, von dem die Schule längerfristig, also auch zukünftig profitiert.

Ausgangspunkt sind die Bedürfnisse, Vorstellungen und auch Träume der Schüler*innen, die in gemeinsamen Gesprächen thematisiert werden. Aufgrund der coronabedingten Situation des Lockdowns sind zwar zunächst nur digitale Treffen möglich, es kommt aber dennoch zu einem guten Austausch zwischen den Schüler*innen und den anderen am Projekt Beteiligten. Treffend beschriebt die Schülerin Sedanur ihren Wunsch: „Wenn ich auf den Hof gehe, will ich mich wohlfühlen.“ (zitiert nach Holzer-Kernbichler 2021: o. S.) Vielen Schüler*innen geht es ähnlich und schnell ist das Ziel des gemeinsamen Projektes gefunden, den Schulhof zu einem Ort zu machen, an dem es neu gestaltete Plätze gibt, die ein positives Klima schaffen. Zusammen mit verschiedensten Akteur*innen wie der Kunstvermittlung des Kunsthauses Graz, den eingeladenen Künstler*innen und den Studierenden der Technischen Universität Wien sowie der Kunstakademie Münster sowie den Schüler*innen der Mittelschule St. Andrä wird die Umgestaltung des Schulhofes über den Zeitraum eines Schulhalbjahres realisiert. Eine große, graue Mauer im Hof wird nach gesampelten Entwürfen der Schüler*innen gemeinsam mit den Kunststudierenden bemalt. Während einer Projektwoche können sich die Schüler*innen zudem unterstützt durch die Tischler der Zentralwerkstatt des Grazer Universalmuseums Joanneum im Handwerken erproben und Bänke für ihren Schulhof bauen. Auch der Trinkbrunnen „Mister Water“, entworfen von Architekturstudierenden nach Vorstellungen der Jugendlichen, findet seinen Platz auf dem Schulhof.

Die gemeinschaftliche Unternehmung verbindet sehr verschiedene Menschen mit künstlerischer wie kunstpädagogischer Ausbildung aus Schule, Hochschule, Handwerk und Kunstvermittlung und verlangt von allen, sich auf diese ungewöhnliche Situation einzulassen, sorgfältig zu beobachten sowie zuzuhören und loszulassen – und das besonders von den vermeintlichen Profis. Die Schüler*innen erleben dabei, dass ihre Wünsche und Ideen ernst genommen, aufgegriffen und durch die Gemeinschaft in ihrer unmittelbaren Lebenswelt realisiert werden.

„Mir gefällt, dass ich eine Zeichnung gemacht habe von der Wolke. Ich wusste gar nicht, dass die Wolke kommt, und bin begeistert, dass meine Wolke da ist. Ich finde es schön, dass wir auf Wänden malen können“, stellt der Schüler Fadi am Ende des Projektes fest. Seine Mitschülerin Sarah ergänzt: „Wir wollten die Kreise bunt machen, wir haben die Farben gemischt, dass es bunt wird. Zuerst war die Wand nicht weiß, und jetzt ist sie weiß und wird bunt. Ich glaube, wenn die zweiten Klassen kommen, werden sie große Freude haben, denn es ist sehr schön. Dieses Projekt ist sehr schön.“ (zitiert nach Holzer-Kernbichler 2021: o. S.)

Rückblickend sind für uns als Klasse Kooperative Strategien in diesem Schulprojekt insbesondere die intensive Zusammenarbeit und die künstlerischen Prozesse mit den Schüler*innen spannend gewesen. Wie sie ihre eigenen Ideen einbrachten und wir uns nach ihren Wünschen richten mussten. Die Jugendlichen verbringen viel Zeit in der Schule, und wenn sie ihre eigenen Bilder an die Wand malen, identifizieren sie sich gleich ganz anders mit dem Schulhof (vgl. Holzer-Kernbichler 2021: o. S.). Dieser über ein halbes Jahr dauernde Planungs- und Arbeitsprozess war nur mit tatkräftiger Unterstützung der vielen verschiedenen Personen und Institutionen möglich, da es ohne das Engagement aller am Projekt Beteiligten nicht umzusetzen gewesen wäre.

Fazit

Kooperationen innerhalb und außerhalb der Kunstakademie Münster sind nur möglich, wenn alle beteiligten Partner*innen mit viel Engagement an der Sache und deren Umsetzung interessiert sind. Partizipatorische Projekte brauchen Durchhaltevermögen, Teamgeist und Toleranz offenen Ausgängen gegenüber.

Die vorgestellten Beispiele zeigen allesamt, dass Arbeitsprozesse in Gruppen lange dauern: Es muss auf einander eingegangen werden und vor allem auch die Freude an einer gemeinsamen Umsetzung vorhanden sein. Das verlangt gegenseitige Aufmerksamkeit und Sensibilität, da das Vorstellungsvermögen und Kunstverständnis sehr unterschiedlich sein kann und viele visuelle Sprachen zusammenfinden. Ist ein Prozess geglückt, kann sich die Realisierung einer Arbeit als komplex und vielschichtig erweisen. Unterschiedliche Gedanken und künstlerische Ansätze werden zu einem verdichteten Konglomerat zusammengefügt, in dem sich alle Teilnehmenden wiederfinden sollten und das dennoch weit über die Einzelnen hinausweist.

Anmerkungen

[1] Ein Formicarium ist ein Behälter oder ein Konstrukt aus mehreren Behältern zur Beobachtung und Haltung von Ameisen.

[2] Die Ökonomie ist der ehemalige Landwirtschaftsbetrieb des Klosters mit seiner Scheune und anderen Betriebsgebäuden.

Literatur

Holzer-Kernbichler, Monika (2021): Ein neuer Schulhof für die MS St. Andrä. Online: https://www.museum-joanneum.at/blog/ein-neuer-schulhof-fuer-die-ms-st-andra%CC%88/ [31.08.2023].

Klasse Kooperative Strategien/Hohenbüchler (o. J.): Projektdokumentationen. Online: https://www.kooperativestrategien.net/start [31.08.2023].

Klasse Kooperative Strategien/Hohenbüchler (2019): Pimp my floor, Rundgang. Online: https://www.kooperativestrategien.net/rundgaenge/rundgang-2019[31.08.2023].

Kulturgericht (2021): Schüler gestalten neuen Schulhof für die MS St. Andrä. Ein Projekt des Kunsthauses Graz im Rahmen der STEIERMARK SCHAU. Online: https://www.kulturgericht.at/uebern-tellerrand/schueler-gestalten-neuen-schulhof-fuer-die-ms-st-andrae.html [31.08.2023].

Kunsthaus Graz (2021): STEIERMARK SCHAU: was sein wird. Von der Zukunft zu den Zukünften. Online: https://www.museum-joanneum.at/kunsthaus-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/9763/steiermark-schau-was-sein-wird [31.08.2023].

ruangrupa (2022): documenta fifteen, Einführung. Online: https://documenta-fifteen.de/ueber/[31.08.2023].

Abbildungen

Abb. 2.1 bis 2.8: EXIT, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2023. Fotografien: Jana Mengeu.

Abb. 2.9 bis 2.12: ANT ON, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2022. Fotografien: Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.13 bis 2.15: Gez. et al., Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2021. Fotografien: Jana Mengeu.

Abb. 2.16: Absurde Substitution, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Rundgang Kunstakademie Münster 2020. Fotografie: Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.17 bis 2.23: Bau. haus, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler, Kloster Bentlage 2019. Fotografien: In Hee Cho/ Klasse Kooperative Strategien.

Abb. 2.24 und 2.25: Vor/stellen, Klasse Kooperative Strategien Irene Hohenbüchler 2021. Fotografien: Christine Hohenbüchler.

Namen der Studierenden in der Klasse Kooperative Strategien:

Jona Bal, Marie Christin Becker, Mara Lili Bohm, Alissa Breer, In Hee Cho, Melanie Dreuw, Maria El-Batoul Diab, Anne Gößling, Viktoria Gudzenko, Leonie Hafen, Elio Anne Hübecker, Vivienne Ibach, Malkhaz Khutsishvili, Yena Kim, Annika Madlen Krüdewagen, Lotta Liva Cäcilie Kuß, Antonia Lasthaus, Melina Laudenberg, Jana Katharina Mengeu, Jonas Julian Mülhausen, Sophia Nefe, Stella Neocleous, Jacks Richtering, Alina Schagidow, Anna-Lena Terwey, Sarah Thiel, Miriam Viola Thieme, Mari-Joy Tönnis, Jana Weigelt-Harth, Melisa Yilmaz, Ferdinand Zander u. a.

Gemeinsam Handeln

Von Irene Hohenbüchler, Klasse Kooperative Strategien der Kunstakademie Münster

Ausgangslage – Material orten, Schatz heben

Seit 1987 gibt es den Prix Ars Electronica, einen internationalen Medienkunstpreis in unterschiedlichen Kategorien. 1998 wurde die Kategorie „u19 – freestyle computing“ initiiert, die als nationale Nachwuchsförderinitiative konzipiert war, 2011 zu „u19 – CREATE YOUR WORLD“ wurde und nach wie vor jährlich für Kinder und Jugendliche bis 19 Jahre in Österreich ausgeschrieben wird. Dabei „war nie daran gedacht, eine ‚Ach ist daaas putzig‘- Kategorie zu schaffen, sondern die Idee war, den kreativen Ausformungen junger Menschen eine professionelle Plattform zu geben“ (Amann 2008: 320). Thematisch ist alles gefragt, was mit der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft zu tun hat, medial sind keine Grenzen gesetzt. So spannen die Einreichungen einen Bogen von fiktionalen Konzepten über Prototypen bis zu ‚fertigen‘ Arbeiten bzw. Produkten, von frühen Computeranimationen und -spielen über Do-it-yourself-Prothesen bis zu realisierten kreativen Industrie-4.0-Konzepten.

Aufgrund der ursprünglichen institutionellen Konstellation, vor allem aufgrund der Involvierung des Österreichischen Rundfunks (ORF), ist Ars Electronica von seinen Anfängen an gut dokumentiert. Nun existieren etwa 60.000 physische Archivalien sowie ein digitales Archiv, in dem unter anderem alle Einreichungen für den Prix Ars Electronica, darunter 7.023 aus der Kategorie „u19“, öffentlich im Internet zugänglich sind. Eine unglaubliche Fülle an Material, die es eben gibt, die aber nicht weiter in aktivem Gebrauch zu sein scheint. Ein häufiger Eindruck von Archiven? Während meiner früheren persönlichen Mitarbeit am Ars Electronica Festival entstand die Lust, einen kleinen Schatz zu bergen, der eigentlich nicht geborgen zu werden braucht, weil er ohnehin offenliegt, dennoch zu schlummern scheint.

Wie wäre es also, die vorhandenen u19-Projekte seit 1987 als Materialsammlung für (schul-) pädagogische Arbeit wahrzunehmen? In diesem Text wird insbesondere darauf spekuliert, sie als Ausgangspunkte für ausstellerische Auseinandersetzungen produktiv nutzbar zu machen. Die Idee ist also nicht ein Ausstellen von u19-Projekten, sondern ein kuratorischer Prozess und ein Ausstellen *ausgehend von* u19-Projekten in der Schule. Dabei schwingen stets Fragen danach mit, was wie von wem gewusst oder wodurch erkannt werden kann bzw. soll und was derartige Überlegungen für Anforderungen an Lehrer*innenbildung bedeuten könnten.

Der hier vorliegende Beitrag soll einen Einblick in eine Forschungsarbeit bieten, die 2015 zum Abschluss der Lehramtsstudien in Mediengestaltung und Bildnerischer Erziehung an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz eingereicht wurde. Um die hier verwendete Auffassung von Ausstellung zu fassen zu kriegen, werden zunächst fragmentarisch entsprechende kuratorische Konzeptionen vorgestellt. Nachfolgend wird Helga Kämpf-Jansens Konzept der *Ästhetischen Forschung* als Grundlage für fachdidaktisch pädagogische Überlegungen umrissen, ehe dann Lehrplanbezüge hergestellt und abschließende Überlegungen zur pädagogischen Praxis geschildert werden.

Kuratorische Konzeptionen –im Raum denken, Ausstellungen bildlich herbeireden

Nicht nur im Bereich von Kunstausstellungen entwickelten sich Kurator*innen vermehrt zu gestaltenden Instanzen, die im Vergleich zu Protagonist*innen anderer Tätigkeitsfelder im Kontext Museum stärker vor den Vorhang treten (vgl. Ziese 2010). Herbert Lachmayer weist darauf hin, „dass das kuratorische Fach eine *eigene* künstlerische wie wissenschaftliche Kompetenz (vor allem auch in der inspirierten Mischung dieser beiden Bewusstseinsfähigkeiten) sei“ (Lachmayer 2013: 16). Und genau dieser Bereich, die „bedeutungsstiftenden Verfahren des konzeptionellen Auswählens, Zusammenstellens und Ordnens bestimmen über die jeweilige Position im aktuellen Diskurs“ (Bismarck 2006: 57) und letztlich auch über das Renommee. Maren Ziese konstatiert über Kurator*innen: „Sie erhalten einen im Kontext des Museums eher ungewöhnlichen Freiraum sowie ein künstlergleiches Prestige“ (Ziese 2010: 61). Dass manche Kurator*innen mehr oder weniger explizit darauf drängen, erst in ihrem Gestaltungsprodukt ‚Ausstellung‘ die eigentliche künstlerische Leistung zu sehen, und damit den Geniebegriff der traditionellen Kunstgeschichte von Neuem bemühen, wird durchaus kritisiert. Wir wollen hier aber noch einen Schritt weiter gehen und gerade den bildnerisch-schöpferischen Aspekt stärker fokussieren und Schüler*innen mehr eigenpraktischen Gestaltungsspielraum – was für ein Wort! – ermöglichen, als Kurator*innen in aller Regel zugesprochen bekommen. Hier lässt sich gut mit dem Konzept der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen anknüpfen, worauf später eingegangen wird. Gibt es das Kuratorische im Kontext Schule? Wie könnten Elemente einer ‚Kultur des Kuratorischen‘ im Schulkontext nutzbar gemacht werden? Schule wirkt manchmal wie eine etwas abgeschiedene Welt in der Welt, in der sehr klare Trennlinien zwischen Fachgebieten gezogen werden. Das Kuratorische könnte sich dort womöglich in Versuchen etablieren, themenbezogen nach Bedeutungszusammenhängen und Interdisziplinarität zu suchen.

In der Langfassung dieses Texts wurden Einblicke in die kuratorischen Positionen von Daniel Tyradellis sowie Herbert Lachmayer gegeben, um deren Auffassung des kuratorischen Tätigseins zu klären. Hier würde das den Rahmen sprengen. Hingewiesen sei an dieser Stelle bloß auf den Aspekt des Raumes und der Möglichkeit, in Ausstellungen Denken im bzw. durch Raum zu arrangieren, zu initiieren. Im Unterschied zu anderen Bedeutung produzierenden, Wissen vermittelnden Medien sieht Tyradellis in der Ausstellung ein wesentliches „Potenzial des Mediums, den genuinen Mehrwert, der durch die Objekte und ihre Konstellation im Raum zu gewinnen ist“ (Tyradellis 2014: 125).

Tyradellis kritisiert, dass Vermittlung in Museen meist weniger auf die Annäherung an museale Objekte selbst als auf die Einweihung in fachwissenschaftliche Perspektiven auf diese Objekte hinausläuft, was den Ausstellungsmacher*innen meist gar nicht bewusst und für die Besucher*innen selbstverständlich zu sein scheint (vgl. Tyradellis 2014). Nun sind Jugendliche in den seltensten Fällen akademische Fachwissenschaftler*innen. Schon alleine deshalb könnte man im Konzipieren, Erarbeiten und Gestalten einer Ausstellung sehr hohes Potenzial erwarten, durch Annäherung an Gegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven Wissen zu vermitteln bzw. Bildung zu initiieren. Hierbei könnte dem freien Assoziieren eine tragende Rolle zukommen. Auch an Lachmayers Methoden des „Herbeiredens“ bzw. „Frei-Redens“ zu Bilderreihen (Lachmayer 2013: 18) ließe sich produktiv anknüpfen.

Methode – Fragen stellen, ästhetisch forschen

Der Prozess des Ausstellungen-Machens umfasst besonders (vor-)wissenschaftlich-theoretische, intellektuell-konzeptionelle, künstlerisch-gestalterische sowie organisatorische Tätigkeiten und kann auch als Wissensproduktion betrachtet werden. Auch Helga Kämpf-Jansens Konzept der ästhetischen Forschung scheint diese Tätigkeiten bzw. Eigenschaften zu bedingen. Daher bietet es sich als Modell für eine ‚schulpädagogische Methode des Ausstellens' an. Ästhetische Forschung meint einen Prozess, der die ihn ausführende Person erfahren lässt, „was es bedeutet, wenn ästhetisches Handeln, vorwissenschaftliche Erfahrung und wissenschaftliches Denken sich auf immer andere Weisen miteinander verbinden und sich so immer neue und andere Zugänge zur Welt, zu sich selbst wie zum anderen Menschen eröffnen" (Kämpf-Jansen 2002: 7).

Die drei wesentlichen Bezugsbereiche einer ästhetischen Forschungsarbeit findet Kämpf-Jansen in *Alltagserfahrungen, künstlerischen Strategien* und *Kunstkonzepten* im Bereich aktueller Kunst sowie wissenschaftlichen Methoden. Für ihr Konzept stellt Kämpf-Jansen fünfzehn Thesen zur Diskussion:

1. *Sinnhaftes gegen unsinnig Verordnetes […]*
2. *Sinnenreiches gegen unsinnlich Reduziertes […]*
3. *Eine Frage haben […]*
4. *Alles kann Gegenstand und Anlaß ästhetischer Forschung sein […]*
5. *Die Vorgehensweisen sind nicht additiv, sondern vernetzt […]*
6. *Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden […]*
7. *In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man muß sich ihrer nur bewußt werden […]*
8. *Künstlerische Strategien und Konzepte aktueller Kunst bieten den Reichtum ästhetischen Handelns an […]*
9. *Kunst darf lügen – zugunsten einer anderen Wahrheit […]*
10. *Wissenschaftliche Methoden beschreiben andere Wege und andere Ziele der Erkenntnis […]*
11. *Texte lesen und Texte schreiben ist lustvoll […]*
12. *Ästhetische Forschung bedarf manchmal ungewohnter und ungewöhnlicher Orte […]*
13. *Ästhetische Forschung ist prozeßorientiert und hat doch Ziele […]*
14. *Selbstreflexion und Bewußtseinsprozesse erhalten neue Dimensionen […]*
15. *Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis (Kämpf-Jansen 2002: 274–277)*

„Am Anfang steht eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein Werk, eine Person (fiktiv oder authentisch), eine Gegebenheit oder Situation; ein literarisches Thema, ein Begriff, ein komplexer Inhalt oder etwas anderes" (Kämpf-Jansen 2002: 19). Es geht also um selbst erarbeitete Fragestellungen, eigene Themen und Interessen der Schüler*innen, und nicht um oktroyierte bzw. kanonische Aufgabenstellungen. Für den schulischen Rahmen schlägt Kämpf--Jansen allerdings vor, Kinder bzw. Jugendliche ihre Arbeitsvorhaben bzw. Fragestellungen aus größeren angebotenen Themenkomplexen auswählen zu lassen, um erstens Überforderung zu vermeiden und zweitens eine thematische Klammer, gemeinsame Interessen zu provozieren (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Prix Ars Electronica u19, eine Arbeit daraus, ein dort aufgegriffenes Thema, eine verwendete Technologie, Einreicher*innen und vieles mehr könnten Ausgangspunkte für ästhetische Forschungen bilden. Sich also in sanften Schritten an Ars Electronica oder das Ars Electronica Center heranzutasten, um dann den großen Themenkomplex Prix Ars Electronica u19 attraktiv öffnen zu können, wäre ein sinnvolles und realisierbares Vorgehen.

Effekt – transversal denken, Wissen gestalten

Kämpf-Jansen möchte ihr Konzept als eines verstanden wissen, das Transversalität im Denken bzw. „Quer-hindurch-Denken" fördert. Damit sind „[…] unkonventionelle, unorthodoxe Weisen, sich anderer Fragen und eines anderen Wissens zu bedienen" (Kämpf-Jansen 2002: 147), gemeint, die die gewöhnlich linearen, vertikalen und horizontalen Achsen des Denkens eben quer durchbrechen (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Traditionelle wissenschaftliche Denkstile mit aktuellen in ein Wechselspiel zu bringen, eröffnet andere Möglichkeiten. „Denken ist hier ein begleitendes, prozesshaftes, entwerfendes (Denken auf Probe), wie ein exper-

imentelles oder ein sich vergewisserndes“ (Kämpf-Jansen 2002: 152). Hierin sieht Kämpf-Jansen die Gemeinsamkeiten mit künstlerischen Prozessen, in denen es „einerseits um unorthodoxe Vorgehensweisen, Grenzgänge, Infragestellungen, die in der Tat eine besondere Weise des Umgehens notwendig machen, wie auch andererseits um klare Bezüge zu tradierten Methoden und gegebenem Wissen“ (Kämpf-Jansen 2002: 152) geht. Im Konzept der ästhetischen Forschung geht es also darum, unerwartete Perspektiven einzunehmen.

Hier lassen sich Parallelen zu Tyradellis ziehen, wenn dieser beschreibt, dass das Denken „darin besteht, das Ungedachte ins Denken zu ziehen, dasjenige sicht- und spürbar zu machen, was im Prozess der Aneignung aus guten oder schlechten Gründen ignoriert, verdrängt, untergeordnet oder marginalisiert wurde“ (Tyradellis 2014: 146). Konkreter beschreibt er:

Man sieht oder erlebt etwas, das man nicht einordnen kann. Sofort beginnt man, nach einer Erklärung zu suchen. In dieser Bewegung besteht Denken. Entscheidend ist, ob man der Frage erlaubt, zu wirken, oder ob man den kürzesten Weg zu ihrer Stillstellung in Gestalt einer vordefinierten, d. h. transzendenten Antwort sucht. (Tyradellis 2014: 147)

Tyradellis sieht im traditionellen Lehr- und Bildungssystem, sei es in der Schule, der Universität oder in Ausstellungen, stets ein Streben nach Hierarchisierung im System des Wissens. Um Dinge davor zu bewahren, von Strukturen und Hierarchien überlagert zu werden und damit ihr Potenzial, auf das Denken einzuwirken, zu verlieren, „kann man sich die Widerständigkeit der Dinge ebenso zunutze machen wie die Vielfalt der Medien und ihre unterschiedlichen Evidenzen“ (Tyradellis 2014: 149). Kämpf--Jansens Konzept der ästhetischen Forschung, das ein „Quer-hindurch-Denken“ von Objekten, Themen, Fragestellungen und Ordnungen bedingt, scheint daher als brauchbare Strategie, sich auf den Weg in Richtung Ausstellungsarrangements zu machen.

In der ästhetischen Forschung wird keine hierarchische Wertung unterschiedlicher Erfahrungen vorgenommen. Kämpf-Jansen sieht im ersten Bezugsbereich, den Alltagserfahrungen, wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben. Ihr geht es nicht um rein intellektuelles Erkennen. Sondern auch der „neugierig fragende, forschende und entdeckende Umgang mit Dingen und Phänomenen einerseits, wie der handelnde Umgang mit ihnen, das Sammeln, Ordnen, Arrangieren und Präsentieren andrerseits“ (Kämpf-Jansen 2002: 275) sollen als Formen der persönlichen Erkenntnis verstanden werden. Wesentlich ist, dass es nur um subjektbezogene Erkenntnis gehen kann und sich das Neue nur im Verhältnis zu individuell bereits Vorhandenem ergeben kann.

Nun stellt sich aber die Frage, inwiefern sich solche Ausstellungen im Herzeigen von Endprodukten oder in Ergebnispräsentationen erschöpfen. Oder werden in solch einer Ausstellung Rezipient*innen konzeptuell adressiert, um einen Mehrwert für sie zu provozieren? Arrangiere und inszeniere ich etwas, in dem andere bestimmte Erfahrungen machen sollen? Vielleicht aber ist der Unterschied zwischen solch einer Ausstellung und dem Herzeigen eben eines Resultats ästhetischer Forschung gar nicht so groß. Unter Umständen überfordert man daher Jugendliche mit dem Konzipieren und Erstellen eines Ausstellungsarrangements weniger, als man zunächst befürchten könnte. Zu unterscheiden bleibt dennoch, ob Jugendliche ihren Forschungsprozess rein für sich oder von Beginn an mit dem Ziel einer Ausstellung für Dritte durchführen. Diese Unterscheidung bedarf einer pädagogischen Einschätzung und Entscheidung.

Die Entwicklung einer Ausstellung verstehe ich auch in ganz hohem Maße als eine Schärfung und Übung der Wahrnehmung. Im Fragen nach alltagsweltlichen, wissenschaftlichen sowie künstlerischen Bezügen zu einem Thema tragen Jugendliche Forschungs- oder Rechercheergebnisse zusammen. Über deren ästhetisch-gestalterische Verarbeitungen hinaus probieren und üben sie sich mittels deren Reflexion und Kombination in vernetztem Denken. Im Zuge der konkreten Ausstellungsgestaltung lassen sich geistig sowie physisch alternative visuelle Welten imaginieren und kreieren. Der gewohnten, manchmal irritierenden, manchmal bedrängenden, oft auch ignorierten permanenten Konfrontation mit Bildern und anderen Informationen kann so ein eigenpraktisch erstelltes, reflektiertes Bilder- und Informationsformat gegenübergestellt werden.

Schulfach – Bezugsfelder aufzeigen, Lernziele eruieren

In diesem Zusammenhang besteht ein weiteres wesentliches Ziel darin, dass Schüler*innen an einer breiten Palette von Gegenständen sowie Gebieten „– auch auf dem der Wissenschaft und der Politik – die Erfahrung von der freien Gestaltbarkeit sowohl der Wahrnehmung wie der Herstellung wie der Wiedergabe [ihrer] Umwelt machen“ (von Hentig 1969: 26) [1]. In zunehmend komplexeren Verhältnissen und Systemen von Welt orten Cornelia und Kunibert Bering „ein fundamentales Problem einer Päda-

gogik, die sich als Hilfe bei der Suche nach Orientierung versteht“ (Bering/Bering 1999: 9). Übergreifende Lernziele geraten dabei immer mehr in Zweifel und Ideale wie ‚Reife‘ erweisen sich „vielfach als Projektion auf einen Idealzustand in einer vermeintlich besseren Zukunft“ (Bering/ Bering 1999: 9). Deswegen, so Bering und Bering – wohl noch immer aktuell –, „muss pädagogisches Handeln für Brüche und Differenzen, auch für Grenzen und gerade für das Andersartige, sensibilisieren“ (Bering/Bering 1999: 12). Folglich werde so eine Didaktik nicht nur zu aktiver Teilhabe an der Welt, sondern darüber hinaus zum bewussten Gestalten und Umgestalten der Welt ermächtigen (vgl. Bering/Bering 1999). Die künstlerisch-gestalterischen Schulunterrichtsfächer sind hier ebenso gefordert wie andere ‚Disziplinen‘. Und so paradox es klingen mag, müssen sich Wissens- und Erfahrungsgebiete wohl stärker vernetzen und verbinden, um genannte Brüche, Differenzen und Unterschiedlichkeiten aufspüren zu können. Das Kuratorische, wie es bei Tyradellis, Lachmayer bzw. eher im ‚Genre‘ kulturhistorischer Ausstellungen zu finden ist, könnte hier als Methode fruchtbar gemacht werden. Nebenbei erwähnt lädt auch „u19 – CREATE YOUR WORLD“ ganz gezielt dazu ein, völlig ‚undiszipliniert‘ eigene Ideen und Vorstellungen für die Welt zu präsentieren oder zu realisieren (vgl. Merten n. a.).

Die Diskussion um Bezugsfelder für ästhetische Bildung im Rahmen von Schule lodert – bei regionalen Unterschieden – konstant dahin. Wolfgang Klafki hält vor einem halben Jahrhundert vor dem Hintergrund allgemeiner Didaktik fest, dass Konzeptionen der Kunstdidaktik stets auf die Erschließung der gesamten bildnerischen Gegenwart eines jungen Menschen zielen müssen: „Jede neue kunsterzieherische Konzeption muß nachweisen, daß sie dem jungen Menschen zuerst und zuletzt diese seine bildnerische Gegenwart aufschließt“ (Klafki 1999: 89). Er meint weiter, „daß sich Kunsterziehung auf die ganze bildnerische, für das ästhetische Betrachten und Urteilen relevante Wirklichkeit beziehen muß“ (Klafki 1999: 88), und zählt dazu Architektur, Industriedesign, Wohnraumgestaltung ebenso wie Tapeten, Geschirr, Kleidung und Mode sowie Werbeplakate und Schaufensterdekoration (vgl. Klafki 1999). Franz Billmayer fordert die ‚Kunstpädagogik‘ gezielt auf, auch die multimodale und multimediale Kommunikation mit ihrem erheblichen Anteil visueller Ausformung in das Zentrum ihres Interesses zu rücken. Das setzt voraus, Kunst und Kultur breiter aufzufassen, als sie von Kunstinstitutionen präsentiert werden (vgl. Billmayer 2011). Gert Selle ist überhaupt sicher, dass ästhetische Bildung mit institutionalisierter Pädagogik kaum zu beeinflussen ist, und sagt: „Längst ahnen wir, dass die neue Medienkultur die von ihr definierten ästhetischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben höchst effektiv selbst übernommen hat“ (Selle 2004: 8). Jahrzehnte vorher schon wies Diethart Kerbs explizit darauf hin, „dass pädagogisches Nachdenken und Forschen auch dann sinnvoll ist, wenn es sich nicht auf Schule und Unterricht bezieht“ (Kerbs 1970: 20). Er verweist damit auf Unterhaltungsindustrie, Massenmedien, kommerzielle Popkultur sowie auch nicht-kommerzielle jugendliche Subkulturen und meint, diese seien „für die ästhetische Bewußtseinsbildung möglicherweise sehr viel ausschlaggebender als das bißchen Unterricht, das wir veranstalten können – eben deshalb müssen wir die Phänomene erforschen und in Rechnung stellen, wenn wir pädagogisch etwas ausrichten wollen“ (Kerbs 1970: 20).

Die u19-Einreichungen weisen von Beginn an ein breites Spektrum inhaltlicher wie medialer bzw. technologischer Auseinandersetzungen auf. Zu weiten Teilen sind sie in der Freizeit junger Menschen entstanden, basierend auf bestimmten Interessen, Motivation und Eigeninitiative. Sie lassen vielfältigste Einflussfaktoren vermuten sowie in fantastische Denk- und Gestaltungswelten einsehen. Sirikit Amann nennt u19 „[…] ein digitales Breitbandantibiotikum gegen etablierte Sichtweisen, das Fremdes vertraut erscheinen lässt, und es ist in vielen Bereichen ein Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen und Themen“ (Amann 2008: 320). Bisweilen lässt sich nur spekulieren, ob tatsächlich nur die Teilnahme am Preisausschreiben selbst oder nicht auch die Auseinandersetzung mit den dort eingereichten Projekten die genannte Wirkung zeigen würde.

Egal als was man Ausstellungen in ihrer Flüchtigkeit begreift, am Ende steht praktisch immer ein ästhetisches, sinnlich erfahrbares Wissens- bzw. Gestaltungsgefüge im Raum. Jugendliche zur eigenpraktischen Erfahrung eines Weges zu solch einem ‚Produkt‘ anzuregen, mag für alle Beteiligten ein Abenteuer sein, eben ein riskantes Unterfangen, ein spannendes Experiment, mutiges Wagnis, an dessen Ende aber, etymologisch betrachtet, mitunter ein – zumindest zeitweiliges – Ankommen bzw. Ereignis steht.

Down-to-earth – pädagogisch wirken, Unterricht gestalten

Im vorgeschlagenen Ansatz der ästhetischen Forschung richten Kinder und Jugendliche ihre Aufmerksamkeit auf konkrete, ausgewählte Werke oder mediale Erscheinungen und assoziieren sie zunächst auf kognitiver Ebene mit ihnen bereits Bekanntem. So-

dann bzw. parallel nähern sie sich durch künstlerische Verfahren, skizzieren, experimentieren, adaptieren, verfremden, arrangieren. Sie befragen, analysieren, kategorisieren, kommentieren, präsentieren die ausgewählten Forschungsgegenstände und das, was im Forschungsprozess entsteht (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Und sie machen es für andere individuell erfahrbar.

Konkret kann durch so einen Prozess von einer Schärfung der Wahrnehmung ausgegangen werden. Durch das eigenpraktische Tun sollen die Schüler*innen nicht zuletzt Achtsamkeit und kritische Wertschätzung gegenüber konzeptioneller sowie bildnerisch gestalterischer Arbeit ausbauen, insbesondere jener in Museen. Sie sollen neue Perspektiven auf Ausstellungen sowie andere Formen der Wissensproduktion bzw. -inszenierung erschließen und für sich nutzbar machen. Zugleich soll ein sorgsames Bewusstsein bezüglich Sammlungen und Exponaten geübt werden. Dinge bewusst miteinander verknüpfen zu können, mag zur (Medien-) Kritikfähigkeit beitragen. Ein wesentliches Lernziel im Bereich ästhetisch-praktischer wie konzeptioneller Fähigkeiten liegt im Bereich der Präsentation, des Informationsdesigns, des Storytelling. Letztendlich könnte hier wie auch in anderen Bereichen eine Brücke zu Berufsorientierung geschlagen werden.

Ausstellungen-Machen als schulpädagogische Methode lohnt in mehrerlei Hinsicht. Denn es setzt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Museum sowie dem Medium Ausstellung, mit ihren jeweils unterschiedlichen Zielen, kuratorischen Konzepten sowie Vermittlungsstrategien etc. voraus. Wenn also unterschiedliche Museen und Ausstellungen als außerschulische Bildungsorte aufgesucht werden, ehe sich Schüler*innen selbst ausstellerisch betätigen, sollen sie nicht nur als Lernorte, sondern auch als Lern*objekte* wahrgenommen werden.

Im Zuge der Implementierung eines neuen Reifeprüfungsmodells in Österreich war 2014 in einer Handreichung des zuständigen Bundesministeriums zu lesen, dass bildnerisch-gestalterische Arbeiten im Rahmen der nun erforderlichen ‚vorwissenschaftlichen Arbeiten' (VWA) seitens der Schüler*innen explizit erwünscht seien (vgl. BMBF 2014). Angeregt von u19-Projekten eine Forschungsfrage zu entwickeln, auf diese mit der Methode der ästhetischen Forschung einzugehen und auf eine Ausstellung zuzuarbeiten, schien dafür unglaublich reizvoll. Umso trauriger, dass die aktuellen Informationsquellen zu VWA nicht mehr darauf schließen lassen, dass eigens ‚Bilder' entwickelt und als Teil der VWA verstanden werden können. Kämpf-Jansen sagt über den ästhetischen Forschungsprozess:

In der Komplexität aller Gegebenheiten hat am Ende eine Erforschung innerer und äußerer Gegebenheiten stattgefunden, wo das zu Erforschende […] in so vielen Fassetten [sic!] sichtbar und erfahrbar gemacht wurde, dass mit dem Abschluss der Arbeit von einer Bewusstseinsänderung und einem anderen Stand der Erkenntnis gesprochen werden kann. (Kämpf-Jansen 2002: 238)

Eine Ausstellung zu entwickeln, könnte als Gelegenheit genommen werden, so einen Prozess zu vollziehen und das eigene Denken zu überraschen. Wenigstens sollte es als Versuch gelten, Neugier zu wecken und etwas überhaupt erst interessant erscheinen zu lassen. Es soll Lust darauf machen, selbst zu gestalten. Darüber hinaus soll es Interesse daran wecken, Dinge auf ästhetisch-gestalterischen Wegen zu ergründen und dabei immer wieder die Wege anderer Verfahren zu kreuzen oder ein Stück weit mitzugehen. Dass die Methode auf viele Themen und Objekte anwendbar ist und nicht nur von „u19" ausgehen muss, versteht sich von selbst. Vielleicht entsteht in der Ausführung der hier entwickelten, bislang nicht erprobten Methode am Ende gar keine Ausstellung. Vielleicht führt die hier vorliegende Spekulation in der Praxis doch zu (anderen) künstlerisch-gestalterischen Werken, etwa einem Video, einer Performance, Sound Art, einem Plakat, einer Website, einem Text oder einer Werbung. Es bleibt das Unvorhersehbare, Überraschende in der Ausstellung, in der Forschung, in der Kunstpädagogik.

Anmerkung

[1] Ich zitiere Hartmut von Hentig hier trotz seiner problematischen Rolle im Zusammenhang mit dem systematischen Kindesmissbrauch an der Odenwaldschule, weil er im pädagogischen Diskurs wichtig war.

Literatur

Amann, Sirikit (2008): Digitales Breitbandantibiotikum. u19 gegen etablierte Sichtweisen. In: Leopoldseder, Hannes/Schöpf,

Christine/Stocker, Gerfried (Hrsg.): Ars Electronica 2008: A New Cultural Economy. Wenn Eigentum an seine Grenzen stößt. Ostfildern: Hatje Cantz, S. 320–323.

Ars Electronica Linz GmbH (n. a.): Ars Electronica Archive – Prix. Online: http://archive.aec.at/prix [04.12.2019]

Bering, Cornelia/Bering, Kuniberg (1999): Zur Einleitung: Vom Umgang mit der Komplexität. In: dies. (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen: Athena, S. 9–12.

Billmayer, Franz (2011): Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb. Online: http://www.zkmb.de/index.php?id=149 [16.02.2015]

Bismarck, Beatrice von (2006): Curating. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln: DuMont, S. 56–59.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Bildnerische Erziehung – reifepruefung_ahs_lfbe.pdf. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfbe.pdf?4ktn8p [26.02.2015]

Kämpf-Jansen, Helga (2002): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon, 2. Auflage.

Kerbs, Diethart (1970): Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. Wiederabdruck aus GesamtschulInformationen. 6. Jg. (1972), Heft 3, S. 46–60. In: Otto, Gunter (Hrsg.) (1975): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien 1969 bis 1974. Braunschweig: Georg Westermann, S. 12–24.

Klafki, Wolfgang 1999 [1966]: Kunstpädagogische Konzeptionen und allgemeine Didaktik. In: Bering, Cornelia (Hg.) / Bering, Kunibert (Hg.) (1999): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen: Athena, S. 87–90

Lachmayer, Herbert (2013): Staging Knowledge. In: ders. (Hrsg.): Staging Knowledge – Inszenierung von Wissensräumen als Forschungsstrategie und Ausstellungsformat. München: Wilhelm Fink, S. 14–29.

Merten, Hans Christian (n. a.): u19 – CREATE YOUR WORLD – Prix Ars Electronica | u19 – CREATE YOUR WORLD. Online: http://www.aec.at/u19/de/prix [04.12.2019]

Selle, Gert (2004): Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Bearbeitet von Jurin, Katarina und Salomo, Rikke. In: Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/Meyer, Torsten (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 3. Hamburg: Hamburg University Press.

Tyradellis, Daniel (2014): Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

von Hentig, Hartmut (1969): Das Leben mit der Aisthesis. In: Otto, Gunter (Hrsg.) (1975): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien 1969 bis 1974. Braunschweig: Georg Westermann, S. 25–26.

Ziese, Maren (2010): Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstausstellungen. Bielefeld: Transcript.

Gemeinsam Handeln

Von Irene Hohenbüchler, Klasse Kooperative Strategien der Kunstakademie Münster

Wie werden Sexualität und Körperlichkeit in der Schule zum Thema? Wie werden sie von Schüler*innen eingebracht? Und wie können sie im Sinne des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik von Lehrpersonen ins schulische Lehren und Lernen eingebracht werden? Welche Ansätze gibt es dafür in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächern?[1] Und mit welchen sexualpädagogischen Fragen und Herausforderungen sind Lehrer*innen im schulischen Alltag konfrontiert?
In einer Gesprächsrunde thematisieren Marlies Brommer, Tobias Dörler und Caro Estrada-Steiger, alle drei Lehrer*innen für künstlerisch-gestalterische Fächer, mit Rafaela Siegenthaler und Marion Thuswald, Mitarbeiter*innen im Forschungs- und Bildungsprojekt *Imagining Desires,* diese Fragen. Dabei kommen Erfahrungen aus der eigenen Praxis und dem kollegialen Austausch in der Schule ebenso zur Sprache, wie offene Fragen und Spannungsfelder, die sich in der schulischen Thematisierung von Sexualität und Körperlichkeit zeigen.
Die zweistündige Gesprächsrunde wurde (audio) aufgezeichnet, transkribiert, anschließend gekürzt und in Absprache mit den Teilnehmer*innen sprachlich bearbeitet. Der Text folgt im Wesentlichen der thematischen Chronologie des Gesprächs.

Let’s talk about Sex – Projektwoche *erwachsen werden*

Marion Thuswald: Ich lade euch ein, euch kurz vorzustellen und davon zu erzählen, wie ihr in eurer schulischen Arbeit mit Fragen, Themen und Herausforderungen rund um Sexualität, Intimität, Körperlichkeit in Kontakt gekommen seid bzw. in Kontakt kommt.

Tobias Dörler: Ich bin zum einen als Lehrender an Unis im Lehramtsstudium tätig. Zudem bin ich Lehrer an einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) für Kunsthandwerk – der KunstModeDesign Herbststrasse. Das ist eine fünfjährige Schulform von der 9. bis zur 13. Schulstufe. Ich unterrichte ein Fach, das sich *Mediale Darstellungsverfahren* nennt und dem Fach *Bildnerische Erziehung* ähnelt. Manchmal unterrichte ich auch in der Holzwerkstätte.

Caro Estrada-Steiger: Ich habe bis zu meiner momentanen Elternkarenz am Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium (BRGORG) Henriettenplatz im 15. Bezirk in Wien gearbeitet. Dort unterrichtete ich etwa zwei Drittel meiner Stunden in Oberstufenklassen (9. bis 12. Schulstufe) und ein Drittel in der Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe) in *Bildnerischer Erziehung* und *Textilem Werken*. Aufgrund des überdurchschnittlich hohen Anteils an Schüler*innen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund’, wird unsere Schule öfters als ‚Brennpunktschule’ bezeichnet. Ich selbst lehne diesen Begriff ab und finde diese Zuschreibung sehr problematisch, vor allem für das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein unserer Schüler*innen. Die Tatsache, dass wir besonders viele Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Backgrounds haben, bringt jedoch einige Besonderheiten mit sich. Da wir viele Schüler*innen haben, welche selbst teilweise traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht haben, war es mir in den letzten Jahren besonders wichtig, möglichst viel zum Thema Flucht und (der) Solidarität mit Geflüchteten zu arbeiten. Mir war es besonders wichtig nicht nur *über* Geflüchtete zu sprechen, sondern in möglichst vielen Projekten vor allem Gespräche *mit* Geflüchteten, also den direkten Austausch und Begegnungen auf Augenhöhe, zu ermöglichen. 90 Prozent der Schüler*innen am Henriettenplatz haben eine muslimische Religionszughörigkeit.

Marlies Brommer: Ich bin jetzt das fünfte Jahr im Schuldienst. Ich war an einer Neuen Mittelschule (NMS) und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und bin jetzt auf einer Art Gesamtschule, wo NMS und AHS Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden (Wiener Mittelschule).
Mit dem Thema Sexualpädagogik habe ich schon in unterschiedlicher Weise Kontakt gehabt. Im Fach *Bildnerische Erziehung* haben wir viel über Diskriminierung oder das Geschlechterverhältnis gesprochen. Ich war dieses Jahr auch im Projekt *erwachsen werden* bei uns an der Schule eingebunden. Im Rahmen dessen beschäftigten sich alle Fächer eine ganze Woche lang mit dem Erwachsenwerden. Dabei konnte ich mich in dreierlei Weise einbringen: Zum einen haben wir im Fach *Bildnerische Erziehung* zur Thematik Beziehungen und Social Media gearbeitet. Dabei ging es etwa um Fragen von Beziehungen auf Instagram: Kann man sich da verlieben? Was schreibe ich wem? Dazu gab es viele Gespräche, Diskussionen und auch Referate von Schüler*innen.
Zum zweiten war ich in Biologie als Assistentin dabei, als es um den Körper ging. Ich fand mich unerwartet in der Situation wieder, mit einer Bubengruppe Arbeitsblätter zum Körper zu bearbeiten, die nicht (mehr ganz) aktuell waren. Das war schwierig aber auch interessant, da die Gruppendynamik für mich unerwartet angenehm und wertschätzend war. Und zum dritten war ich noch in einer sogenannten Vertrauensrunde, die für Mädchen und Buben getrennt stattfand. Dort konnten die Mädchen mit einer

Lehrerin, also mit mir, über selbstgewählte Themen und Fragen sprechen.

Tobias Dörler: Wie alt waren die Schüler*innen?

Marlies Brommer: Das war eine dritte Klasse [7. Schulstufe] und wir haben uns als Lehrer*innen-Team[2] darauf geeinigt, dass es in dem Projekt um verschiedene Beziehungen, Gefühle, den Körper und solche Basics gehen sollte, weil im folgenden Jahr darauf aufgebaut würde und dann Verhütung, sexuell übertragbare Krankheiten und anderen Themen bahandelt werden. Dieses *Erwachsen werden*-Projekt ist institutionalisiert bei uns an der Schule. Das machen alle Teams in der dritten oder vierten Klasse und es existiert schon sehr lange. Deshalb gibt es bereits Material und diese Vertrauensrunde ist ein Element, das etabliert ist.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen blieben dabei im üblichen Klassenverband?

Marlies Brommer: Mädchen und Buben wurden manchmal getrennt. Wir haben auch diskutiert, ob wir die Schüler*innen der beiden Klassen mischen sollen, aber wir wollten dann doch, dass sie in ihrem Klassenverband bleiben – auch wenn Mädchen und Burschen getrennt waren –, weil sie sich da wohler fühlen als mit der anderen Klasse.
In unserem Projekt waren auch nur jene Lehrpersonen dabei, die normalerweise in der Klasse unterrichteten, aber manchmal wird auch jemand eingeladen oder die Klassen machen Exkursionen in unterschiedliche Institutionen z.B. in das Verhütungsmuseum, besuchen eine Gynäkologin o.ä.
Die Schüler*innen freuten sich total auf diese Woche, weil sie dann auch keine Hausübung haben. Sie waren aufgeregt, weil es ums Erwachsenwerden geht und sie meinten, es gehe endlich um Sex – und sie wollen jetzt alles wissen.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen haben das Thema Erwachsenwerden mit Sex assoziiert?

Marlies Brommer: Ja, obwohl wir es offengelassen haben, aus der Erfahrung heraus, dass sonst Kinder manchmal zu Hause bleiben, weil ihre Eltern sehr skeptisch sind. Wir haben nur ins Mitteilungsheft geschrieben: „Nächste Woche Projekt *erwachsen werden*“. Diese Offenheit hat das Projekt noch interessanter gemacht für die Schüler*innen. Sie waren dann teilweise auch enttäuscht, dass nicht alles in der ersten Stunde erklärt wurde, was sie wissen wollten. Die Erwartungshaltung war: Es geht um Sex und die Lehrer*innen erzählen uns jetzt darüber. Und die Enttäuschung war dann, dass wir über Instagram gesprochen haben, das fanden sie langweilig. Wir haben dann aber besprochen, was das miteinander zu tun hat.

Nebenbei über Beziehungsthemen und Sexualität sprechen

Tobias Dörler: Während du erzählt hast, ist mir eingefallen, dass das Thema Sexualität bei uns öfters nebenbei in der Holzwerkstätte auftaucht. Weil die Schüler*innen so intensiv den ganzen Nachmittag arbeiten und vielleicht auch, weil wir viele Gruppen mit ausschließlich Mädchen haben, wird das Thema von ihnen selbst eingebracht. Es kommt in den Gesprächen während der Arbeit auf.
Insbesondere am Anfang der Oberstufe, wenn sie viel in den Werkstätten arbeiten, sind Themen wie Sexualität, Beziehungen und so weiter oft Thema in Gesprächen untereinander. Es besteht bei uns in den Werkstätten oft ein großes Vertrauensverhältnis, sodass sie auch vor mir und mit mir solche Inhalte thematisieren. Sie wollen wissen, wie ich dazu stehe oder loten Grenzen aus.

Marlies Brommer: Ich glaube, das macht der andere Rahmen. Ich kenne das auch vom Unterrichtsfach Werken. Da sind ja nur etwa zwölf Schüler*innen in einer Gruppe. Da binden sie mich in Themen ein, die sie untereinander besprechen oder stellen eine Frage. Ich glaube, das wird durch diese andere Arbeitsweise ermöglicht, die nicht frontal ist. Die Atmosphäre ist irgendwie beweglicher; sie arbeiten, sprechen dazu und dabei kommen alle möglichen Alltagsthemen auf.

Tobias Dörler: Oft werden Begrifflichkeiten eingeworfen, die Schüler*innen irgendwo aufgeschnappt haben. Am Anfang der Oberstufe wissen sie selber oft gar nicht genau, was diese bedeuten. Es gibt meist ein paar Schüler*innen, die die Themen vorgeben und manchmal geht es auch um das Ausloten, ob ich als Lehrperson dieses Thema selber kenne oder/und ob ich ihnen auch Informationen geben könnte.

Marlies Brommer: Es geht um das Einordnenkönnen und gelegentlich auch um Provokation. Ich kenne das vom Musikhören. Manchmal dürfen sie beim Arbeiten Musik hören und wenn sexistische Rap-Texte kommen, warten sie auf meine Reaktion und

sind gespannt auf die Diskussion. Manchmal rede ich mit ihnen über die Sprache, den Text, die Beschimpfungen. Oft ziehen sich solche Themen über Wochen. Bis dann wieder jemand einen solchen Song einschaltet und jemand anders sagt, „Ah, dreh das ab, das ist mir doch zu sexistisch!“ Manchmal ändert sich ihre Sichtweise sogar innerhalb einer Stunde, das ist interessant zu beobachten und zeigt, wie wichtig es ist, wie Lehrer*innen reagieren.

Marion Thuswald: Und was sind das für Worte und Themen, welche die Schüler*innen einbringen?

Tobias Dörler: Oft sind es Worte, die ich in dem Moment auch gar nicht einordnen kann, also Jugendausdrücke, wo ich dann merke, dass ich einen Jugenddiskurs verpasst habe. Ich bin mir dann nicht ganz sicher, ob das Worte sind, mit denen sie mir nur eine kurze Reaktion entlocken wollen oder etwas, wo sie wirklich Informationen haben bzw. länger darüber diskutieren wollen. Also Beziehungsmöglichkeiten in verschiedenster Form, sexuelle Orientierungen in verschiedenster Form bzw. eigene Erlebnisse, die sie zum Thema machen und wo dann nicht so ganz klar ist, ob das wirklich passiert ist. Manchmal kommt angesichts der Erzählungen bei mir die Frage auf, ob ich die Schüler*innen schützen muss oder ob sie prahlen. Ich finde das schwierig abzuwägen.

Marion Thuswald: Meinst du, sie erzählen von Grenzüberschreitungen, die sie selber machen oder die ihnen passieren?

Tobias Dörler: Beides. Ich muss ihnen dann klar machen, dass – wenn manches wirklich passiert ist – dies besprochen werden und auch Konsequenzen haben muss. Schwierig ist da die Balance. Ich find es ja auch schön, wenn es nicht so ernst sein muss, sondern einfach mal so grundsätzlich Thema sein kann, aber trotzdem sind manche Themen zu ernst, um nichts dazu zu sagen.

Marlies Brommer: Worum geht es da? Um sexuellen Missbrauch?

Tobias Dörler: Das ist manchmal schwierig einzuschätzen in der Oberstufe. Sie sind in einem Alter, in dem sie grundsätzlich selbst entscheiden können, ob und mit wem sie Sex haben wollen. Die Frage ist also, wie die sexuellen Handlungen zustande gekommen sind. Und wie alt die andere Person war. Ohne kontrollierend sein zu wollen, ist es wichtig herauszufinden, ob sie Hilfe brauchen. Es ist in jedem Fall sehr zu begrüßen, dass sie es aktiv thematisieren.
In einem Semester hat zum Beispiel eine Schüler*innengruppe sexuelle Orientierung und Körperlichkeit als gemeinsames Thema für mein Unterrichtsfach gewählt und wir haben Comics gezeichnet. Eine Schülerin hat dargestellt, wie sich ein Tanzlehrer der Protagonistin im Rahmen des Tanzens nähert und wie furchtbar sie das empfindet und wie sehr es sie ekelt, wenn er sie berührt.

Marion Thuswald: Oh! Das klingt recht klar nach Grenzüberschreitung, nach Übergriffen in einer pädagogischen Beziehung, wo es nicht nur um das Alter der Beteiligten geht, sondern auch um die Frage der Ausnützung eines Abhängigkeitsverhältnisses.

Marlies Brommer: Bei der erwähnten Vertrauensrunde mit den Mädchen ging es oft um das Gedrängtwerden durch gleichaltrige Burschen und darum, dass sie zu sexuellen Handlungen überredet werden. Das sind natürlich Grenzüberschreitungen und wir haben intensiv darüber gesprochen, was eigentlich *wollen* heißt, welche Gefühle es gibt und was sie (mir) signalisieren und wie ich drüber sprechen kann. Das sind Fragen, die unter den Gleichaltrigen wichtig sind.

Körperlichkeit, Geschlecht und sexuelle Orientierung als Projektthemen

Tobias Dörler: Im Fach Mediale Darstellungsverfahren taucht jedes Jahr das Thema Körperlichkeit auf: Sie wählen das entweder in Kleingruppen als Thema oder als ganze Gruppe und dann arbeiten wir gemeinsam daran. Im Bereich der digitalen Medien, also Video oder Fotografie, arbeiten die Schüler*innen oft in Kleingruppen zu zweit, zu dritt, zu viert oder manchmal auch als ganze Klasse an einem Video. Dort gebe ich oft ein Rahmenthema; meistens dass sie zu einem gesellschaftskritischen Thema arbeiten sollen. Dann wählen die Schüler*innen für sich in der Kleingruppe meist ein spezifisches Thema, bei dem es um die Verhandlung von Körpern in Medien geht.
Wenn ich am Anfang des Schuljahrs mit ihnen Themen sammle, zu denen sie arbeiten wollen, nennen sie auch manchmal sexuelle Orientierung, geschlechtliche Vielfalt und Körperlichkeit. Wenn diese Themen das Überthema für alle sind, hat das den Vorteil, dass ich sie mit allgemeinem Input für alle verknüpfen kann. Das Interesse ist da meist groß und die Schüler*innen sind

sehr bereit, zu diesen Themen zunächst einmal Informationen zu bekommen und dann darauf basierend zu diskutieren.
Ich nehme Themen wie etwa Gender oder sexuelle Orientierung auch als Querschnittsmaterie wahr, die immer wieder auftauchen, wenn wir gerade an anderen Themen dran sind.

Caro Estrada-Steiger: Ganz am Anfang meiner Unterrichtstätigkeit, wollte ich mit einer Gruppe aus dem Medienzweig in eine Fotoausstellung gehen. Das Semester hatte gerade begonnen und ich hatte sie erst zwei, drei Mal gesehen. Ich wusste inzwischen, dass in dieser siebten Klasse Burschen dabei waren, die sich sehr mit ihrer Religion beschäftigten. Ich habe sie gefragt, ob es ein Problem für sie sei, wenn wir in die Ausstellung des chinesischen Fotografen Ren Hang gehen, der für seine Nacktfotos bekannt und in China deshalb mehrmals verhaftet worden ist. (Die Ausstellung gab's noch vor seinem Suizid 2017.) Ich dachte damals, dass es eine spannende Auseinandersetzung mit dem Thema hätte sein können. Sie meinten, das wäre für sie schon ein Problem, es sei *harām* nackte Körper zu sehen. Ich weiß nicht, ob sie privat hingegangen wären, aber mit mir als Lehrerin wollten sie nicht hingehen. Sie waren sehr solidarisch untereinander und der Rest der Gruppe wollte dann auch nicht hingehen. Schließlich sind wir in eine andere Fotoausstellung gegangen.

Tobias Dörler: Es ist spannend, wie das Thema Religion eine Barriere darstellt, wenn man über sexuelle Orientierung oder Sexualität generell spricht. Mir kommt vor, dass es bei allen Religionen ähnlich ist. Ich denke an das Schulbuchprojekt zurück, wo wir uns in verschiedenen Schulen mit Schulbüchern beschäftigt haben und die Bücher daraufhin untersucht haben, wie Personengruppen und ihre Lebenssituationen in Schulbüchern diskriminiert werden. Ich erinnere mich an eine Gruppe von Schüler*innen, bei der es um die Darstellung von schwulen Personen ging. Für manche der Mädchen war das Thema aufgrund ihres katholischen Hintergrunds schwierig zu behandeln.
Mir scheint, es ist bei allen Religionen ähnlich: Wenn jemand sehr strenggläubig ist, taucht schnell diese Grenze auf.
Das heißt nicht unbedingt, dass man nicht trotzdem an dem Thema arbeiten kann oder dass nicht auch der Wunsch von Schüler*innen da ist, diese Grenze doch zu überschreiten oder zu verschieben oder zumindest drüber zu reden.

Marlies Brommer: Ich frag mich manchmal, ob manche Altersgruppen weniger voreingenommen sind als andere. Ich habe das Gefühl, dass die Jüngeren (zwischen 10 und 14) Sachen oft leichter annehmen oder weniger Ablehnung zeigen. Ich habe z.B. in einer dritten Klasse Unterstufe zwei Burschen, die sich sehr zugewandt sind. Sie sitzen gegenseitig auf dem Schoß und berühren sich immer wieder mal. Irgendwer hat mal gesagt, das sei schwul und die ganze Klasse hat sich darüber aufgeregt und gemeint: „Das ist ganz normal, jeder darf sein, wie er will." Es scheint mir bei den Jüngeren weniger festgefahren. Kontroversen und Diskussionen finden sich eher bei älteren Schüler*innen ab ungefähr 15 Jahren.

Caro Estrada-Steiger: Es kann sein, dass sie dann erst an ihre Grenzen stoßen, wenn sie älter werden und merken, was für sie vorgesehen ist und wie sie sich dagegen wehren oder wie sehr sie sich damit identifizieren können.

Marlies Brommer: Vielleicht auch, weil das Thema Sexualität dann präsenter wird für die Schüler*innen.

Tobias Dörler: Mir scheint, dass mit der Pubertät die Suche nach Identität zum Thema wird und diese mit extremer Unsicherheit verbunden ist. Grenzen werden plötzlich Thema. Die Schüler*innen finden, dass irgendwas gar nicht geht, pervers erscheint oder ähnliches. Grenzziehungen machen es leichter, sich auf eine klare eigene Position zu beziehen. Im Sinne von ‚So bin ich und das sind meine Dinge und das Andere ist schlecht'. Erst später, Richtung Matura[3] hin, wenn sie ihre eigene Identität gefunden haben, scheint es leichter, dass Themen anders verhandelt werden untereinander, die Akzeptanz ist größer.

Unterschiedliche Perspektiven auf kunstgeschichtliche Motive

Marion Thuswald: Wie arbeitet ihr mit visuellem Material? Und wie geht ihr damit um, dass viele Darstellungen von einem männlichen Blick auf Frauen geprägt sind?

Marlies Brommer: Das Spannende in der klassischen Kunstgeschichte ist ja, dass bestimmte Motive ganz oft auftauchen. Hier kann man das ganz gut zeigen: den weiblichen Blick und den männlichen Blick, der sich so oft wiederholt. Zum Beispiel gibt es das Motiv *Susanna im Bade*, das ist eine klassische Szene, die ganz oft vorkommt. Zum Beispiel die Darstellung von Tintoretto: Die Frau ist nackt und schön, die Männer beobachten sie, eigentlich ‚spannen' sie. Das Bild zeigt stark die männliche Perspektive.

Artemisia Gentileschi hingegen hat dieselbe Szene aus anderer Perspektive gemalt: Die Frau ist angeekelt. Man sieht es an ihrem Blick. Es geht in diesem Bild nicht darum, wie sie aussieht, sondern auch um die Gefühlsebene, also wie sie sich vielleicht fühlt, wenn sie bespannt wird. An solchen unterschiedlichen Bildern zu gleichen Motiven kann man viel vergleichen. Das sind gute Beispiele, weil sie aus derselben Zeit stammen und dasselbe Motiv haben, aber einmal aus männlicher und einmal aus weiblicher Perspektive. Es gibt jedoch aus dieser Zeit viel weniger weibliche Perspektiven.

Tobias Dörler: Das ist ein Riesenproblem, wenn man kunstgeschichtlich arbeitet, dass man merkt, wie Frauen sukzessive aus der Geschichtsschreibung rausgeschrieben worden sind. Über Künstlerinnen gibt es noch immer wenige Bücher. Es ist weiterhin schwierig, zu Material und Bildern zu kommen. Spannend ist auch, wenn man merkt, wie Frauen, also Künstlerinnen, den männlichen Blick kopiert haben. Darum braucht es eine überlegte Auswahl der Bilder. Manche Frauen haben ja auch diesen männlichen Blick kopiert, um überhaupt Eingang in die jeweilige männlich dominierte Kunstcommunity zu bekommen.

Marion Thuswald: Es gibt ja in der Kunstgeschichte auch viele Darstellungen, die Sexualität und Beziehungen mit Gewalt verbinden, die also etwa Entführungen, Vergewaltigungen oder Zwangsheiraten darstellen. Arbeitet ihr damit und wenn ja wie?

Tobias Dörler: Also, ich finde das schon wichtig diese gewaltvollen Darstellungen zu thematisieren. Gerade in Bezug auf klassische Motive. Die Venusdarstellungen stellen ja eigentlich oft Vergewaltigungsszenen dar. Es ist zwar hart, aber wesentlich das zu benennen und den Schüler*innen bewusst zu machen, wie etwa in antiken Sagen und deren künstlerischen Darstellungen sexuelle Gewalt an Frauen normalisiert wird.

Marion Thuswald: Aus heutiger Perspektive wird in diesen Bildern Gewalt ästhetisiert.

Tobias Dörler: Ja, das gewaltvolle Motiv wird etwa verpackt in irgendeinen Goldregen und muss gemeinsam dekonstruiert werden. Dazu braucht es am Anfang Informationen von uns als Lehrpersonen.

Marion Thuswald: Wie reagieren die Schüler*innen darauf?

Marlies Brommer: Unterschiedlich. Es kommt auch auf die Gruppendynamik an. In einer meiner Klassen gab es dieses Jahr das Thema Gleichberechtigung und Unterdrückung der Frauen und viele Burschen meinten z.B.: „Die Frauen jammern, aber die Männer sind auch arm, die Männer werden auch geschlagen!“ Das habe ich als unangenehm empfunden. Die Burschen beschweren sich dann über ‚diesen andauernden Feminismus‘, der ihnen von den Lehrerinnen aufgezwungen wird. Es folgte eine ganz unangenehme Diskussion, vor allem, weil in der Klasse gar keine anderen Meinungen geäußert wurden. In einer anderen Klasse kann es sein, dass es eine fruchtbare Diskussion darüber gibt. Aber manchmal sind die Meinungen ziemlich festgefahren und es wird als Lehrerin schwierig zu reagieren oder das Thema produktiv zu wenden.

Caro Estrada-Steiger: Beziehungsweise müsste man sehr lang und breit ausholen, sich viel Zeit nehmen oder immer wieder daran arbeiten.

Marlies Brommer: Ja, wenn das möglich ist. Ich habe mit dieser Klasse wiederholt an solchen Themen gearbeitet, aber ich hatte das Gefühl, dass die Situation so verfahren und gruppendynamisch schwierig war, dass wir nicht mehr vorangekommen sind. Es gab nur diese eine Stimme von jenen, die das schlecht gefunden haben. Die Anderen wollten gar nichts mehr dazu sagen, auch wenn ich mir relativ sicher bin, dass sie nicht dieser Meinung waren – vor allem die Mädchen nicht. Aber hier passiert dasselbe, was auch gesellschaftlich passiert: Ein paar Burschen waren sehr dominant und haben alle möglichen Inhalte niedergebügelt mit relativ forscher Sprache und am Ende war die Diskussion tot und keiner wollte mehr drüber reden. Das ist ja etwas, das gesellschaftlich oder medial auch oft passiert.

Vielfalt und Repräsentationsformen

Rafaela Siegenthaler: Jetzt haben wir viel über Dekonstruktion und Kritik gesprochen. Gibt es Bilder, die ihr bewusst einspeist als affirmative, positive, andere Repräsentationsformen oder Identifikationsangebote im Sinne von Empowerment? Habt ihr da Bilder mit denen ihr gerne arbeitet?

Tobias Dörler: Es ist nicht in allen Bereichen der Kunst leicht, solche Werke zu finden. In der Fotografie ist es leichter, da gibt es unendlich viel und es ist sehr spannend Beispiele zu zeigen, die diverse Darstellungen von Körpern und auch nicht-heterosexuellen Beziehungen repräsentieren. Bei Malerei finde ich das viel schwieriger, da tue ich mir oft schwer, alternative Darstellungen zu hetero-cis und Körpernormen zeigen. Es gibt weniger Alternativen, die man den Schüler*innen zeigen kann, weil viele bekannte Künstler*innen für diese Alternativen in den letzten 50 Jahren bewusst andere Medien gewählt haben.
Spannend finde ich, wenn man ihnen verschiedene Bilder anbietet und sie mit dem Auftrag auswählen lässt: „Beschäftigt euch zu zweit mit den Bildern und analysiert eines dieser Bilder." In so einem Pool von Bildern können auch welche sein, die nicht den Normen entsprechen, die sie im Kopf haben. Es ist spannend zu beobachten, welche Bilder sie dann auswählen. Und wie sie darauf kommen, was das Bild bedeutet.
Wenn das nicht so offensichtlich ist, dann wählen sie Bilder aus und merken erst in der Analyse, was da überhaupt dargestellt ist. Ein spannendes Beispiel ist *Pete and the Wolfman* von Elizabeth Peyton. Die Darstellung ist androgyn und die Schüler*innen haben ziemlich lang gemeint, das sei ein heterosexuelles, küssendes Paar, bis sie irgendwann darauf gekommen sind: „Moment, dieser Titel!" Es war ein spannender Moment als sie entdeckten, dass das überhaupt kein heterosexuelles Paar ist. Sie hätten das Bild wahrscheinlich nicht ausgewählt, aber auf diese Weise analysierten sie so ein Beispiel.

Marlies Brommer: Ich mache das auch oft mit Fotografie, da ist es einfacher etwas auszuwählen, dass den Schüler*innen von der Ästhetik her gefällt; also wie es gemacht ist, die Farben oder Ähnliches. Da gibt es auch eine wahnsinnige Fülle an Inhalten auf der fotografischen Ebene, von Alltag, Werbung, künstlerischer Fotografie…

Marion Thuswald: Du bietest Bilder an, die die Schüler*innen ästhetisch ansprechen und bietest ihnen dabei eine inhaltliche Breite?

Marlies Brommer: Genau. Ich habe das Gefühl, Schüler*innen wollen etwas, was ihnen zuerst einmal gefällt, dann tun sie sich leichter. Wenn ich Material auflege und sie suchen etwas aus, ermuntere ich sie oft auch dazu, das zu nehmen, das sie am hässlichsten finden und dann zu erklären warum. Das machen sie aber nicht. Sie wollen über das sprechen, das ihnen am besten gefällt und es ist ihnen kein Anliegen, darüber zu diskutieren, warum ihnen etwas am wenigsten zusagt. Ich meine jetzt gar nicht, dass die Körper auf den Bildern den Schönheitsidealen entsprechen, sondern dass den Schüler*innen die Komposition der Bilder gefällt, der Stil.

Marion Thuswald: Du hast auch von Alltagsbildern gesprochen. Welches visuelle Material verwendet ihr neben Kunst sonst noch?

Tobias Dörler: Also ich finde es wichtig über Werbung zu reden, diese zu analysieren. Auch Eigendarstellungen in den sozialen Medien, auf Plattformen wie Instagram oder YouTube beschäftigen sie sehr.

Marlies Brommer: Ich greife Phänomene auf, die sie vielleicht aus den Online-Medien kennen oder auch Personen, die sie da vielleicht kennen. Ich finde aber auch Dokumentarisches wichtig. Pressefotografie fällt bei mir etwa auch unter Alltagsbilder.

Tobias Dörler: Ich wollte noch einen Zugang erwähnen: Wenn man an Themen arbeitet, die im BE-Unterricht vorkommen, find ich es manchmal ganz spannend, wenn Dinge einfach offenbleiben, z.B. eine Gender-Identität plötzlich vage wird. Wenn Uneindeutigkeit nicht gleich in eine neue Eindeutigkeit umschlägt, sondern mal offenbleiben kann. Das löst manchmal Verwirrung aus. Ich finde es okay, wenn sie verwirrt sind in dem Moment. Ich versuche das mit einem gewissen Spaß zu verknüpfen, also ihnen meinen Spaß an der aktuell auftretenden Ungewissheit zu vermitteln. Vielleicht ist es im Moment absurd für sie, aber ich schlage dann vor, dass wir uns mal verschiedene Kunstwerke ansehen und Unklarheit dazu so stehen lassen oder möglichst viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten der Schüler*innen dazu sammeln. Also nicht, dass ich als Lehrer*in sofort erzähle, in welchem Kontext ein Kunstwerk entstanden ist und was die Künstler*in darstellen möchte. Sondern erst später – als *eine* mögliche Interpretation.

Zu intim?

Marion Thuswald: Wie geht ihr mit persönlichen Fragen und Intimität um? Das ist ja in der Schule auch die Frage: Wie viel Persönliches wollen die Schüler*innen von sich zeigen oder auch nicht?

Caro Estrada-Steiger: Ich habe mit Bildanalysen gute Erfahrungen gemacht. Ich lasse meine Schüler*innen gerne Analysen zu Bildern schreiben, die sie selber aussuchen. Bei den Bildern, die ich zur Auswahl anbiete, achte ich dabei immer auf mindestens 50 Prozent Frauenanteil bei den Künstler*innen. Ich habe oft den Eindruck, dass sich Schüler*innen sehr schwer tun zu artikulieren, was sie überhaupt sehen. Ich habe einen einfachen Fragenkatalog mit dem sie arbeiten: „Was siehst du? Was kannst du noch entdecken, das du vorher nicht gesehen hast? Beschreibe das Bild jemandem, der das Bild nicht sehen kann. Was glaubst du, könnte die Künstlerin oder der Künstler gemeint haben?“ usw. Da schreiben sie oft sehr persönliche Dinge. Öfters ist es insbesondere für Schüler*innen, die sich sonst sehr wenig artikulieren im Unterricht, einfacher sich schriftlich zu äußern. Manchmal gibt es dann Anknüpfungspunkte, um aus der Analyse Projekte oder Referate zu entwickeln oder auch Gruppenarbeiten. Aber es geht mir vor allem darum, dass sie üben genau hinzusehen und eigene Assoziationen und Gefühle auch in Worte zu fassen.

Marlies Brommer: Ich habe das auch schon gemacht, dass sie Fragen an sich selbst gestellt und beantwortet haben, ohne es jemandem zu zeigen. Ich finde die Frage, was zu intim ist, eine Gratwanderung. Manchmal kann es schon schwierig sein, ganz einfache Fragen vor der ganzen Klasse zu beantworten. Bei dem Projekt *erwachsen werden* gab es am Anfang Fragen wie etwa: „Was bedeutet mir Freundschaft?“ oder „Wer bin ich?“ Fragen, zu denen man sich vielleicht in diesem Alter nicht in der Klasse auseinandersetzen will, aber es schon gut ist, selber drüber nachzudenken. Und als ich sie nach der Einzelarbeit gefragt habe, war die Rückmeldung, dass sie das schön gefunden haben, sich zu solchen Fragen etwas zu überlegen, ohne es mit den Anderen zu besprechen.
Sie mussten die Fragen und Antworten aber schon aufschreiben, weil das Verschriftlichen, glaub ich, etwas macht.

Marion Thuswald: Seid ihr auch mit intimen Fragen von Schüler*innen an euch konfrontiert? Welche Fragen sind das, wie geht ihr damit um?

Marlies Brommer: Ja, solche Fragen kommen vor allem von Jüngeren. Sie fragen alles Mögliche: Ob ich schon Sex gehabt habe? Mit wem? Wann? Wie? Da sag ich dann einfach: „Das möchte ich jetzt eigentlich nicht beantworten.“ Ich erkläre, dass ich es zu privat finde oder sage dann auch manchmal, warum ich es nicht sinnvoll finde, wenn ich die Frage beantworte. Manchmal frag ich sie auch, ob sie sicher sind, dass sie von meinen Antworten so viel profitieren würden. Sie antworten dann manchmal: „Ich wollt‘s nur probieren, ob Sie was drauf sagen.“

Tobias Dörler: Wenn es um eine Positionierung geht, also um meine Einschätzung zu einem intimen Thema, dann habe ich es manchmal im Nachhinein schon bereut, dass ich ein Gespräch abgebrochen habe. Sie reden dann untereinander weiter und ich denke mir dann, dass es doch wichtig gewesen wäre, etwas dazu zu sagen. Es geht ja nicht darum, persönlich zu antworten, sondern Themen können auch allgemeiner besprochen werden.

Marlies Brommer: Das finde ich auch. Wenn sie mich fragen; „Wann haben Sie das erste Mal Sex gehabt?“, dann spreche ich mit ihnen darüber, was ‚das richtige Alter‘ bedeutet und warum es den Schüler*innen wichtig ist, wann ich oder andere Sex hatten. Das ist als Antwort ausreichend. Es geht ja nicht unbedingt um mich.

Caro Estrada-Steiger: Ich glaube, es ist auch ein Unterschied, in welcher Situation man solche Sachen gefragt wird, ob die ganze Klasse zuhört oder ob das ein Gespräch ist, wo ich vor einer kleinen Gruppe von Schüler*innen gefragt werde. Also ich versuche schon, möglichst offen und authentisch mit solchen Fragen umzugehen und diese auch zu beantworten. Auch wenn Fragen vielleicht provokant gemeint waren und ich den Verdacht habe, dass sie sich vielleicht gar keine Antwort darauf erwartet hätten. Manchmal ist es auch so, dass sie dann vielleicht überrascht sind von dieser ehrlichen und direkten Antwort und ich dadurch dann die Chance habe, das Blatt zu wenden von einer provokanten Frage hin zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema. Jedenfalls finde ich es wichtig, auf solche Fragen möglichst authentisch zu reagieren. Wenn mir eine Frage wirklich zu weit geht, dann sage ich das auch einfach. Das ist in dem Fall dann meine authentische Antwort darauf.

Marlies Brommer: Manchmal braucht es das. Vielleicht geht es nicht nur um die Fragen, sondern auch um die Klärung der Grenze. Die richtige Distanz zu den Schüler*innen – das finde ich schon wichtig.

Anziehung und Verlieben zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen

Marion Thuswald: Du spricht schon Themen an, über die ich auch gerne reden würde: Grenzen in der pädagogischen Beziehung, Anziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und Verliebtsein von Schüler*innen in Lehrpersonen. Das sind Herausforderungen, die in der Schule präsent sind und mit denen ein professioneller Umgang gefunden werden muss.

Tobias Dörler: Ja, Grenzen zu ziehen ist wichtig. Wenn Lehrer*innen beispielsweise in ihrer Beziehung labil sind, dann können sie sehr offen dafür sein, dass Schüler*innen private Dinge fragen. Wenn von Schüler*innen positives Feedback auf Persönliches kommt, werden Grenzen vielleicht schneller überschritten. Also nicht wirklich krasse Grenzen, aber der Eindruck entsteht, dass das zu weit geht und die professionelle Ebene abhandenkommt, wenn etwa Schüler*innen Lehrer*innen bei ihren Beziehungsproblemen beraten und sie bestätigen.
Manche Schüler*innen finden es absurd, wenn Lehrer*innen so agieren, andere spielen bis zu einem gewissen Grad mit, oder sie fühlen sich verpflichtet, den Lehrer*innen Anerkennung zu zeigen. Natürlich erscheint es für manche Schüler*innen spannend, wenn man der Lehrperson diese Bestätigung geben kann, an der sie sich anhalten kann – und man sie umgekehrt auch fallen lassen kann. So ein Spiel können Schüler*innen auch spielen. Das passiert nicht auf sexueller Ebene, sondern es geht darum, Zuwendung zu geben und wieder zu entziehen. Es ist absurd, wenn Lehrer*innen sich darauf einlassen, das sollte nicht vorkommen. Denn wer emotional von der Zuwendung von Schüler*innen abhängig ist, kann von ihnen auch verletzt werden. Und sei es etwa auch nur, dass Schüler*innen sich aus dieser Rolle – Lehrer*innen privat Anerkennung oder Zuwendung zu geben – wieder auf eine professionelle Schüler*innen-Rolle zurück begeben wollen. Das alleine kann bei Lehrer*innen in dieser anfälligen Situation schon eine Verletzung hervorrufen.

Und was dann auch schon Thema geworden ist, sind Lehrpersonen die eine Liebesbeziehung mit einer ganz jungen erwachsenen Person haben, die also ähnlich alt ist wie die Schüler*innen. Es beschäftigt die Schüler*innen, wenn ihr Alter mit dem von Lehrpersonen oder deren Beziehungspartner*innen überlappt. Da wollen einzelne Schüler*innen sehr direkt Liebesbeziehungsdetails erfragen. Auch wenn sie selber eine Beziehung zu einer viel älteren Person haben, wird das zum Thema und sie wollen von mir wissen, wie ich mich dazu positioniere.

Marlies Brommer: Ich kenne das auch, dass Schüler*innen in Lehrer*innen verliebt sind. Ich habe das auch mitbekommen bei Kolleginnen, die Liebesbriefe von Schülern bekommen. Da muss man immer wieder Grenzen ziehen und den Schüler*innen klarmachen, dass man als Lehrerin nicht Teil ihrer Gruppe ist, weder vom Alter her noch von der Rolle. Man muss klar kommunizieren ohne sie zu beleidigen. Manchmal können sie noch gar nicht wirklich einordnen, welches Gefühl das ist, das sie empfinden, ob das jetzt Liebe ist oder einfach Wertschätzung für eine Person. Bei den Jüngeren, die zum Beispiel etwas für mich zeichnen, ist es vielleicht Bewunderung oder einfach Zuneigung, vielleicht auch Verliebtsein. Bei den Größeren ist das manchmal ein Spaß, dass sie mir flirtend begegnen. Ich habe schon erlebt, dass sie mich angetanzt haben. Ich spüre da keine Anziehung und finde das dann eher komisch.

Marion Thuswald: Gibt es eine Kommunikation unter Kolleg*innen über diese Erfahrungen?

Marlies Brommer: Es gibt schon Kolleg*innen, die fragen, wie sie tun sollen. Ich habe das Gefühl, es kommt bei jüngeren Kolleginnen öfter vor. Die sind vielleicht noch mehr Projektionsfläche. Männliche Kollegen haben teilweise Angst und wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, weil ihnen vorgeworfen werden könnte, sie hätten das provoziert. Das kommt mir schwieriger vor wie vielleicht unter weiblichen Kolleginnen, die das Thema eher humorvoll verhandeln. Für männliche Kollegen ist es schwieriger, wenn Schülerinnen in sie verliebt sind oder Briefe schreiben. Es gibt ja auch Fälle von Übergriffen in Schulen, wo Schülerinnen von Lehrern belästigt werden. Kollegen haben Angst, dass – wenn Schülerinnen ihnen Liebesbriefe schreiben – die Situation quasi umgedreht wird und ihnen Übergriffigkeit vorgeworfen wird.

Caro Estrada-Steiger: Mir ist selbst mal etwas sehr Unangenehmes passiert. Als ich anfangs noch Nachmittagsbetreuung gemacht habe, hat ein Junge bei der Weihnachtsfeier Gitarre gespielt. Das war der Sohn einer Frau, die auch Betreuung an der Schule gemacht hat. Als ich mich für seinen Einsatz bedankt habe, habe ich auch zu ihm gesagt, dass er ganz toll Gitarre spielt. Daraufhin hat er sich laut seiner Mutter leider in mich verliebt. Sie hat es mir erzählt und das sehr lustig gefunden. Ich war jedoch ziemlich schockiert, es war eine skurrile und beschämende Situation für mich. Als es sich dann mal ergeben hat, habe ich mit ihm geredet

und erklärt, dass ich um vieles älter und außerdem glücklich verheiratet und seine Lehrerin bin. Ich wollte ihn nicht verletzen oder traurig machen, aber es war mir sehr wichtig, dass er diese Grenze versteht.

Tobias Dörler: Es ist immer auch die Frage, wie viel Anerkennung man welchen Schüler*innen zukommen lässt und wann sie plötzlich auf diese Anerkennung extrem ansprechen, wie in deinem Beispiel. Es gibt Situationen, wo man merkt, dass Schüler*innen ein großes Bedürfnis nach Anerkennung haben. Sie ordnen diese dann aber anders ein als sie gemeint ist. Sie nehmen sie nicht als Anerkennung, die man von einer Lehrperson bekommt, sondern es spricht sie auf einer anderen Ebenen an.

Unsicherheiten und Unschärfen

Marion Thuswald: Ihr habt die professionellen Rollen thematisiert. Was wäre eurer Einschätzung nach sinnvoll, um angehende Lehrpersonen gut auf solche Herausforderungen vorzubereiten? Was habt ihr in eurer Ausbildung an Unterstützung, Methoden usw. kennengelernt?

Tobias Dörler: Mir kommt vor, was im Studium in Bezug auf Sexualpädagogik gar nicht Thema ist, sind rechtliche Fragen. Diese erscheinen während des Studiums oft als unwichtig. Aber ich finde diese Fragen sind gerade bei diesem Thema essenziell, also wo sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, wo sind die Grenzen davon, welches Detailthema wie in der Schule behandelt werden darf? Vielleicht ist das im Studium noch nicht so spannend, weil manche Fragen erst in der Berufspraxis auftauchen: An wen kann ich mich wenden, um etwa im Voraus oder während der Umsetzung eines sexualpädagogischen Unterrichtskonzeptes, die Involvierung der Eltern oder von den Schüler*innen thematisierte Übergriffigkeiten zu besprechen? Wo bin ich selber zu stark gefordert und brauche andere Personen, die mich unterstützen? usw.

Marlies Brommer: Das Beziehungsgeflecht in der Schule ist einfach kompliziert: Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern, Direktion – man hat so viele unterschiedliche Beziehungen.

Caro Estrada-Steiger: Das finde ich schon auch kompliziert: Einerseits ist Sexualpädagogik ein Unterrichtsprinzip und soll in allen Fächern behandelt werden und andererseits ist man als Lehrperson immer für alle Inhalte voll verantwortlich, auch für die von externen Vortragenden. Ich mache mir schon Sorgen, dass dann auf einmal zu Hause etwas erzählt werden könnte, das vielleicht aus dem Kontext gerissen wurde und in den eigenen Worten der Schüler*innen etwa seltsam klingt. Oder den Eltern aus anderen Gründen nicht passt. Und dass die von mir vorbereiteten Inhalte bzw. die Rolle von Sexualpädagogik im künstlerischen Unterricht dann auf einmal anders betrachtet und generell in Kritik geraten könnte.

Tobias Dörler: Manche Themen bräuchte es dann in der Fortbildung oder Supervision und nicht während des Studiums.

Marlies Brommer: Es muss nicht alles im Studium vorkommen, ja, das stimmt. Viele Themen sind erst in der Praxis interessant. Wen interessiert im dritten Semester des Studiums so ein Thema wie Elternarbeit?

Tobias Dörler: Ich finde es wichtig, Rahmenbedingungen im Studium mitzubekommen, weil ich glaube, dass viele Lehrer*innen das Thema Sexualpädagogik abblocken – aus Angst irgendwelche Grenze zu verletzen. Beispielsweise ein Thema zu behandeln, wo die Eltern hätten einbezogen werden sollen und es das Risiko gibt, dass sich Eltern beschweren. Je mehr mir im Studium die Rahmenbedingungen klar werden, desto mehr kann ich das auch dann später aktiv thematisieren.

Marion Thuswald: Vielleicht hilft es zur Entlastung, sich klar zu machen, dass wir in der Schule nicht nicht-sexualerzieherisch agieren können. Wenn wir sexualpädagogische Themen negieren oder verweigern – was ohnehin schwer möglich ist –, dann ist das auch eine sexualerzieherische Botschaft an die Schüler*innen. Und wir verweigern ihnen damit möglicherweise auch Unterstützung und wichtige Lern- und Bildungsprozesse.

Rafaela Siegenthaler: Gibt es Erfahrungen mit Eltern?

Marlies Brommer: Ich habe einmal mit einer Mutter telefoniert, die gesagt hat, dass sie ‚das' schon in der Volksschule verboten hat, weil die Mädchen alle schwanger werden, wenn sie soviel Sexualpädagogik kriegen. Und dann gibt es Eltern, die ihre Kinder zu Hause lassen, wenn sexuelle Themen behandelt werden, das finde ich schwierig. Ich halte das für eine Frage der Kommunika-

tion. Es muss erklärt werden, dass dies ein Lehrinhalt ist, genauso wie die binomische Formel und es eine Teilnahmeverpflichtung für alle gibt. Es ist besser, dass wir uns als Lehrpersonen mit den Eltern konfrontieren, als dass die Kinder dann plötzlich nicht kommen.

Tobias Dörler: Manche Schüler*innen sind auch abgeschreckt, weil sie meinen, dass das Thema ein potentielles Konfliktpotential mit den Eltern darstellen könnte und bei der Besprechung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ausweichen. Mir kommt vor, sie verschließen sich gerade der Vielfaltsperspektive, also alternativen Perspektiven außerhalb von Heterosexualität und Cis-Geschlechtlichkeit. Nicht unbedingt, weil sie diese Perspektive persönlich ablehnen, sondern weil sie meinen, dass ihre Eltern diese Perspektive ablehnen könnten.

Marlies Brommer: Ich habe den Eindruck, viele Eltern können sich auch nicht vorstellen, was Sexualpädagogik bedeutet. Viele denken es geht um Sexstellungen. Sie wissen nicht, dass wir eigentlich ganz viel über Gefühle sprechen, über Wollen und Nicht--Wollen und dass wir Präventionsarbeit machen, um Übergriffe zu verhindern.

Caro Estrada-Steiger: Ich muss gestehen, dass ich mir da schon schwertue, weil wir fast gar keinen Elternkontakt haben, ich kenne die meisten Eltern nicht. Am Elternsprechtag kommt, wenn überhaupt, die Mutter einer Schülerin, die sich besonders für Kunst interessiert. Das war in meiner vorherigen Schule ganz anders. Ich finde es schade und schwierig, dass es so wenig Kontakt mit den Eltern gibt. Und dieser auch erst, wenn überhaupt, zustande kommt, wenn sich die Eltern z.B. an solchen Themen stoßen. Eine gute Gesprächsbasis im Vorfeld wäre da schon hilfreich.

Bestärkendes Sprechen über Sex

Marion Thuswald: Was Eltern oft gut verstehen ist der Schutz der eigenen Kinder, also der Präventionsgedanke: Wenn Sexualität insgesamt von einem Schleier des Gefährlichen oder Verbotenen umgeben wird, dann ist es schwer für die Schüler*innen ein Gefühl für ihre Grenze zu entwickeln und zwischen Einvernehmlichkeit und Übergriffen zu unterscheiden. Wenn sie keinen positiven Bezug zu Sexualität haben, dann können sie schwerer klar spüren, was übergriffig ist. Deshalb braucht es eigentlich auch aus dem Präventionsgedanken heraus – und der ist ja den meistens Eltern zugänglich – eine Sprache für Körperteile, für Genitalien, für Empfindungen und für sexuelle Handlungen. Wenn das Thema Sexualität insgesamt von sehr viel Scham umgeben ist, ist es viel schwieriger, Übergriffe zu benennen.

Caro Estrada-Steiger: An unserer Schule gab es einen Schüler aus der 5. Klasse [9. Schulstufe], der eine Ausbildung bei *Jugend gegen Aids* gemacht hat und Peer-to-Peer-Workshops an unserer Schule anbieten wollte. Anfangs war man seitens der Schulleitung von dem Projekt sehr begeistert, dann machte sich jedoch große Verunsicherung breit und diese Workshops wurden an unserer Schule vorerst nicht genehmigt. Der Schüler begann daraufhin Workshops in mehreren anderen Schulen zu halten. Es hat zwei Jahre gedauert, bis der Schüler einen dieser Peer-to-Peer Workshops bei uns halten durfte. Das Konzept dieser Workshops sah vor, dass die Schüler*innen zwar bis zu einem gewissen Grad beaufsichtigt wären, sich die Lehrperson jedoch phasenweise in einen Nebenraum zurückziehen würde, sodass die Schüler*innen ungestört miteinander diskutieren und Fragen stellen könnten. Das wurde nicht gerne gesehen. Es gab diese Angst, die Schüler*innen könnten miteinander über ein heikles Thema sprechen, ohne dass sie dabei von einer Lehrperson beaufsichtigt wären.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen reden ja sowieso miteinander.

Marlies Brommer: Im besten Fall reden sie drüber!

Caro Estrada-Steiger: Die Befürchtung war glaube ich tatsächlich, dass die Schüler*innen miteinander über Sex reden, noch dazu im Schulgebäude, ohne Beaufsichtigung. Dies kristallisierte sich während eines Gespräches mit einer befreundeten Kollegin heraus. Ich habe das damals nicht verstanden. Ich habe mir gedacht, es kann doch nichts Besseres passieren, als dass die Schüler*innen angeregt werden, miteinander über diese Themen zu sprechen, noch dazu in einem Setting, wo wissenschaftliche Informationen weitergegeben werden und ein ausgebildeter Peer diese Themen bespricht. Ich finde, je weniger man darüber spricht, desto gefährlicher ist es. Ich muss noch dazu sagen, dass die Peermediation in unserer Schule eigentlich eine lange Tradition hat und sehr gut angenommen wird. Peer-to-Peer Projekte sind also eigentlich nichts Neues oder Ungewohntes in unserer Schule. Ich per-

sönlich finde, dass Peer-to-Peer Projekte, ähnlich wie bei der Gewaltprävention, auch hier ein großes Potential hätten.

Andererseits finde ich es nicht gut ein Thema mit Gewalt durchzupeitschen, wenn es die Schüler*innen selbst ablehnen und zu sagen: „Wir machen jetzt aber ein Projekt zu Sexualpädagogik im BE-Unterricht, ob ihr wollt oder nicht“. Meine Sorge ist, dass sie sich nicht ernst genommen oder respektiert fühlen. Ich finde das ist eine Gratwanderung. Ich denke, man muss die Schüler*innen auch bereits ein bisschen besser kennen, bevor man diese sehr persönlichen Themen aufmacht.

Marion Thuswald: Die Frage ist auch, welchen Zugang man findet. Man muss ihnen ja nicht die Nacktbilder aufzwingen, die sie nicht sehen wollen. Es lässt sich vielleicht aber über Beziehungsformen sprechen oder über Werte und Sexualität. Über die Beschaffenheit von Körpern Bescheid zu wissen, ist jedenfalls für alle wichtig.

Marlies Brommer: Bis zu einem gewissen Grad sind die Themen auch einfach Inhalte in dem künstlerischen Feld, in dem wir arbeiten und welches wir vermitteln wollen. Ich denke, dass – egal welche Religion – auf alle religiösen Gefühle nicht immer Rücksicht genommen werden kann in einer staatlichen Institution.

Caro Estrada-Steiger: Aber dann kann die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung darunter leiden. Ich finde es braucht bei dieser Thematik einfach sehr viel Fingerspitzengefühl, was gerade passt und was gerade angenommen werden kann.
Was ich mir sehr gut vorstellen kann ist, das Thema zu verpacken und immer wieder irgendwo einzuweben. Ich glaube, dass die Schüler*innen damit weniger Probleme hätten. Es gibt, denke ich, so eine Grenze, wo es auch für Schüler*innen zu persönlich (und privat) wird. Die Privatsphäre meiner Schüler*innen zu respektieren ist mir jedenfalls sehr wichtig. Ich finde es darf zu keinen Situationen kommen, in welchen Schüler*innen das Gefühl bekommen, sie müssten aus Gruppenzwang heraus oder um eine gute Note zu bekommen Privates preisgeben.

Marlies Brommer: Sexualpädagogik heißt ja nicht, dass sie etwas Persönliches oder Privates sagen müssen.

Rafaela Siegenthaler: Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Anmerkungen

[1] Zu dieser Frage siehe folgende Publikationen: Thuswald, Marion/Sattler Elisabeth (2016): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker. Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.

[2] In dieser Schule arbeitet in der Sekundarstufe 1 ein Team von Lehrer*innen mit zwei Klassen eines Jahrgangs zusammen.

[3] Matura ist ein österreichischer Ausdruck für Abitur.

Gemeinsam Handeln

Von Irene Hohenbüchler, Klasse Kooperative Strategien der Kunstakademie Münster

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008) gefördert werden?[1] Mit dieser Frage sowie mit Überlegungen dazu, wie dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunst- und der Sexualpädagogik, benannt werden, beschäftigten wir uns im Rahmen des Forschungsprojekt *Imagining Desires* in unterschiedlichen

Zusammensetzungen[2] und unter verschiedenen Voraussetzungen. In den jeweiligen pädagogischen Settings – wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios – ging es einerseits darum, diese Fragen in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Studierenden zu bearbeiten und andererseits auch darum, das eigene Denken und Tun als pädagogisch Tätige in verschiedenen Institutionen unter diesem Fokus zu beleuchten.
Mit einer Reihe an Fortbildungsmöglichkeiten für uns als Projektmitarbeitende stellte *Imagining Desires* den dafür notwendigen Raum zur Verfügung.[3] Anhand von Einblicken in einen Workshop mit der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler zu differenzreflektierender[4] Körperarbeit möchte ich beispielhaft darstellen, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten bei der Dekonstruktion hegemonialer Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster leisten kann.[5]

DanceAbility und Body Positivity

Das obige Aquarell von Linda Steiner zeigt die Teilnehmenden beim Workshop mit Elisabeth Löffler.

Löffler, die den Workshop für das Projektteam konzipiert und geleitet hat, ist seit den 1990er Jahren als Performance-Künstlerin tätig.[6] Zusammen mit Cornelia Scheuer leitet sie *LizArt Productions* einen der ersten Kunstvereine, der von Künstlerinnen mit Behinderung[7] gegründet wurde und selbst verwaltet wird. „Als Aktive im Kunstbereich sind PerformerInnen mit Behinderung in den meisten Fällen Teil eines Konzepts von Künstlern ohne Behinderung“ lautet ihre Kritik an den strukturellen Rahmenbedingungen der österreichischen Performanceszene (Löffler 2020: o.S.).

In dem für *Imagining Desires* konzipierten Workshop setze Löffler unter anderem Techniken und Methoden aus dem Bewegungskonzept *DanceAbility* ein. *DanceAbility* versteht sich als eigenständige Tanzmethode für ein gemeinsames Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. DanceAbility International o.J.: o.S.). und fußt auf Grundprinzipien der Kontaktimprovisation: Diese „[…] stellt eine offene Form der Improvisation vor, die allen Menschen die Möglichkeit eröffnet, Tanz zu praktizieren. Dabei entwickeln die jeweiligen Duett-Partner*innen ihre Bewegungs-Elemente auf Basis ihrer gemeinsamen tänzerischen/körperlichen Möglichkeiten“ (Paxton zit. n. mad-dance 2011: o.S.).

Linda Steiner ist Malerin und Illustratorin, die sich in ihren Arbeiten – zunehmend großformatige Wände im öffentlichen Raum – mit weiblichen Körpern und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Frauen auseinandersetzt. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf Körpernormen und Sexualität sowie Solidaritätspraxen.[8]

Ihre Arbeiten sind in aktuellen feministischen Diskursen rund um den Anspruch auf Selbstrepräsentation und *Self-Care*beheimatet. In den gegenwärtigen Jugendkulturen wird damit auch der Begriff *Body Positivity* in Verbindung gebracht. Steiner wurde eingeladen, während des Workshops als außenstehende Beobachterin anwesend zu sein und mit den Medien ihrer Wahl zu dokumentieren, was ihr auffällt und was ihr wichtig erscheint. Eine Auswahl der dabei entstandenen Aquarelle illustrieren diesen Artikel.

„Wo, wann und in welcher Konstellation nehmt ihr Personen mit Behinderung wahr?“

Diese Frage stellte uns Elisabeth Löffler in Vorbereitung auf den Workshop. Damit verbunden stellte sie uns die Aufgabe, unsere Aufmerksamkeit auf die mediale und sprachliche Repräsentation von Menschen mit Behinderung zu lenken und gegebenenfalls Abbildungen und geläufige Redewendungen mitzubringen. Bei der gemeinsamen Sichtung und Diskussion der mitgebrachten Darstellungen und Redewendungen zeigte sich schnell, dass stereotype Darstellungen von Behinderung und Klischees in der visuellen und sprachlichen Repräsentation dominieren. Löffler regte uns Workshopteilnehmende dazu an, im Rahmen einer Intervention zuerst eine bestimmte Pose aus den Bildern nachzuahmen und diese anschließend tänzerisch zu erweitern und zu verfrem-

den.[9] Uns standen Rollstühle zur Verfügung, die wir nutzen konnten, um performativ zu erkunden, welche Formen von Bewegung und zwischenmenschlichem Kontakt damit entstehen können.
Für mich war es eine schöne Erfahrung, meine Kolleg*innen aus dem Projekt *Imagining Desires* losgelöst von einem Besprechungstisch zu erleben. Die Aquarelle zeigen Situationen, in welchen wir einander gegenseitig betrachten, miteinander tanzen und berühren und das in einer Qualität, die ich als neugierig und achtsam beschreiben würde. Das gemeinsame Bewegen und gegenseitige Beobachten ermöglichte es mir, neue Facetten der anderen Teilnehmenden wahrzunehmen. Auch für die Schule gibt es entsprechende Angebote, die zur Diversifizierung der Wahrnehmung und zum achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen anregen möchten.[10]

Für mich wurden im Rahmen des Workshops insbesondere zwei Aspekte augenscheinlich: Erstens rückte mir wieder in den Blick, dass Menschen mit Behinderungen in pädagogischen Berufen massiv unterrepräsentiert sind. Damit zusammenhängend fehlen in der Regel auch deren Perspektiven und Expertisen im Bewusstsein der Institutionen. Zweitens bemerkte ich, wie sehr Körperlichkeit in Bildungskontexten vernachlässigt wird. Dies fällt zu Gunsten jener aus, denen es leichter fällt, sich den körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Schulen und anderen Ausbildungsorten, wie beispielsweise langes, ruhiges Sitzen und vorgegebene Zeitstrukturen, anzupassen. Die Nicht-Thematisierung von unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen reproduziert Ausschlüsse und Diskriminierung (vgl. Gottluck 2019: 114f.).

Immer wieder erlebe ich als Lehrerin Situationen, in denen Schüler*innen mit Lernschwäche oder Behinderung eine eigenständige Sexualität abgesprochen wird[11] oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.[12] Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrenswert' gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlicher gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Seiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen an und sind wichtige Impulse in einem Arbeitsalltag, der stark von Normvorstellungen geprägt ist.

Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

Dance Ability International (o.J.): What is DanceAbility? Online: www.danceability.com/faq [29.4.2020]

Egermann, Eva (2012/2017/2019): crip magazine. Online: http://cripmagazine.evaegermann.com [8.3.2020]

Gottluck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottluck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, S. 95-123.

Imagining Desires (o.J): Projektteam. Online: www.imaginingdesires.at/ueberblick/team [29.4.2020]

Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.): Glossar. Online:
www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#menschenmitbehinderungenmenschendiebehindertwerden [9.2.2020]

Löffler, Elisabeth (2020): Lizart Productions. Online: www.elisabethloeffler.com/lizart [9.2.2020]

mad-dance (o.J.): Ein inklusives Schulprojekt für Kinder und Jugendliche. Online: www.mad-dance.eu/mad-projekte/mellow-yellow [12.2.2020]

Österreichischer Behindertenrat (2020): Forderungen der Frauen mit Behinderungen. Online: www.behindertenrat.at/forderungen-der-frauen-mit-behinderungen [8.3.2020]

Paxton, Steve (2011): Steve Paxton about DanceAbility. Online: www.mad-dance.eu/mad-wissenschaft-theorie [9.2.2020]

Raab, Heike (2010): Shifting the Paradigm: Behinderung, Heteronormtivität und Queerness. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/-Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 73-94.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla (2016): Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht durchkreuzen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 106-126.

Abbildungen

Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 2: My only cage is your opinion, Linda Steiner 2019.

Abb. 3: me too, Linda Steiner 2018.

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Anmerkungen

[1] ‚Sehen' wird hier als ein Prozess des Verstehens und Deutens von Welt begriffen. In der herrschaftskritischen Tradition der Visual Culture Studies interessiert dabei besonders der Prozess des Be-Deutens durch den soziale Bewertungen und Hierarchisierungen hervorgebracht werden. Eine ‚reflexive Praxis des Sehens' weiß um bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren (Re-)Produktionsmechanismen. Susanne Gottluck hat diese Dimensionen insbesondere für ein pädagogisches Sehen und Deuten herausgearbeitet und daran anknüpfend Anforderungen an pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Gottluck 2019). Dazu gehört auch – wie es im Rahmen von *Imagining Desires* versucht wurde – Räume für Reflexion und eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen anzubieten.

[2] Das ‚Wir' in diesem Text umfasst die kontinuierlich am Projekt *Imagining Desires* beteiligten Personen während der Laufzeit 2017-2019, zu denen auch ich, in meiner Rolle als Lehrerin für künstlerisch-gestalterische Unterrichtsfächer, zähle. Die Projektmitarbeitenden sowie Einblicke in die unterschiedlichen Phasen und Forschungssettings wie Bilderworkshops oder Forschungsstu-

dios werden auf der Website des Projekts vorgestellt (vgl. Imagining Desires o.J.: o.S.).

[3] Neben dem hier diskutierten Workshop mit Elisabeth Löffler, wurden für Projektmitarbeitende u.a. auch Workshops mit Lilly Axster von der Fachstelle *Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, Hella von Unger und Jutta Hartmann organisiert. Im Rahmen des Symposiums *Sex and Visual Culture,* sowie der Abschlussveranstaltung *Sexualität, Visuelle Kultur und Pädagogik* waren Mitarbeitende als Workshopleiter*innen aktiv, konnten aber auch selbst an einem vielfältigen Angebot an Workshops teilnehmen.

[4] Die Bedeutung und Herstellung sozialer Ungleichheiten wurden und werden in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedlich aufgefasst. Es bestehen parallel zu einander verschiedene Ansätze, die Differenz jeweils defizitär oder anerkennend konzipieren, sie ignorieren oder dekonstruieren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 8). Mit der Chiffre ‚differenzreflektierend' beziehe ich mich auf dekonstruktivistische Ansätze, die das vermeintlich Natürliche an gesellschaftlichen Ordnungen wie z.B. Geschlechterverhältnisse oder die Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert in Frage stellen und sich für die Herstellung dieser Ordnungen aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessieren (vgl. Arens et al. 2013: 15f). „[…] Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden [kommt] eine zentrale Rolle zu" (ebd.: 15), wodurch diese theoretische Perspektive für künstlerische Prozesse sehr anschlussfähig ist.

[5] Hierbei beziehe ich mich auch auf die schriftliche Dokumentation des Workshopablaufs von Aida Jakoubović, die als studentische Mitarbeiterin im Projekt involviert war. Ihr Beitrag kann online unter www.imaginingdesires.at/workshop-mit-elisabeth-loeffler/ nachgelesen werden [23.3.2020].

[6] Des weiteren arbeitet Elisabeth Löffler als Lebens- und Sexualberaterin. Darüber hinaus ist sie im Vorstand von MAD, einem Verein zur Förderung von Mixed-Abled Dance & Performance. Auf dessen eigene Projektschiene für Schulen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

[7] „Menschen mit Behinderungen/Menschen, die behindert werden [sind] Selbstbezeichnung[en] von Menschen, die durch die Gesellschaft Behinderungen im Alltag erfahren. Dazu kann z.B. eine Stufe zum Restaurant gehören, die das Befahren für Menschen mit Rollstuhl erschwert bzw. nur durch Unterstützung Dritter möglich macht. So geht es darum zu verstehen, dass nicht Menschen behindert sind, sondern durch die Gesellschaft behindert werden. Im Allgemeinen muss die Idee in Frage gestellt werden, dass es einen behinderten Körper gibt. Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung" soll hervorheben, dass eine Behinderung einen Aspekt eines menschlichen Daseins bestimmt, jedoch nicht die ganze Person ausmacht. Wie bei allen Diskriminierungsformen werden Menschen mit Behinderung durch Ableismus oft auf Behinderung reduziert. Menschen ohne Behinderung/Menschen, die nicht behindert werden Menschen, die der Norm in Bezug auf körperliche und geistige Befähigung entsprechen. Sie können sich ohne behindert zu werden im Alltag frei bewegen und haben Zugang zu allen öffentlichen Räumen, ohne auf Unterstützung durch Dritte angewiesen zu sein." (Initiative Intersektionale Pädagogik o.J.: o.S.).

[8] Die Arbeiten von Linda Steiner sind online unter www.instagram.com/linda._.steiner und www.instagram.com/ripoffcrew zu sehen [8.3.2020].

[9] Diese Aufforderung steht in Verbindung mit dem oben skizzierten theoretischen Zugang wonach Differenz nicht als natürlich gegeben, sondern als hergestellt zu begreifen ist. „Dekonstruktive Strategien beziehen sich […] auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden" (Arens et al. 2013: 16f.).

[10] Der bereits erwähnte Verein MAD bietet mit dem Projekt *mellow yellow* Tanzworkshops für Schulklassen an, die sich am oben beschriebenen *DanceAbility* Konzept orientieren. Dabei werden in den Workshops die Körper von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. mad-dance o.J.: o.S.).

[11] Unterstützung in Form von Materialien sowie Peer-to-Peer Beratung bietet in Österreich beispielsweise der Verein Ninlil an.

Online: www.ninlil.at/kraftwerk/materialien.html [12.2.2020].

[12] Eine zentrale Forderung des Österreichischen Behindertenrats bezieht sich auf den Artikel 6 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und lautet „Frauen mit Behinderungen fordern ein Leben ohne Gewalt. Informationen zu den eigenen Rechten, Empowerment und Selbstbestimmung sowie sexuelle Aufklärung sind wesentliche Faktoren zur Gewaltprävention. Es braucht österreichweit verfügbare, unabhängige Peer-Beratung für Frauen mit Behinderungen zu allen Lebensthemen aber vor allem zu psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt." (Österreichischer Behindertenrat 2020: o.S.).

Gemeinsam Handeln

Von Irene Hohenbüchler, Klasse Kooperative Strategien der Kunstakademie Münster

Es schien anfangs so einfach zu sein. Wir wollten in zwei Schulbüchern für den Kunstunterricht[1] alle Bilder mit Darstellungen von nackten Menschen finden. Alles klar: Schnell sichten, markieren, kopieren – kein Ding. Aber bald schon stolperten wir über die ersten Putten[2], Barbies und Giacometti-Skulpturen: Sind die nackt? Oder zu stilisiert, um überhaupt nackt sein zu können? Gilt ein Mischwesen wie ein Satyr[3] als (nackter) Mensch? Und kann die Barbie, deren sogenannter Schambereich in seiner kunststoffenen Glätte vor allem durch die Abwesenheit jeglicher Genitalien glänzt, überhaupt nackt sein?

Aber zunächst einmal zur Vorgeschichte, wie es dazu kam, dass wir uns als Fahnder*innen nach Nacktbildern in Schulbüchern wiederfanden: Im Rahmen des Projektes *Imagining Desires* hatte sich im Frühling 2018 ein Forschungsstudio zusammengesetzt aus Lehrenden, Studierenden und weiteren Forschenden zur Analyse von Unterrichtsmaterialien formiert. In drei Gruppen sollten explizit sexualpädagogisches Material sowie Schulbücher für den Biologieunterricht und das Fach Bildnerische Erziehung gesichtet und verglichen werden. Die übergeordnete Fragestellung war, ob überhaupt und in welchem Maße das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik (vgl. Bmbwf 2015)[4] in den verschiedenen Unterrichtsmaterialien Niederschlag findet. Ausgang offen. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit einigten sich die jeweiligen Gruppen darauf, das Material auf die Altersgruppe der 13- bis 14-Jährigen bzw. die 8. Schulstufe einzuschränken, zumal das Fach Biologie für diese Schulstufe einen Schwerpunkt Sexualkunde vorgesehen hat und auch ein großer Teil des explizit sexualpädagogischen Materials diese Altersgruppe zum Zielpublikum hat. Außerdem wurde beschlossen, sich fürs Erste auf die Abbildungen zu beschränken und die textliche Rahmung derselben außen vor zu lassen. So sollte auch eine Gegenüberstellung mit dem Bildmaterial möglich werden, welches in den Bilderworkshops[5] mit Schüler*innen zusammengetragen und bearbeitet wurde.

Wir – die mit dem Material für den Kunstunterricht befasste Gruppe – sichteten zunächst alle derzeit in Österreich zugelassenen Schulbücher für Bildnerische Erziehung. Dabei stellten wir fest, dass ein direkter Bezug auf den Grundsatzerlass für Sexualpädagogik nicht oder allenfalls mit viel gutem Willen in ein, zwei Ansätzen erkenntlich war.[6] Themen wie Sexualität, Lust und Begehren kommen also in den vorliegenden Schulbüchern kaum vor und Lehrer*innen finden sehr wenig visuelles Material in diesen Büchern, wenn sie ihrem Bildungsauftrag gemäß dem Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik nachzukommen versuchen. Das stellte uns auch hinsichtlich unseres Forschungsanliegens vor Herausforderungen. Um dennoch Material zur weiteren Bearbeitung zu haben, entschieden wir uns im Forschungsstudio, alle Darstellungen von Nacktheit und von Paaren in den vorliegenden Unter-

richtsmaterialien für die 8. Schulstufe zu sichten, zu kopieren und somit aus dem Kontext der Schulbuchseite zu holen.[7] An dieser Stelle wurde dann der eingangs geschilderte Umstand offenbar, dass sowohl der Begriff *Nacktheit* als auch der Begriff *Paar* weniger eindeutig sind, als man vermuten möchte. Nicht nur, aber vor allem in der Gruppe zu den BE-Büchern[8] stolperten wir über uneindeutige Nackte sowie Paare, deren Paarsein mehr als fraglich war. Während uns bei den Paardarstellungen die Uneindeutigkeit noch eher nachvollziehbar schien und diese – der Idee einer Pädagogik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt[9] folgend – gerne auch uneindeutig bleiben durften, erschien es beim Begriff Nacktheit notwendig, Kriterien zu definieren, die wir zur Bildauswahl heranziehen konnten. Denn obwohl die Auswahl von Nacktheitsdarstellungen nur als Zwischenschritt gedacht war, wollten wir Klarheit herstellen, nach welchen Gesichtspunkten die Abbildungen auszuwählen seien. So entstand ein – im Nachhinein seltsam anmutender – Kriterienkatalog für Nacktheit, den ich an dieser Stelle nicht vorenthalten möchte.

Kriterien für Nacktheit:

- Nacktheit ist gegeben, sofern der abgebildete Körper keine Kleidungsstücke trägt. Verdeckungen durch Gegenstände, Stoffstücke, Haare o.Ä. sind möglich.
- Bilder einzelner Körperteile gelten nicht als nackt; es muss mindestens die Hälfte des Körpers sichtbar sein.
- Es gibt keine Altersbegrenzungen. Inkludiert werden also auch nackte Kinder- bzw. Babykörper.
- Nicht hinzugenommen werden Darstellungen vom Körperinneren (Organe, Skelett …).
- Unbekleidete Mischwesen gelten als nackt, sofern mindestens die Hälfte des Körpers menschlich ist (z.B. nackte Engel, Meerjungfrauen, Satyrn etc.).
- Stark stilisierte menschliche Körper gelten ebenfalls als nackt (z.B. Giacometti-Skulptur, Barbie …).

Diese Kriterien erschienen zum damaligen Zeitpunkt sinnvoll und notwendig, um zu einer vergleichbaren Bildauswahl zu gelangen und sind nicht zuletzt dem vorliegenden Bildmaterial geschuldet. Bereits bei ihrer Festlegung bzw. spätestens beim erneuten Lesen mischte sich in unser Amüsement jedoch auch Unbehagen. Zu sehr lassen die Frage „Was ist nackt?“ und deren versuchte Beantwortung in Form des Kriterienkatalogs an die Regeln von Sittenwächter*innen denken – wenngleich wir etwas anderes im Sinn hatten. Auch die Richtlinien eines sozialen Netzwerkes, um zu bestimmen welche Bildinhalte (noch) erlaubt sind und welche gelöscht werden müssen, kommen in den Sinn. Die Frage nach dem (weiblichen) Nippel und seiner Zumutbarkeit in Funk und Fernsehen bzw. Web und Social Media schwebte über uns.

Was sind gegenwärtig etablierte Formen, sich der Frage nach der Nackheit zu widmen? Welche anderen Zugänge wären denkbar? Dazu möchte ich an dieser Stelle noch weitere Ansätze ins Spiel bringen.

Also noch einmal: Was ist überhaupt *nackt*?

Zunächst ließe sich der Duden befragen und er gibt auch in gewohnt vielschichtiger Manier Auskunft: Nackt, so steht es geschrieben, seien beim Menschen Körper und deren Teile „ohne Bekleidung, Bedeckung (soweit sie im Allgemeinen üblich ist)“, aber auch „Körperstellen, die normalerweise von Haaren bedeckt sind“ (Duden 2019a). Der Duden gibt aber noch weiter Auskunft und informiert uns darüber, dass eben nicht nur Menschen, sondern auch Tiere, Pflanzen, Dinge, ja sogar die Existenz als solche nackt sein können. Letztere nämlich, wenn sie beispielsweise als „nackte Existenz“ gerade noch zu retten ist (Duden 2019a). So weit so gut, meldet sich da die pragmatische Stimme der um Klärung bemühten Forscherin zu Wort, in unserem Falle sollen uns jetzt einmal nur die Menschen interessieren. Schließlich geht es um Sexualpädagogik.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch eine automatisch generierte Wortwolke, die uns die Website des Dudens zur Verfügung stellt (siehe Abb. 2): Hier werden aus Texten aus dem Dudenkorpus[10] typische Wortverbindungen (Duden 2019c) dargestellt. Abgesehen von einigen verwunderlichen Verbindungen scheint es doch so zu sein, dass nackt vor allem im Zusammenhang mit Menschen vorkommt bzw. typischerweise beschrieben wird. Das legen zumindest die typischsten Verbindungen, also die am größten geschriebenen Wörter, nahe: *Oberkörper, schön, liegen, Haut, Fuß, weiblich* usw. Immerhin scheint sogar *menschlich* als typische Verbindung auf.

Es fällt auf, dass sich die Ausführungen des Dudens stark auf einen gesellschaftlichen Grundkonsens[11] berufen und mit normativen Annahmen arbeiten. Dies wird durch Formulierungen wie „im Allgemeinen üblich", „normalerweise" oder „typisch" unterstrichen. Das ist vermutlich für ein allgemeines Wörterbuch nicht anders zu bewerkstelligen. Wenn das Anliegen – wie im Fall von *Imagining Desires* – aber lautet, vielfaltsorientiert und normenkritisch zu arbeiten, ist ein zwangsläufig an den geltenden Normen orientiertes Medium wie der Duden wohl eher ungeeignet, um uns hier vorwärts zu bringen.

Sehen wir uns also weiter um. Social Media sind ihrem Wesen nach am Puls der Zeit und beschäftigen sich immer wieder mit Regelwerken und Kriterienkatalogen, um eine Balance zu finden und sowohl die Wünsche von Individuen, der Nutzer*innen--Community als auch auch Gesetze und Normen zu berücksichtigen. Als weit verbreitetes Beispiel von Social Media möchte ich mir an dieser Stelle Facebook und sein Verhältnis zu Nacktheit genauer ansehen. Facebook kann durch sein im Zeitalter der Digitalisierung fast schon biblisches Alter auch auf eine gewisse Evolution in seinen Regelwerken zurückblicken und ist laufend damit befasst, anstößiges Bildmaterial zu entfernen, eine Praxis die gerne und oft in den Medien kommentiert wird. Und als anstößig gelten für Facebook nun einmal auch Nacktbilder. Die müssten also wissen, was nackt ist, oder?

In den Gemeinschaftsstandards kann man unter Punkt III „Anstößige Inhalte", Unterpunkt 13 „Nacktdarstellung und sexuelle Handlungen von Erwachsenen" (Facebook 2019) folgende Definition von Nacktheit nachlesen:

> *„Folgende Inhalte sind untersagt: Bilder von*
> - *realen, nackten Erwachsenen12, wobei Nacktheit wie folgt definiert wird:*
>   - *Sichtbare Genitalien, außer im Kontext einer Entbindung und der Momente danach oder von gesundheitsbezogenen Situationen (wie z. B. Geschlechtsumwandlung, Selbstuntersuchung im Hinblick auf Krebs oder zur Verhinderung bzw. Einschätzung von Krankheiten)*
>   - *Sichtbarer After und/oder Nahaufnahmen eines vollständig nackten Gesäßes, es sei denn, es handelt sich um ein mit Photoshop bearbeitetes Foto einer Person des öffentlichen Lebens*
>   - *Unbedeckte weibliche Brustwarzen, außer im Kontext des Stillens, einer Entbindung und der Momente danach, gesundheitsbezogener Situationen (z. B. nach einer Brustamputation, zur Sensibilisierung für Brustkrebs oder bei einer Geschlechtsumwandlung) oder einer Protestaktion" (ebd.)*

Einleitend wird auch darauf hingewiesen, dass die „Richtlinien zur Nacktheit […] mit der Zeit nuancierter geworden" (ebd.) seien:

> *„Uns ist bewusst, dass Nacktheit aus vielen Gründen geteilt werden kann, u. a. als eine Form von Protest, zur Steigerung des Bewusstseins für eine bestimmte Sache oder aus Bildungs- oder medizinischen Gründen. Ist eine solche Absicht klar zu erkennen, erlauben wir unter Umständen solche Inhalte. […] Außerdem sind Fotos von Gemälden, Skulpturen und anderen Kunstformen gestattet, die nackte Personen oder Figuren zeigen." (ebd.)*

Man sieht also: Nacktheit scheint für Facebook (halbwegs) okay zu sein, solange sie möglichst nachweislich nichts mit Sex zu tun hat. Auch Kunst hat hier einen Sonderstatus bekommen und darf mehr nackte Haut zeigen als Nicht-Kunst – wobei interessant wäre, wie von Facebook festgestellt wird, was Kunst ist. Anstoß genommen wird also nicht an der Entblößung an sich (obgleich es bei Brustwarzen – wohlgemerkt nur bei weiblichen – und Genitalien schon einer triftigen Argumentation bedarf), sondern an deren Zusammenhang mit Sexualität bzw. sexuellen Handlungen.[13]

Facebook geht es hier allem Anschein nach ähnlich wie uns im Forschungsstudio: Auch die Ersteller*innen der *Gemeinschaftsstandards* ringen prozesshaft darum, Nacktheit zu definieren und festzuschreiben. Die Frage nach Nacktheit und ihrer Wahrnehmung scheint äußerst komplex und stark kontextabhängig zu sein und lässt sich sprachlich kaum fixieren.

Und was ist eigentlich das Problem mit der Nacktheit bzw. Bildern von ihr?

Wie am Beispiel der *Gemeinschaftsstandards* von Facebook ersichtlich wird, ist der Umgang mit Nacktheit mit viel Emotion und Unsicherheit verbunden: Es scheint, dass der Versuch unternommen wird, mögliche Gefühle des Unbehagens, der Anstößigkeit und Zumutbarkeit seitens der Nutzer*innen zu antizipieren. All diese Gefühle sind starken zeitlichen und gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen und damit extrem kontextabhängig. Außerdem stehen sie in direktem Zusammenhang mit dem Schamgefühl. Die Nacktscham ist ein Phänomen, das es wohl schon sehr lange gibt. Der französische Kulturhistoriker und Experte für mittelalterliche Ikonografie Jean-Claude Bologne stellt die interessante Hypothese auf, dass in jeder Epoche Freizügigkeit und Prüderie bzw. Schamgefühle gleichermaßen präsent waren, jedoch jeweils ein bestimmter Aspekt derselben in den Vordergrund gerückt wurde:

> *„In der Renaissance oder im 19. Jahrhundert kommt es zu einer größeren Freizügigkeit gegenüber der Nacktheit in der Kunst, während man sich im Alltagsleben in das Korsett übertriebener Schamhaftigkeit zwängt. Umgekehrt wird im Mittelalter oder im 18. Jahrhundert in der Malerei zwar ‚die Blöße' verhüllt, doch in anderen Bereichen weiß man ‚nackte Tatsachen' durchaus zu schätzen." (Bologne 2001: 2)*

Im Lichte dieser These Bolognes stellt sich die Frage, welche Aspekte der Freizügigkeit bzw. der Prüderie heute gesellschaftlich im Vordergrund stehen und welche sich – gemäß dieser Theorie des Gleichgewichts – in der Kunst bzw. ganz allgemein in den visuellen Ausdrucksformen der Gegenwart niederschlagen. Diese Frage auch nur ansatzweise zu beantworten, würde wohl an dieser Stelle den Rahmen sprengen[14] Dennoch scheint es wichtig, sie im Hinterkopf zu behalten, wenn man mit (historischen) Abbildungen nackter Menschen in aktuellen Schulbüchern arbeitet: Natürlich betrachten wir die Bilder, die zu einem großen Teil einem klassischen europäischen Kunstgeschichte-Kanon entstammen und auch dementsprechende Körper[15] abbilden, mit einem – wenn man so will – postmodernen Blick. Und natürlich ist dieser Blick ein anderer als jener der Zeitgenoss*innen aus der Entstehungszeit der Werke; wahrscheinlich auch bis zu einem gewissen Grad desensibilisierter – in einem anderen Sinne vielleicht auch sensibilisierter? – und geübter im Sinne einer unserem Zeitalter und den modernen Medien geschuldeten völlig anders gelagerten visuellen Kompetenz. Zumindest ist es unbestreitbar, dass Menschen heute so vielen Bildinformationen ausgesetzt sind wie nie zuvor. Das muss sich auch im Blick wiederspiegeln.[16]

Aber wir scheitern ja schon daran, Nacktheit überhaupt zweifelsfrei zu erkennen. Es fühlt sich an wie bei der Heisenbergschen Unschärferelation[17]: Je genauer man hinschaut, desto unschärfer wird der Begriff, desto flüchtiger und unfassbarer. Dieses *Unfassbar-Werden* liegt bei unserer Arbeitsweise in der Natur der Sache, weil wir uns den Blick möglichst offen und unvoreingenommen halten wollen. Will man aber alle Nackten in den Schulbüchern ausfindig machen, bleibt letztlich wohl nur, sich auf etwas wie *Common Sense* zu berufen, sich also in aller Pragmatik an gängigen gesellschaftlichen Codes zu orientieren, die möglichst allgemein verständlich sind. Ein Umstand, der eine forschende Arbeit mit Bildmaterial im Sinne einer offenen und an Vielfalt orientierten Grundhaltung schwierig macht.

Ein Sieg des Dudens also? Nicht unbedingt. Mit etwas Abstand betrachtet erscheint eine Analyse von Nacktdarstellungen in Schulbüchern ohnehin eher einer intendierten Zensur zuträglich (das erklärt auch den *sittenwächterischen Geruch* der Kriterien), weniger aber unserem eigentlichen Forschungsfeld, nämlich der Sexualpädagogik im Bereich schulischer Kunstvermittlung. Das größere Problem mit Nacktheit im Kontext unseres Forschungsstudios vermute ich nämlich an anderer Stelle: Nacktsein hat nicht zwangsläufig mit Sex bzw. Begehren zu tun und umgekehrt müssen die dargestellten Figuren nicht unbedingt nackt sein, um Sexualität zu thematisieren. So zeigen beispielsweise Abbildungen der Werke Goyas[18]oder Giacomettis[19] zwar nackte, menschliche Körper, thematisieren aber nicht ihre Sexualität sondern vielmehr ihre Verletzlichkeit und ihr Ausgeliefertsein, wohingegen andere Werke verhüllte oder nur zum Teil sichtbare Körper zeigen, aber sehr wohl Lust und Begehren zum Inhalt haben, z.B. der *Magdalenenaltar von Tiefenbronn*[20].

Am Ende steht die Erkenntnis, dass Nacktheit allenfalls als *soft marker* für Sexualität und Begehren gelten kann. War das ganze

Unterfangen also umsonst? Zweifelsohne scheint die Suche nach Darstellungen von Nacktheit (und von Paaren) rückblickend eine Sackgasse gewesen zu sein. Aber auch der Ausflug in eine Sackgasse kann im Rahmen eines offenen Forschungsprojektes wie *Imagining Desires* wertvolle Erkenntnisse liefern, die – mitunter über Umwege – an anderer Stelle Niederschlag finden.

Eines ist auf jeden Fall klar geworden: Es klaffen hier große Leerstellen. So finden sich in den derzeit für den Kunstunterricht in Österreich zugelassenen Schulbüchern nicht nur keine Kapitel, die sich im Sinne des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik zur Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte heranziehen lassen[21], die also Sexualität, Lust und Begehren abbilden, sondern auch die Auswahl von präsentierten Werken lässt aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus zu wünschen übrig. Die vorhandenen Abbildungen machen eine Vermittlung von Körperbildern jenseits von durch einen klassischen eurozentristischen Kunstkanon geprägten Normen schwierig. Es wäre wünschenswert, wenn die nächste Überarbeitung der betrachteten Schulbücher das ein oder andere Kapitel einarbeiten würde, das dem Grundsatzerlass zur Sexualpädagogik Rechnung trägt. Auch eine Revision der Auswahl an abgebildeten Werken und Körpern wäre angebracht. Bis dahin werden Kunstpädagog*innen aber wohl mit den besagten Lücken umgehen müssen. Glücklicherweise lassen Leerstellen – einmal entdeckt und benannt – aber auch Raum, in dem Neues entstehen und das Vorhandene ergänzen kann. Ein möglicher Umgang mit den Ergebnissen der Materialanalyse bzw. den sichtbar gewordenen Leerstellen wäre also, nicht mit den vorhandenen Materialien zu arbeiten, sondern – wissend um die in den Schulbüchern fehlenden Bilder – neues Bildmaterial zu entwickeln und entweder bereitzustellen oder besser noch mit den Schüler*innen gemeinsam zu suchen.
Schließlich könnte ein gemeinsames Füllen der Leerstellen ganz andere und diversere Ergebnisse zu Tage fördern, als selbst das engagierteste Schulbuch ohne Schüler*innenbeteiligung vorweg antizipieren könnte. Und wer weiß? Vielleicht finden solche mit Schüler*innen in (echter) partizipativer Forschung erarbeiteten Materialien ja sogar einmal Eingang in ein Schulbuch. Das wäre jedenfalls ein bemerkenswerter Schritt in Richtung Partizipation in der Bildungsarbeit.

Anmerkungen

[1] „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017) und „Zeichen 4“ (Czuray u.a. 2016).

[2] Als Putten werden in der Kunstgeschichte Kindergestalten in Gemälden oder Skulpturen bezeichnet, die Engel darstellen. Man findet sie mit oder ohne Flügel, als ganze Körper oder nur als geflügelte Köpfe.

[3] Satyrn, auch Silene genannt, sind Mischwesen aus der griechischen Mythologie, die zunächst meist Körperteile von Esel oder Pferd, später auch vom Ziegenbock aufweisen und im Gefolge des Dionysos auftreten.

[4] Derzeit gibt es 10 Unterrichtsprinzipien, die in österreichischen Schulen fächerübergreifend zu vermitteln sind. Der Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik findet sich zum Download auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf o.J.).

[5] Im Rahmen von *Imagining Desires* wurden mit Schüler*innen als Co-Forschenden Bilderworkshops abgehalten, im Rahmen derer Bilderpools zu Lust und Begehren erarbeitet bzw. erweitert wurden. Eine ausführliche Beschreibung der Methoden sowie eine Zusammenstellung von Materialien finden sich im Band „Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten“ (Schmutzer/Thuswald 2019).

[6] Z.B. die Doppelseite unter der Überschrift *Eros und Verführung* in der Publikation „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 66f.).

[7] Wir haben uns entschieden, die Bilder aus dem Kontext der Seite zu nehmen, ohne Texte und Themensetzungen der Kapitel miteinzubeziehen. Das ermöglichte es uns, auch Bildmaterial zu verwenden, das aufgrund anderer inhaltlicher Kontexte ansonsten nicht für unser Forschungsanliegen in Frage gekommen wäre.

[8] Mit *BE-Büchern* sind in diesem Text Schulbücher für den Kunstunterricht, in Österreich *Bildnerische Erziehung* (kurz BE), gemeint.

[9] Jutta Hartmann führte den Begriff *vielfältige Lebensweisen* in der Pädagogik ein, um „[…] das Spannungsverhältnis aus Pluralisierung und Norm(alis)ierung von Lebensformen aufzugreifen und um insbesondere die […] dynamisierenden Momente zu betonen“ (Hartmann 2004: 65).

[10] Das Dudenkorpus ist eine große Textsammlung sehr unterschiedlicher Textsorten mit über vier Milliarden Wortformen. Nähere Informationen Online: https://www.duden.de/ueber_duden/Partner [17.10.2019]

[11] Der Duden erklärt, was „nackt“ bedeutet bzw. alles bedeuten kann. Dies tut er, indem die gebräuchlichen Verwendungen des Wortes aufgelistet werden. Was (derzeit) gebräuchlich ist, entspricht einem gesellschaftlichen Grundkonsens. Allerdings wird dieser Grundkonsens wohl auch umgekehrt von Kompendien wie dem Duden bedingt bzw. wird sich im Zweifelsfall darauf berufen. Es handelt sich hier also in gewisser Weise um ein Henne-Ei-Problem.

[12] Darstellungen von Kindern werden in einem anderen Unterpunkt behandelt.

[13] Dies leite ich aus der Aufzählung der Ausnahmen vom Verbot (der Nacktdarstellung) ab. Eine ausführliche Auflistung der ebenfalls untersagten Darstellungen sexueller Handlungen folgen in den *community standards* direkt auf die Nacktheits-Auflistung.

[14] Eingehend mit dieser Frage auseinandergesetzt hat sich z.B. Iris Osswald-Rinner in ihrem Buch „Oversexed and underfucked“ (2011).

[15] Von Diversität kann keine Rede sein: Es handelt sich durchwegs um weiße Körper, die ein normatives, dem jeweiligen Zeitgeist entsprechendes Schönheitsideal darstellen (vgl. Abb. 1).

[16] Zur Veränderung des Blickes bzw. dessen Konstruktion im sozialgeschichtlichen Sinne und damit einhergehende, hartnäckige blinde Flecken in der Kunstbetrachtung siehe Bourdieus Text „Die Institutionalisierung der Anomie“ (Bourdieu 2011).

[17] Ich erlaube mir hier, die Heisenbergsche Unschärferelation bzw. mein laienhaftes und sicher unvollständiges, stark vereinfachtes Verständnis davon als literarischen Vergleich zu verwenden und bitte dafür um Nachsicht.

[18] *Desastres de la guerra, Blatt 39: Große Heldentat! Mit Toten!* In: „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 45).

[19] *Der schreitende Mann* (1960). In: „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 57).

[20] Lucas Moser (1432). In: „Zeichen 4“ (Czuray u.a. 2016: 66).

[21] Eine Ausnahme bildet hier allenfalls die schon erwähnte Doppelseite *Eros und Verführung* in „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 66f.).

[22] Eine Anregung hierzu liefern Marion Thuswald und Karla Schmutzer mit ihrem didaktischen Band „Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten“ (2019) der ebenfalls im Rahmen von *Imagining Desires* entstanden ist.

Literatur

Bmbwf – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: (o.J.): Unterrichtsprinzipien. Online: www.bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html [30.9.2019]

Bmbwf – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): Grundsatzerlass zur Sexualpädagogik. Online: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html [30.9.2019]

Bologne, Jean-Claude (2001): Nacktheit und Prüderie. Eine Geschichte des Schamgefühls. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger.

Bourdieu, Pierre (2011): Die Institutionalisierung der Anomie. In: Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kultursoziologie 4. Konstanz: UVK, S. 243-268.

Czuray, Jörg/Hochrainer, Ernst/Krameritsch, Hans (Hrsg.) (2016): Zeichen 4. Wien: öbv.

Dabringer, Wilhelm/Dernovsek, Marco/Erbler, Susanne/Wolf, Manfred (Hrsg.) (2017): Augen auf 2. Wien: hpt.

Duden (2019a): nackt. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/nackt [14.10.2019]

Duden (2019b): Partner. Online: https://www.duden.de/ueber_duden/Partner [17.10.2019]

Duden (2019c): Typische Verbindungen. Online: https://www.duden.de/hilfe/typische-verbindungen [14.10.2019]

Facebook (2019): Gemeinschaftsstandards. Online: https://www.facebook.com/communitystandards/ [16.10.2019]

Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim u. München: Juventa, S. 59-78.

Osswald-Rinner, Iris (2011): Oversexed and underfucked. Über die gesellschaftliche Konstruktion der Lust. Wiesbaden: Springer VS.

Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.

Abbildungen

Abb. 1: Nackt oder nicht? Eine Collage aus einigen der Figuren, die uns in österreichischen Schulbüchern begegneten. Katharina Karner 2020.

Abb. 2: Automatisch generierte Wortwolke. Duden 2019, Bildschirmfoto. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/nackt [14.10.19]