



»Sie können uns nicht zwingen, uns zu blamieren!«

Körper, Gefühle und Macht im diskriminierungskritischen Kunstunterricht

Stefan Bast

Als Kunstlehrer_ stelle ich mir bei der Planung von Kunstunterricht stets die Frage, welche Inhalte Schüler_innen interessieren, berühren und auch irritieren könnten und wie sich folgend etwas gemeinsam lernen lässt. Bei der konkreten Auswahl der Inhalte oder Methoden finden neben den Wünschen und Bedürfnissen der zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen auch meine eigenen Perspektiven und Auseinandersetzungen auf und mit Kunst Eingang. Mit verpflichtenden Inhalten, die in Lehrplänen festgeschrieben sind, setze ich mich kritisch auseinander. Mein Ziel ist es letztlich, einen diskriminierungskritischen und künstlerischen Kunstunterricht zu realisieren.

Vor dem Hintergrund einer solchen Praxis finde ich es wichtig, eine kritische Selbstpositionierung als Lehrperson in Bezug auf mögliche Privilegien und Benachteiligungen vorzunehmen:

Als weißer, körperlich weitgehend fit gelesener Cis-Mann_ bin ich weitgehend privilegiert. Benachteiligungen habe ich aufgrund meines Klassenhintergrundes erfahren – die Auseinandersetzung mit Kunst oder Literatur und der Besuch von Museen waren z.B. in meiner Familie nicht selbstverständlich. Die Tatsache, dass ich als queerer Mann_ heteronormative Männlichkeitsbilder verunsichere, führt immer wieder zu Anfeindungen. Als Jugendlicher und junger Erwachsener hatte ich zudem recht starke Gewichtsschwankungen, die wiederum Menschen dazu veranlassten, meinen Körper zu kommentieren und zu bewerten und die mich nachhaltig verunsicherten.



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Im Folgenden werde ich die in einer 7. Klasse an einem Gymnasium im Rahmen des Kunstunterrichts durchgeführte Erprobung zum Thema *Körper und Gefühle* vorstellen. Zu Beginn will ich dazu die Zusammensetzung der Lerngruppe beschreiben, konzeptionelle Überlegungen und die damit verbundenen Bildungsziele darlegen sowie meine Entscheidungen für und gegen ein spezifisches Vorgehen begründen. Wichtig ist mir zudem zu verdeutlichen, mit welchen Herausforderungen wir – die Schüler_innen und ich als Lehrkraft, die gemeinsam etwas erprobten und letztlich aufs Spiel setzten – während des Projektes konfrontiert waren.

Beim Schreiben über das Projekt habe ich lange darüber nachgedacht, welchen Titel ich diesem Text geben könnte. Mein Anspruch als Autor_ ist es, bei der Darstellung des Projektes, möglichst den Kern unserer gemeinsamen Auseinandersetzung – die der Schüler_innen und mir als Lehrkraft im Kunstunterricht – nachvollziehbar zu machen. Ohne dies im Unterricht immer wieder zu benennen, habe ich durchgängig mit, in und an verschiedenen Titeln und Schlagworten wie *look@me*, *vom Anschauen und Angeschautwerden*, *feelings*, *aufs Spiel setzen* etc. gedacht und gearbeitet, mit denen ich versucht habe etwas zu greifen zu bekommen, das den Kern unserer Auseinandersetzung möglichst präzise fasst.¹ Nun trägt der vorliegende Text den Titel »Sie können uns nicht zwingen, uns zu blamieren!« – eine Aussage eines Schülers, die einen spannenden Lernmoment im Unterricht mit der Klasse beschreibt, auf den ich später eingehen werde. Diese 7. Klasse umfasste zum damaligen Zeitpunkt 30 Schüler_innen verschiedener Geschlechter im Alter von 11 bis 13 Jahren. Den Großteil der Kinder/Jugendlichen las ich als *weiß*; lediglich zwei Schüler_innen of Color nahm ich in der Lerngruppe wahr. Soweit ich dies beurteilen kann, waren die Kinder bzw. deren Familien in Bezug auf den Klassenhintergrund sehr unterschiedlich privilegiert und benachteiligt: Es gab Schüler_innen aus finanziell gut aufgestellten, bildungsbürgerlichen Familien, als auch Kinder, deren Familien finanziell nicht sehr gut ausgestattet erschienen und die aus der Arbeiter_innenklasse stammen.

¹ Erklärung der Titel und Schlagworte: *look@me* und *vom Anschauen und Angeschautwerden*, weil es um Blickregime beim Anschauen/Angeschautwerden und damit um Macht geht; *feelings*, weil die Arbeit mit dem Körper im Kontext des Anschauens/Angeschautwerdens ambivalente Gefühle wie Scham, Lust auslöst und *aufs Spiel setzen*, weil man persönlich etwas wagt, das bedrohend sein kann.



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Aus persönlichen Gesprächen mit Eltern weiß ich, dass darunter auch Schüler_innen waren, die innerhalb der jeweiligen Familien als erste ein Gymnasium besuchen.

Zwei Kinder der Klasse las ich zum damaligen Zeitpunkt als mehrgewichtig², wobei ein Mädchen dabei auch durch eine große Körpergröße auffiel.

Offensichtliche Be_Hinderungen waren nicht zu erkennen. Eine Besonderheit der Lerngruppe war – vielleicht auch vor allem weil es stets von Lehrer_innen der Schule herausgestellt wurde –, dass sich zwei Drittel der Lernenden als männlich identifizierten.

Zu Beginn der Unterrichtsplanung stellte ich mir ganz allgemein die Frage, wie das Thema *Körper und Gefühle* einerseits diskriminierungskritisch und andererseits von Kunst ausgehend³ in der oben beschriebenen Lerngruppe behandelt werden könnte. Die sprachliche Wendung *Körper und Gefühle* findet sich in dem Rahmenlehrplan der Bildenden Kunst des Landes Berlins⁴ und wurde in die schulinternen Lehrpläne für das Fach Kunst an der Schule, an der ich zum damaligen Zeitpunkt unterrichtete, übernommen. Dort ist zudem auch vermerkt, dass neben dem Sensibilisieren für Körperformen und -proportionen entlang von zeitgenössischen Kunstwerken in Jahrgangsstufe 7 eine *Bildung zur Akzeptanz und Vielfalt* forciert werden soll.⁵

2 Mehrgewichtig ist ein Begriff der von der Body-Positivity-Bewegung geprägt wurde. Im Gegensatz zum verbreiteten Begriff »übergewichtig«, der durch das »über« darauf verweist, dass es definitorisch angeblich so etwas wie ein Maß gebe, wird mit dem Begriff mehrgewichtig der Versuch unternommen, diese Zuschreibung für dicke Menschen zu umgehen. Vgl. Ben Saoud, Amira/Maan, Noura/Usslar, Maria von: »PoC, nichtbinär, mehrgewichtig: Kleines Glossar für inklusive Sprache«. In: *Der Standard*, 19.5.2021; online unter: <https://www.derstandard.de/story/2000126743515/poc-nichtbinaer-mehrgewichtig-kleines-glossar-fuer-inklusive-sprache> (zuletzt abgerufen am 28.7.2021).

3 Zur Vertiefung des Konzepts »Von Kunst aus« vgl. Sturm, Eva: *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien: Turia+Kant, 2011.

4 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Teil C: Bildende Kunst. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium*. Berlin 2015, S. 26; online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Kunst_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 23.2.2021)

5 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): *Fächerübergreifende Standards*,



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Um eine solche Auseinandersetzung zu initiieren, entschied ich mich, ein Werk Jakob Lena Knebls heranzuziehen. Der_die Künstler_in Jakob Lena Knebl beschäftigt sich in seiner_ihrer Arbeit mit Kunstgeschichte, Mode und Körper und durchkreuzt diese Felder mithilfe queerer Strategien⁶. Die Arbeiten Knebls sind in gleichem Maße provozierend wie auch sinnlich verführerisch: Mit seinem_ihrem runden, gesellschaftliche Normen herausfordernden Körper – Knebl selbst würde von anti-ästhetisch sprechen⁷ – werden gängige Konventionen und Sehgewohnheiten gesprengt. Sie_er setzt diesen in farbenfrohen Selbstporträts, in denen Jakob Lena Knebl mal mehr, mal weniger nackt, bemalt und/oder verkleidet zu sehen ist, gezielt für die eigene Programmatik ein. Beispielsweise bringt der_die Künstler_in queerfeindliche Sprüche⁸ (vgl. ebd.) oder Gemälde von kanonisierten *weißen* cis-männlichen Künstlern auf den eigenen nackten Körper auf und stellt die davon angefertigten Selbstporträts als Teil einer Installation im öffentlichen Raum aus: Eine ermächtigende, künstlerische Strategie. Für das vorliegende Unterrichtsprojekt fiel die Wahl auf die dreiteilige Serie *Piet*, in der Knebl in unterschiedlichen Posen zu sehen ist. Der Körper dient dabei als Leinwand für ein Werk Piet Mondrians⁹ (siehe Abb. 1). Ich habe mich für ein Bild dieser Serie entschieden, weil es aufgrund des klaren Aufbaus und der reduzierten Bildinformationen eine fokussierte Auseinandersetzung mit dem Themen Körper und dem Anschauen/Angeschautwerden ermöglicht.

Teil B. Berlin 2015, S. 25; online unter Link: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplan-projekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 23.2.2021).

⁶ Unter queeren Strategien verstehe ich Methoden, die normative Zuschreibungen in Bezug auf Geschlecht und Körperlichkeit bewusst unterwandern und helfen zu dekonstruieren.

⁷ Vgl. Kathrein, Miriam: *Schwule Sau. Jakob Lena Knebl*. Projektbeschreibung. In: KÖR. Kunst im öffentlichen Raum, Wien 2013; online unter <https://www.koer.or.at/projekte/schwule-sau/> (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).

⁸ Ebenda.

⁹ Piet Mondrian (1872–1944) war ein niederländischer Künstler, der in den 1910er/1920er Jahren einige Werke mit hohem Wiedererkennungswert schuf. Seine Malereien dieser Zeit sind gekennzeichnet durch eine Gestaltung mit Rechtecken und Quadraten in den Farben Gelb, Rot, Blau sowie schwarzen Linien. Mondrian wird aufgrund dieser sehr formalen Herangehensweise an die Malerei auch als ein Vertreter des sogenannten Neoplastizismus bezeichnet, vgl. <http://www.mondriantrust.com/biography/> (zuletzt abgerufen am 6.6.2021).



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Zudem nutzt der_die Künstlerin gleichzeitig verschiedene künstlerische Strategien, um Festgeschriebenes zu befragen und zu dekonstruieren.

Ausgehend von meinen persönlichen Beschäftigungen mit dem Werk und den zuvor genannten institutionellen Vorgaben entwickelte ich eine Unterrichtsreihe, in der die Schüler_innen und die Lehrkraft gemeinsam die normativen Vorstellungen von Körper(bilder)n mit und durch Kunst befragen. Neben diesen eher inhaltlichen Aspekten war es mir als Kunstlehrer_ zudem wichtig, dass die Schüler_innen verschiedene künstlerische Strategien, Farben, Werkstoffe, deren jeweilige Eigenschaften kennenlernen und mögliche Assoziationen diskutieren. Dies galt auch insbesondere für solche Materialien (und Kombinationen), die manchen in der Lerngruppe vielleicht merkwürdig erscheinen würden und die jedenfalls nicht als etablierte Werkstoffe des Kunstunterrichts gelten mögen: Modellierballons, die leuchtende und schillernde Farben und eine quietschende, gummiartige Oberfläche hatten; Strumpfhosen, die farblich eher stumpf und gleichzeitig sehr elastisch und verformbar waren; Watte, die weich und kuschelig ist und keine klare Form besitzt etc. Dafür und für die Auseinandersetzung mit Knebls Werk benötigten die Schüler_innen und ich eine Sprache – das bedeutet, dass die Arbeit mit und an Sprache zentral für das Projekt war, um einerseits die formalen Aspekte und deren Wirkung als auch die zu sehen gegebenen Körper (und Geschlechter) – diskriminierungskritisch – besprech- und reflektierbar zu machen und gemeinsam Begriffe für Eindrücke und Gefühle zu finden. Darüber hinaus war es mir wichtig, mit der Klasse die Wahrnehmung für das Anschauen und Angeschautwerden zu schärfen und sie für die damit verbundenen Unsicherheiten zu sensibilisieren. Ziel des Unterrichts war es letztlich, dass wir uns als Lerngruppe in der Reihe mit performativen künstlerischen Strategien auseinandersetzen und diese für unser Anliegen nutzen.



Die Unterrichtsreihe

Die erste Begegnung der Lerngruppe mit dem Kunstwerk *Piet* und damit der Einstieg in die Sequenz erfolgte gestaffelt. Zu Beginn zeigte ich eine unscharfe Abbildung des Werkes, entlang derer über erste Assoziationen gesprochen wurde. Erst im Anschluss blendete ich eine Fotografie der Serie deutlich erkennbar ein. Das Bild rief einige Reaktionen hervor – dazu später mehr. Eine Beschreibung dessen, was auf dem Bild zu sehen war, erfolgte gemeinsam mit der Klasse. Einige Schüler_innen passten ihre Sprache dem an, von dem sie ausgingen, dass es sozial erwünscht wäre; nur im Hintergrund fielen vereinzelt und sehr leise bewusst herabsetzende Begriffe in Bezug auf den mehrgewichtigen Körper, die ich nicht direkt einzelnen Schüler_innen zuordnen konnte. Im

Anschluss versetzten wir uns bewusst in die abgebildete Person. Entlang des Arbeitsauftrags »Stell Dir vor, die abgebildete Person bemerkt, dass Du sie anschaust. Welche Gedanken könnten ihr durch den Kopf gehen? Wie fühlt sie sich?« bearbeiteten wir dieses merkwürdige Zusammentreffen mit dem Kunstwerk. Die Schüler_innen zeichneten dazu Gedankenblasen in eine Reproduktion des Bildes und füllten diese aus. Im anschließenden Gespräch sprachen die Schüler_innen folgende vier Punkte häufig an: den Körper, das Nacktsein, die geschlechtliche Uneindeutigkeit und die Bemalung des Körpers, die mit einem Badeanzug verglichen wurde. Über die Herkunft dieses letzten Motivs klärte ich die Schüler_innen auf und lenkte ihre Aufmerksamkeit nochmals auf den Titel, der nun entsprechend eingeordnet werden konnte.

Bei der Planung der Unterrichtsreihe hatte ich vorausgesehen, dass vermutlich der mehrgewichtige Körper selbst für viel Gesprächsstoff sorgen würde. Mit dieser Einschätzung lag ich nicht falsch, so dass ich die Auseinandersetzung mit Körpern/Körperlichkeit ins Zentrum des gemeinsamen Unterrichts stellte. Wir arbeiteten anknüpfend an diese erste Auseinandersetzung mit Abbildungen von (Proportions-)Gliederpuppen und befragten in Form einer »Übermodellierung« mit Plastilin die Körper- und Proportionsnormen der

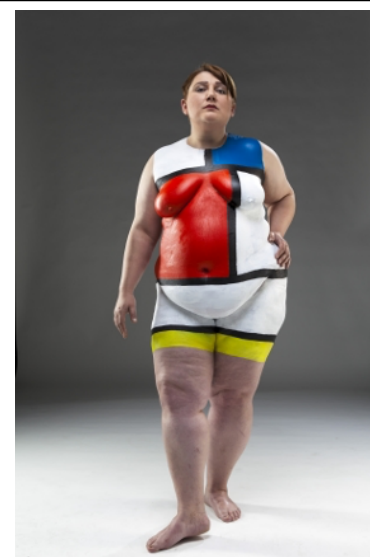


Abb 1. *Piet* (2012), zweites Bild aus einer Serie von 3 Farbfotografien, 12,2x7,87inch von Jakob Lena Knebl. ©Jakob Lena Knebl, Foto: Georg Petermichl



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Puppen. Die Schüler_innen kneteten das Material, woran sie sichtlich Freude hatten und sich stets mehr Material von mir wünschten. Sie formten Würste und Kugeln und setzten diese an die Abbildungen der Gliederpuppen an. Manchmal entstanden eher fantastische Formen – Menschen (?) mit Fühlern am Kopf oder aber mit einem zusätzlichen Paar Armen –, aber auch Körper mit großen Brüsten, sich leicht wölbenden Bäuchen und langen Haaren. Das konkrete Überformen der Körper, das praktische Arbeiten am und mit dem Material Knete, das Fühlen des Materials in den Händen und Aufbringen auf den Körper ermöglichte hier eine Form der Auseinandersetzung, die über ein rein sprachliches Benennen hinausging: Durch das praktische Tun entstand ein greifbarer, konkreter Körper, der als Bild gesehen und/oder als Plastik ertastet werden konnte.

Das gemeinsame Sprechen darüber, das Benennen und Nach-Worten-Ringen über das, was in dieser Praxisphase entstand, führte zu einer kritischen Reflexion über die Vielgestaltigkeit menschlicher Körper und unsere Vorstellungen davon, wie wir Normkörper mitunter imaginieren. Interessant ist, dass keines der entstandenen Ergebnisse ein primäres Geschlechtsorgan zeigte und nur sehr wenige Schüler_innen formten deutlich dicke Körper, was in der konkreten Situation, soweit ich mich erinnere, nur in Ansätzen besprochen wurde. Reflektiert durch die Schüler_innen wurde aber wiederum, dass mit dieser Methode nur bestimmte Aspekte der Körper wirklich verändert werden konnten: So war es bspw. nicht möglich die Körpergröße der Figuren zu verringern oder Arme dünner zu machen.

Im Anschluss an diese beiden ersten Doppelstunden, in denen die Auseinandersetzung mit Körpern entlang eines Kunstwerks und der normativen Gliederpuppe erfolgte, spielte nun zunehmend der eigene Körper eine Rolle. Von mir zusammengestellte Materialien – Watte, Modellierballons, Schaumstoff, Strumpfhosen etc. – wurden in der dritten Doppelstunde zur Verfügung gestellt und durch die Schüler_innen gesichtet und erprobt. Die Werkstoffe korrespondierten mit den bisher bearbeiteten Motiven im Kontext des Werks »Piet«, mit unseren eigenen Experimenten mit Knete und mit der Methode der Überformung. Somit schlossen sie an vorbereitende Beschäftigungen mit Körpernormen an, ließen aber nicht zu, letztere zu wiederholen: Watte lässt sich nicht so leicht in Form bringen wie Knete und Modellierballons geben bestimmte Formen erst einmal stark vor. Die von mir spezifisch getätigte Materialvorauswahl ermöglichte es den Schüler_innen einerseits, eine für das



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Projekt anschließbare und produktive Materialauseinandersetzung zu initiieren, andererseits war es aufgrund der experimentellen Auseinandersetzung für die Schüler_innen möglich, einen individuellen Umgang mit diesen zu finden. Watte und Co. wurden von den Schüler_innen motiviert angenommen und Grundlage einer Überformung der (eigenen) Körper. Die ungewöhnlichen Materialien erzeugten dabei viel Freude: Aus den Modellierballons wurden phallische Formen gebastelt, die häufig platzten (und so unfreiwillig zur Dekonstruktion von Formen beitrugen). Die Watte und der Schaumstoff wurden unter Pullover gestopft und so runde Bäuche und dicke Arme erzeugt. Aber die Materialien irritierten auch einige der Schüler_innen, da sie mit bestimmten geschlechtlichen Rollenanforderungen in Verbindung gebracht wurden.

So war es für einen Schüler der Klasse nicht möglich, mit den Strumpfhosen in der Gruppe zu arbeiten – er lehnte diese für sich ab, weil er sie mit Weiblichkeit assoziierte. Mit den eher phallisch anmutenden Ballons hingegen konnte er mehr anfangen. Mit solchen Reaktionen hatte ich gerechnet – aber sie traten dann doch seltener auf, als von mir erwartet. Es gelang den Schüler_innen zunehmend, die Materialien für die Bearbeitung des Unterrichtsthemas gezielt einzusetzen. Andererseits wurde nun auch der eigene Körper verstärkt fokussiert – etwas, an das es sich vorsichtig heranzutasten galt, weil es mit Unsicherheiten verbunden sein konnte.

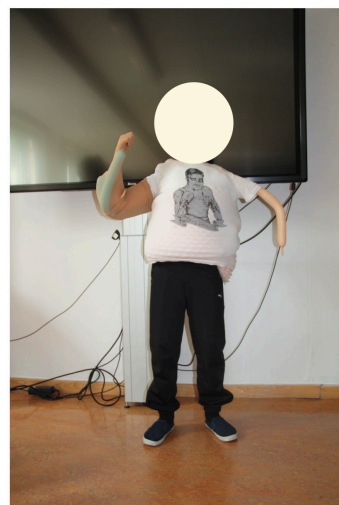


Abb. 2-4: Ergebnisse des ersten experimentellen Zugriffs auf verschiedene Materialien; Körperüberformungen.



Abb. 5: Ideen-Collage in Vorbereitung auf den Unterricht. Eigene Abbildung.

Schon in dieser Phase nahm dann auch das Anschauen und Angeschautwerden einen großen Raum ein – die Schüler_innen betrachteten sich immer wieder während des Prozesses gegenseitig und kommentierten ihre Überformungen. Gegen Ende der Stunde wurden die Ergebnisse dokumentiert, indem sich die Schüler_innen gegenseitig fotografierten (Abb. 2-4). Diese Abbildungen hatten einerseits den Zweck, die flüchtigen Eindrücke in Form eines Bildes zu sichern, andererseits bildeten diese Fotos Grundlage und Ausgangspunkt für eine folgende Übung. Es lässt sich sicher diskutieren, ob an dieser Stelle nicht auch bewusst auf eine Dokumentation verzichtet werden könnte. Dafür spräche, dass sich die Schüler_innen, die vielleicht Unsicherheiten mit den überformten Körpern erleben, sich nicht noch einer Kamera aussetzen müssten.

Ich habe mich an dieser Stelle dazu entschieden, die Schüler_innen sich gegenseitig zu fotografieren zu lassen – sofern sie das wollten.



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Um die Auseinandersetzung mit diesen sich bei den Schüler_innen und mir anbahnenden Ideen und Eindrücken in der Arbeit mit Körperüberformungen und dem Anschauen/Angeschautwerden weiter zu vertiefen, wurden in der vierten Doppelstunde Collagen hergestellt, indem die in der Stunde zuvor angefertigten Fotografien in eine Aufnahme eines zentralen Platzes der Innenstadt integriert wurden (Abb 5). Es ergab sich so der Eindruck, als würde man nun selbst auf dem Alexanderplatz stehen – umgeben von vielen Passant_innen. Die so bildhaft werdende Situation erleichterte es den Schüler_innen, sich mit dem Anschauen und Angeschautwerden, den Gefühlen, die diese Situation erzeugen könnte, auseinanderzusetzen und zu reflektieren, ohne selbst schon Blicken ausgesetzt zu sein. An dieser Stelle eröffnete ich den Schüler_innen, dass es mein Wunsch sei, mit ihnen im Kontext der Körperüberformungen eine Performance im öffentlichen Raum durchzuführen, um sich über die Erfahrung mit dem Anschauen und Angeschautwerden auseinanderzusetzen – eine Idee, die zu unterschiedlichen Reaktionen bei den Schüler_innen führte. Manche der Schüler_innen waren belustigt, andere wiederum irritiert, genervt und/oder stellten die Sinnhaftigkeit des Unterfangens in Frage. Deutlich wurde das durch die Mimik, Gestik und/oder sprachlichen Äußerungen. Dabei sind mir zwei Reaktionen besonders in Erinnerung geblieben: Ein Schüler aus der ersten Reihe des Klassenraums kam auf mich zu und fragte mich, ob wir das Projekt während der Unterrichtszeit durchführen würden. Da ich den Hintergrund der Frage nicht ganz verstand, hakte ich nach und der Schüler erzählte mir, dass seine Freundin in der Nähe wohne und er ungern von dieser so nach Schulschluss gesehen werden wollte. Ein Moment einer möglichen Peinlichkeit sollte vermieden werden.

Die aber noch energischere Reaktionen äußerte ein Schüler, der dem Kunstunterricht meist interessiert folgte. Aus einer der hinteren Reihen lief er entschieden zu mir und teilte mir mit, dass ich sie (die Schüler_innen der Klasse) nicht zwingen könne, sich zu blamieren! Auch hier geht es um eine zu vermeidende peinliche Situation, zu der ich die Klasse nicht zwingen könne! Die Reaktion verdeutlicht, dass es mitunter darum gehen könnte, etwas aufs Spiel zu setzen, das man derzeit nicht bereit ist, zu tun. Diese aus der Kontroverse um das Projekt freiwerdende Energie im Raum nutzend, kündigte ich an, dass wir uns in der nächsten Stunde gemeinsam überlegen würden, wie dieses Unterfangen für uns möglich werden könnte.

In den folgenden zwei Doppelstunden diskutierten und erarbeiteten wir



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Strategien, die eine Teilnahme der Schüler_innen an der Performance im öffentlichen Raum (bei der es etwas aufs Spiel zu setzen galt) ermöglichen könnten. Diese Phase der Unterrichtsreihe entwickelte ich in besonderem Maße aus dem Prozess heraus – ich hatte zwar einerseits Ideen, welche Strategien dabei zum Einsatz kommen könnten, aber nicht vorausschauen können, was die Schüler_innen vorschlagen würden. In einem Unterrichtsgespräch sammelten die Schüler_innen und ich gemeinsam Ideen und notierten diese an der Tafel: Wie ließ sich auf Blicke reagieren? Waren alle Blicke gleich zu bewerten? Die Ideen der Schüler_innen reichten dabei von direktem Ansprechen der Schauenden, über entschiedenes »Zurückblicken« bis hin zu Plakaten, die den vorbeigehenden Menschen wie ein Schild mit Botschaft entgegengehalten werden konnten. Vor- und Nachteile der verschiedenen Ideen wurden im Plenum diskutiert. Letztlich entschieden sich die Schüler_innen der Klasse dazu, Protestschilder (Abb. 6) anzufertigen – auch weil ihnen dieses Medium, so schien mir, vergleichsweise vertraut war (im Gegensatz zu stärker körperbezogenen Formen des Re- und Interagierens) und sie zudem Lust am gestalterischen Arbeiten mit Farben, Papieren etc. hatten.

Die Schilder entstanden folgend innerhalb zweier Doppelstunden – ein etwas kurzer Zeitraum, wie ich rückblickend feststellen musste. Die Klasse und ich diskutierten zu Beginn, wie genau nun durch diese Schilder mit den/auf die



Abb. 6: Arbeitsergebnis eines »Protestschildes« – entstanden im Unterricht.



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Menschen im öffentlichen Raum kommuniziert, reagiert, interagiert etc. werden könnte und sammelten die Ideen am Whiteboard. Schnell kamen die Lernenden auf die Idee, entsprechende Slogans zu entwickeln. Dazu fielen ihnen auch viele ein – manche etwas direkter, andere eher ein wenig verschachtelt und indirekter. Ich griff nur dann ein, wenn Slogans vorgeschlagen wurden, die beleidigend waren.

Schwieriger war es mit den Schüler_innen das Wissen zu erarbeiten, dass auch die Gestaltung selbst oder die Wahl der Materialien, mit denen das Plakat hergestellt werden konnte, Einfluss auf die Aussage (Inhalt und Form) haben:



Abb. 7: Aufnahme der Klasse während der Performance im öffentlichen Raum in Berlin-Hellersdorf.

Sollen Aufforderungen oder Fragen auf den Plakaten notiert werden? Und: Muss denn Schrift überhaupt Teil des Entwurfs sein? Wie sieht die Schrift aus? Welche Farbe hat das Plakat/Schild? Wie trägt Farbe zu einer gesteigerten Sichtbarkeit bei? Möchte ich eine solche Sichtbarkeit erzielen? Welche Formen kommen bei der Gestaltung zum Einsatz und unterstützen gemeinsam mit der Materialwahl meine angestrebte Aussageabsicht?



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Die zur Auswahl stehenden Materialien waren recht umfangreich und meines Erachtens auch recht verführerisch, weil sich darunter Materialien befanden, die im Kunstunterricht nicht allzu häufig Verwendung finden dürften: Spiegelfolie, Neonfarben, Glitzer etc. Die Folien regten einige Schüler_innen dazu an, eine Art Spiegel auf ihrem Schild zu integrieren und so schauenden Menschen sprichwörtlich den Spiegel vorzuhalten! Diese Plakate/Schilder wurden letztlich Teil der Performance. Sie wurden den uns anschauenden Menschen bei der Durchführung entgegengehalten, machten damit das jeweilige Gegenüber auf das Anschauen aufmerksam und luden somit letztlich zu einer möglichen Reflexion ein. Wir begaben uns schließlich am Ende der Unterrichtsreihe, nachdem wir, die Schüler_innen und ich, unsere Körper wieder mit den bekannten Materialien überformt hatten, auf dem Weg nach Helle Mitte. Helle Mitte wird ein großer, wenig grüner, aber lebhafter Platz inmitten des Stadtteils Berlin-Hellersdorf genannt. Die Alice Salomon Hochschule und Einkaufsmöglichkeiten sind vor Ort zu finden. Dort angekommen, spürten wir in Form von kleinen Übungen nach, wie es ist, sich mit überformten Körpern in die Öffentlichkeit zu begeben, zu zeigen, und welche Unterschiede es macht, ob man sich nun als Gruppe, alleine, ebenerdig oder leicht erhöht stehend auf einem gut einsehbaren Platz befindet, dabei ein Schild vor sich oder in die Höhe hält (Abb. 7). Einige Studierende der Hochschule sprachen die Schüler_innen an und bekundeten Interesse an diesem Tun, das wir nach ca. 45 min. beendeten und uns wieder zurück zur Schule begaben. Ich erinnere mich an ein Gespräch mit einem Schüler in dieser Situation, der mit den Studierenden sprach und ihnen unser Projekt erklärte, die dies wiederum mit viel Anerkennung honorierten. Es machte ihn sichtlich stolz (und mir schmeichelte es auch).

Inwiefern in diesem konkreten Fall auch eine Bedeutungsaufwertung für diesen Schüler (und die anderen Lernenden) erfolgte, lässt sich in Teilen erahnen: Die Anerkennung von außen könnte hier zu einer gesteigerten Identifikation mit dem Projekt geführt haben, was wiederum auch kritisch zu sehen ist. Gleichwohl ist es natürlich ein nachvollziehbarer Wunsch der Lehrperson, dass sich alle Schüler_innen mit dem Projekt aus sich selbst heraus und vollumfänglich identifizieren, die Wichtigkeit anerkennen etc., aber auch dieser Wunsch und diese Perspektive auf das Projekt sollten in Frage gestellt werden. Abschließend scheint mir das »Ins-Verhältnis Setzen« der erfolgreichen Teilnahme der Schüler_innen an der Performance und der damit befürchteten Peinlichkeit einen sehr wichtigen Moment des Lernens in der Gruppe markiert zu haben:



Geteiltes Wissen_Netzwerke

»Sich etwas trauen« – bestärkt zu werden im eigenen künstlerischen Tun – zu erleben, dass die Dinge machbar sind – wird hier zum wichtigen Lerninhalt!

Um einen produktiven Austausch in der kommenden Schulstunde initiieren zu können, bat ich die Schüler_innen eine Reflexion zu verfassen, die ich las und über die wir uns in einem Unterrichtsgespräch gemeinsam austauschten. Ich erinnere mich in diesem Kontext daran, dass einige Schüler_innen die Offenheit des Projektes positiv hervorhoben und die Lust und Freude, die das Arbeiten mit den ungewöhnlichen Materialien und die Arbeit außerhalb des Klassenraums erzeugten, als besonders bereichernd und zugleich auch herausfordernd empfanden. Es waren zudem ein paar Stimmen in der Klasse zu vernehmen, die sich am Ende des Projektes ausdrücklich wünschten, nach diesem Projekt endlich mal wieder etwas »Schönes« zu machen. Auf Nachfrage fand ich heraus, dass das prozesshafte Arbeiten manchmal als anstrengend empfunden wurde und dass ein Wunsch danach bestand, in der nächsten Zeit etwas produktorientierter im gewohnten Sinne zu arbeiten: ein Bild zu malen, eine Zeichnung anzufertigen etc.

Un_Sicherheit(en)¹⁰

Schon bei der Planung und erst recht bei der Durchführung des zuvor beschriebenen Projektes waren die Schüler_innen und ich immer wieder verunsichert und mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Dies betraf einerseits das methodische Vorgehen und die performativen, prozessorientierten Arbeitsweisen (ich plante unser Vorgehen im Unterricht zum Teil von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde), andererseits aber auch vor allem die Inhalte, die ich besprechbar machen wollte. Im Projekt zeigte sich, dass die Arbeit mit und an Sprache im Unterricht immer wieder besonders wichtig war – gerade beim Sprechen über Körper ist hier auch eine dezidiert sensible Vorgehensweise angezeigt. Diese ist aber nicht immer

¹⁰ Ich nutze hier im Wort Un_Sicherheit(en) den Unterstrich, um auf einer sprachlichen Ebene zu verdeutlichen, dass es in der diskriminierungskritischen Lehre auch darum geht, einerseits mit den eigenen Unsicherheiten, der eigenen Verunsicherung umzugehen und gleichfalls spezifische Sicherheiten, im Sinne von vermeintlich gesicherten Erkenntnissen, Vorannahmen, Haltungen etc. in Frage zu stellen. Die eingeklammerten Buchstaben am Ende des Wortes machen deutlich, dass es sich dabei um ein Bündel von Un_Sicherheiten handeln kann.



Geteiltes Wissen_Netzwerke

vorhanden oder wird manchmal vielleicht auch bewusst ignoriert¹¹: Ist es in Ordnung den Begriff dick als Wort zu nutzen? Oder sage ich übergewichtig? Oder aber sind diese Begriffe gänzlich unnötig, weil es darum geht, Menschen/menschliche Körper in ihrer Verschiedenheit anders zu betrachten und über sie zu sprechen? Fakt ist, dass Begriffe bei der Beschreibung von Körpern verletzend sein können – deswegen muss es hier auch einen Diskurs darüber geben, was wie im Klassenraum gesagt werden kann und was vielleicht nicht erwünscht ist. Dies diskutierten wir wiederholt und intensiv, ohne dass wir eindeutig festlegten, was wie und wann gesagt werden durfte.

Zudem wurde das Finden von Wörtern für Eindrücke, Gefühle, aber auch formale Aspekte und Wirkungsweisen, die spezifische Gestaltungen erzeugen, konsequent in und durch die einzelnen kleinen Übungen im Verlauf des Projektes geübt und gemeinsam besprochen. Gerade für Gefühle Worte zu finden, fiel einigen Schüler_innen – und auch mir selbst – nicht leicht.

Die Erkenntnis, dass die Schüler_innen ihre Körper überformen, damit auch ausschließlich umfangreicher machen können (es kann mit dieser Strategie kein schlanker Körper entstehen) und aber Dünnsein eine in der westlichen Welt gesellschaftlich erwünschte Norm ist, scheint mir rückblickend eine nur schwerlich aufzulösende Herausforderung gerade für all diejenigen zu sein, die nicht in diese Norm passen. Für entsprechend Markierte kann hier ein Gefühl des »Zur-Schau-gestellt- Werden« entstehen, da die »Nicht-Passung« thematisiert wird. Zudem gibt es für einige Schüler_innen nicht die Möglichkeit, in Bezug auf ihre veränderten¹² Körper am Ende der Stunde in den Modus der Unsichtbarkeit zurückzukehren. Wenn ich hier von veränderten Körpern schreibe, meine ich

11 In der dritten Unterrichtsstunde kam es zu einer Situation mit einem Schüler, der beim wiederholten Anblick des Werks Jakob Lena Knebls nebenbei äußerte: »Nicht schon wieder die Fette!«. Die abgebildete Figur auf Knebls Werk wird hier aufgrund der Körperlichkeit abgewertet und in Bezug auf das Geschlecht misgendet bzw. in ein binäres Geschlechtersystem eingepasst.

12 Verändern wird auch als »Othering« bezeichnet: »Mit Othering wird ein Prozess beschrieben, in dem Menschen als »Andere« konstruiert und von einem »wir« unterschieden werden. Diese Differenzierung ist problematisch, da sie mit einer Distanzierung einhergeht, die »das Andere« als »das Fremde« aburteilt. Prozesse des Othering können sich auf die soziale Stellung eines Menschen in der Gesellschaft wie etwa Klassenzugehörigkeit oder Glaubensvorstellungen beziehen, auf race/Ethnizität, Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten. Dabei werden auch biologistische Argumente geltend gemacht, die essentialisierend sind.« Vgl.

<https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894> (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).



Geteiltes Wissen_Netzwerke

damit Körper, die von einer sozialen Norm abweichen und entsprechend als »Andere« markiert werden: nicht *weiße*, nicht fitte, mehrgewichtige Körper etc. Unsichtbarkeit ist hier dann wiederum nur für die Schüler_innen möglich, die der Körpernorm entsprechen, weil sie vieles, was sie in sozialen Situationen hervorhebt, besonders sichtbar/angreifbar macht, abstreifen können. Kinder und Jugendliche, die der Norm nicht entsprechen, können dies nicht. Mehrgewichtige Kinder bleiben auch nach Abschluss des Projektes mehrgewichtig und sind Ziel von Projektionen.

In einer diskriminierungskritischen Lehre finde ich es relevant, sich über solche Situationen Gedanken zu machen und mögliche Wege eines diskriminierungsarmen Umgangs in Bezug auf die Inhalte und Methoden zu verfolgen.

Dazu ein Vorschlag/ eine Anmerkung zum hier skizzierten Projekt: Wenn die Überformungen in Teams erprobt werden, ist es möglich, dass Schüler_innen sich an dieser Stelle der Übung am und mit dem eigenen Körper entziehen. Dieses Entziehen kann bewusst als mögliche Entschärfung der Situation und Entlastung möglicher veränderter Schüler_innen eingesetzt werden: Sie können so teilhaben an der Übung, müssen sich aber nicht unbedingt mit ihrem eigenen Körper der Übung aussetzen.

Un_Sicherheiten erzeugte bei einigen Schüler_innen auch der Name Jakob Lena Knebl und der dargestellte Körper – beides entzog sich einer Zuordnung in ein binäres Geschlechtersystem. Schüler_innen fragten sodann im Unterrichtsgespräch, ob es sich denn hier um eine Frau oder einen Mann handele. Ein Schüler führte dazu aus, dass das nicht so klar sei, weil ja der Bauch verhindere, zu erkennen, ob die abgebildete Person einen Penis oder eine Scheide habe. Diese Diskussion wiederum wirkte sich auch auf Un_Sicherheiten in der Sprachverwendung aus: Welches Pronomen kann man denn nun benutzen? In Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt braucht es hier Wissen der Lehrkraft. So ist die getätigte Bezeichnung Scheide schon nicht korrekt, da hier wohl eher die Vulva¹³ gemeint sein dürfte.

¹³ Zur Diskussion sei hier auf den Artikel verwjese O.A.: »Wieso heißt Scheide eigentlich jetzt Vulva?«. In: *Pinkstinks. Die Zeiten gendern sich*, 21.10.2020; online unter: <https://pinkstinks.de/wieso-heisst-scheide-eigentlich-jetzt-vulva/> (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Darüber hinaus ist im Rahmen eines diskriminierungskritischen Unterrichts an dieser Stelle auch erforderlich zu wissen, dass sich nicht alle Menschen in das Schema Mann-Frau einordnen lassen können und/oder wollen – nicht jede körperliche Ausprägung ist in Bezug auf dieses Schema eindeutig. Dies bedeutet konkret: Nicht alle Menschen haben eine Vulva oder einen Penis. Und nicht jeder Mensch mit Penis identifiziert sich als Mann. Dies gilt es anzuerkennen.

Ich selbst habe die Verunsicherung im Hinblick auf die verunmöglichte Zuordnung des Geschlechts der auf dem Kunstwerk Jakob Lena Knebels abgebildeten Person für das Lernen der Gruppe versucht produktiv zu machen, indem ich die Situation aus- und die Spannung im Raum für das gemeinsame Lernen aufrecht gehalten habe. Die Frage nach dem Geschlecht beantwortete ich dabei nicht und beteiligte mich auch nicht an den Spekulationen. Stattdessen gab ich diese in die Gruppe zurück und ließ die Schüler_innen diskutieren, ob und ggf. inwiefern es denn wichtig sei, das Geschlecht eindeutig zuordnen zu können. Eine Schülerin erklärte der Klasse, dass es auch Menschen gäbe, die weder männlich noch weiblich, sondern divers seien. Ich ergänzte dies mit ein paar zusätzlichen Informationen – alternativ hätte man die Schüler_innen natürlich auch recherchieren lassen können. Die angezeigten Vorgehensweisen können sehr unterschiedlich sein und hängen von verschiedenen Faktoren ab; wichtig scheint mir jedoch in einer diskriminierungskritischen Lehre, diese in den Situationen inhärenten Un_Sicherheiten als zentrale Lernmomente zu begreifen und zu nutzen. Das schließt die Un_Sicherheiten der Lehrkraft in einem »rollend entwickelten« Unterricht mit ein und steht einem Verständnis einer allwissenden und Lehrinhalten stets bis ins kleinste Detail zu Ende planenden Lehrperson, die eine Abweichung von geplanten Unterrichtsinhalten nicht zulässt, entgegen. Sowohl künstlerische als auch pädagogische Prozesse des gemeinsamen Lernens sind im Kunstunterricht aber von Kontingenz geprägt. Kontingenz umfasst dabei das Ambivalente, das Flüchtige, das Zufällige, das im Prozess Entwickelte und das Unvorhersehbare und -planbare¹⁴. Die Anerkennung dieser zentralen Erkenntnisse führt zwangsläufig zu einer Veränderung (m)einer Rolle als

¹⁴ Mörsch, Carmen: »Nebenbei, im Kontext/Incidentally, in Context. Carmen Mörsch in Konversation mit/in Conversation with Garth Evans«. In: Gruber, Anne/Schürch, Anna / Willenbacher, Sascha/Mörsch, Carmen/Sack, Mira (Hg.): *Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*. München: kopaed, 2019, S. 7.



Geteiltes Wissen_Netzwerke

diskriminierungskritisch agierende Lehrperson. Es kann nicht mehr darum gehen, das Eindeutige in künstlerischen Lehr-Lernprozessen zu fokussieren, sondern Ambivalentes, Zwischenräume und Indifferenz¹⁵ sollten als immanenter Bestandteil der diskriminierungskritischen Lehre im Feld Kunst/Bildung umarmt werden. Von mir als Lehrkraft erfordert dies ein Umdenken und bewusstes Verlernen, eröffnet aber auch neue (Zwischen-)Räume für die Lernenden und Lehrenden.

Ein besonders zentraler Moment kristallisierte sich gegen Ende des vierten Blocks der Unterrichtsreihe heraus, als ich den Schüler_innen meine Idee von einer gemeinsamen Performance im öffentlichen Raum mitteilte, wie zuvor schon dargelegt. Sichtlich verunsichert und zugleich entrüstet kam einer der Schüler aus der hintersten Reihe zu mir gelaufen, stellte sich vor mich und sagte: »Sie können uns nicht zwingen, uns zu blamieren!« Vergegenwärtigt man sich den Inhalt dieser Äußerung, so wird deutlich, dass es hier um einen Zwang und damit um »Macht« geht, die ausgeübt wird und die dazu führen könnte, bloßgestellt zu werden! Die Vorstellung, dass ich die Lernenden zu etwas zwingen könnte, hängt hier sicherlich einerseits mit den konventionellen, historisch entstandenen Rollenverständnissen von Lehrkraft und Schüler_innen zusammen, die sich durch eine spezifische Hierarchie auszeichnen, mit der Institution Schule, die verpflichtend (und damit zwingend) besucht werden muss, und den unterschiedlichen Anteilen von Macht und Entscheidungsfreiheit, die jeweils Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern gesellschaftlich zugestanden werden.¹⁶ Der Ausspruch des Schülers kann aber auch als eine Entrüstung darüber gelesen werden, aufgefordert zu werden, aus der »Norm« zu fallen, sich zu exponieren und damit die eigenen Privilegien der Unmarkiertheit aufzugeben. Inwiefern diesem und den anderen Mitgliedern der Lerngruppe am Ende des Projekts bewusst war, dass *Der-Norm Entsprechen* mit Unmarkiertheit und dadurch letztlich mit Sicherheit verknüpft ist, kann ich nur bedingt einschätzen. Die Reflexion des Projektes durch die Schüler_innen zeichnete ein heterogenes Bild nach, das durch verschieden intensiv reflektierte Einsichten geprägt war.

¹⁵ Vgl. ebenda.

¹⁶ Für weitere Informationen zum Thema *Adultismus* siehe das Glossar der Berliner Bildungsinitiative ABqueer. Vgl. <https://abqueer.de/informieren/begriffe/> (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).



Im Kontext eines diskriminierungskritischen Vorgehens ist es wichtig, die Schüler_innen auf eine solche Performance (in der es ja auch darum geht, etwas zu wagen) vorzubereiten, weshalb ich auch eine vorentlastende Übung erfand (siehe Abb. 5). Diese Übung ermöglichte es den Kindern/Jugendlichen, sich mit der Situation und den Un_Sicherheiten, die diese bei ihnen auslöst, auseinanderzusetzen. Ein Vorteil der Übung ist es, sich einerseits in eine spezifische herausfordernde Situation hineinzuversetzen, andererseits aber im bekannten Klassenraum noch nichts (oder wenig) aufs Spiel zu setzen. Zudem findet hier eine Auseinandersetzung mit dem Bildhaften statt – Bilder werden eigens hergestellt – eine Kernaufgabe des Kunstunterrichts.

Besonders zentral finde ich aber nicht zuletzt, gemeinsam mit den Schüler_innen zu überlegen, welche künstlerischen Strategien vielleicht ermutigendes Potential besitzen und so eine Umsetzung der/Teilnahme an der Performance möglich machen. Im vorliegenden Fall entschieden sich die Schüler_innen, wie vorher beschrieben, für Protestschilder, die durch ihre Art der Gestaltung und/oder die Slogans den Passant_innen verdeutlichten, dass sie nicht nur die Schüler_innen mit den überformten Körpern anschauen, sondern sie selbst auch angeschaut werden: »Wer mich sieht, den seh‘ ich auch!« (Abb. 6). Die Schüler_innen erfanden somit eine Möglichkeit, dieses Schauen – die Blickregime – direkt zu thematisieren und ermächtigten sich über diese Strategie, die Performance durchzuführen. Zuträglich war dabei sicher auch, dass wir als Kollektiv auftraten. Die Schilder übernahmen in der Hand der Schüler_innen stellenweise die Funktion von Schutzschilden: Körper wurden zum Teil verdeckt und damit vor Blicken geschützt.

Da hier die Körper der einzelnen Lernenden und Lehrenden im Zentrum der Übungen stehen und damit eine besondere Verletzbarkeit verbunden ist, finde ich es letztlich wichtig, keine_n der Schüler_innen zur Teilnahme an der performativen Übung zu zwingen, sondern gemeinsam nach individuellen Wegen und Lösungen zu suchen, wie sich Schüler_innen ggf. auch anders an dem Projekt beteiligen können.

Was bleibt?

Das hier beschriebene Unterrichtsprojekt liegt mittlerweile eine ganze Zeit zurück und trotzdem hat mein Nachdenken und Reflektieren über den Regelunterricht



Geteiltes Wissen_Netzwerke

nicht aufgehört – trotz vieler Erkenntnisse gibt es auch Fragen, die geblieben sind und mich weiterhin beschäftigen.

Eine Erkenntnis ist, dass das prozessorientierte Arbeiten mit Schüler_innen herausfordernd ist, weil es von allen Beteiligten Offenheit verlangt. So mussten sich die Schüler_innen darauf einstellen, dass zu Beginn der Stunde letztlich nicht immer klar war, was das Ergebnis sein würde – etwas, was in der Schule selten gelehrt wird. Auch der Einsatz von experimentellen Methoden und Strategien und ungewöhnlichen Materialien, die sich von einem eher traditionellen, produktorientierten Kunstunterricht unterscheiden, forderte alle heraus und zugleich wurden dadurch Chancen eröffnet. So stärkte das kollektive Arbeiten das soziale Miteinander. Durch die thematische Orientierung, das wenig produktorientierte, kollektive Vorgehen wurden Momente der Konkurrenz minimiert. Stattdessen öffneten sich fragile Räume der gemeinsamen Befragung von Normativen und Regimen sowie das Unterlaufen von Hierarchien.

Eine weitere wichtige Erkenntnis, die aus der Durchführung der Unterrichtsreihe in mir wuchs, ist, dass diese Art des Kunstunterrichts für Schüler_innen, deren Körper keinem normativen Bild der Mehrheitsgesellschaft (nicht dünn, nicht »fit«, nicht *weiß*, sich binären Geschlechtszuordnungen entziehend etc.) entsprechen, oder die wenig selbstbewusst sind, eine besondere Herausforderung darstellt, da die Körper dieser Schüler_innen schon im Alltag verändert und Ziel von Diskriminierung werden.

Mir stellt sich deshalb auch nach wie vor die Frage, ob (und wie) diese durchgängig vor retraumatisierenden Verletzungen im Unterricht geschützt werden können? Denn vergessen werden darf nicht, dass sich die gesellschaftlichen Realitäten auch in der Lerngruppe abbilden und dies Auswirkungen auf die Dynamiken der Gruppe hat. Aber wo, wenn nicht im pädagogisch gerahmten Setting des Kunstunterrichts können Themen wie (nicht-normative) Körper, Identität, Gefühle, Macht und das Sprechen darüber bearbeitet werden!

Aber nicht nur für die Schüler_innen war dies eine große Herausforderung. Wie verunsichernd dieses körperorientierte Arbeiten stellenweise auch für mich persönlich als verantwortliche Lehrkraft war, wurde mir erst während der Umsetzung wirklich bewusst. Dies liegt daran, dass ich selbst nicht immer dünn war – mein Körper gesundheitsbedingt verschiedene Transformationen durchgemacht hat – und ich auch meine Geschlechtsidentität zeitweise intensiv



Geteiltes Wissen_Netzwerke

befragt habe. Das führte dazu, dass die behandelten Themen oder die Fragen und Äußerungen der Schüler_innen, bei mir, dem *weißen*, queeren und heute fitten Cis-Mann_ viel stärkere Gefühle auslösten als das sicher beim Unterrichten von Maltechniken etc. der Fall gewesen wäre. Meine Un_Sicherheiten waren stetiger Begleiter im Unterricht – die Schüler_innen dürften diese mitunter gespürt haben, besonders in den Situationen, in denen mich Schüler_innen durch abwertende Äußerungen wie »Nicht schon wieder die Fette!«, die, wie gesagt, beim wiederholten Bezugnehmen auf das eingangs von Knebl angeführte Kunstwerk von einem Schüler geäußert wurde, herausforderten. Es bleibt zudem, dass meine Teilnahme an der Performance und das Überformen meines eigenen Körpers hingegen überraschenderweise keine große Herausforderung für mich war – die Ringe aus Modellierballons, die ich unter meinem Pullover drapierte, waren mitunter so grotesk und überzeichneten meinen eigenen Körper, dass diese nahezu eine Schutzfunktion übernahmen: Der Körper verschwand darunter. Für mich war dies eine entlastende Erfahrung. Vielleicht ging es manchen der Schüler_innen auch so? Vermutlich sind beim Unterrichten in der Schule nicht immer alle Verletzungen zu verhindern und der Weg zu einem wie zuvor skizzierten Kunstunterricht kann mitunter verunsichern und herausfordern. Aber ein diskriminierungskritischer und sensibler Umgang von Lernenden und Lehrenden, in dem sie gemeinsam in einen bewussten Lernprozess eintreten, kann geübt werden, und so letztlich ein für alle Beteiligten diskriminierungsarmer Raum geschaffen werden.

Literatur

Ben Saoud, Amira/Maan, Noura/Usslar, Maria von: »PoC, nichtbinär, mehrgewichtig: Kleines Glossar für inklusive Sprache«. In: *Der Standard*, 19.5.2021; online unter: <https://www.derstandard.de/story/2000126743515/poc-nichtbinaer-mehrgewichtig-kleines-glossar-fuer-inklusive-sprache> (zuletzt abgerufen am 28.7.2021).

Kathrein, Miriam: *Schwule Sau. Jakob Lena Knebl*. Projektbeschreibung. In: KÖR. Kunst im öffentlichen Raum, Wien 2013; online unter <https://www.koer.or.at/projekte/schwule-sau/> (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).



Geteiltes Wissen_Netzwerke

Mörsch, Carmen: »Nebenbei, im Kontext/Incidentally, in Context. Carmen Mörsch in Konversation mit/in Conversation with Garth Evans«. In: Gruber, Anne/Schürch, Anna / Willenbacher, Sascha/Mörsch, Carmen/Sack, Mira (Hg.): *Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*. München: kopaed, 2019.

O.A.: »Wieso heißt Scheide eigentlich jetzt Vulva?«. In: *Pinkstinks. Die Zeiten gendern sich*, 21.10.2020; online unter: <https://pinkstinks.de/wieso-heisst-scheide-eigentlich-jetzt-vulva/> (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): *Fächerübergreifende Standards, Teil B*. Berlin 2015; online unter Link: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 23.2.2021).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Teil C: Bildende Kunst. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium*. Berlin 2015; online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Kunst_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 23.2.2021)

Sturm, Eva: *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien: Turia+Kant, 2011.

Online Dokumente und Webinhalte

ABqueer e.V., Berliner Verein für Bildungsveranstaltungen/Beratungen zu den Themenfeldern Geschlecht und Sexualität: Glossareintrag »Adultismus«: <https://abqueer.de/informieren/begriffe/> (zuletzt abgerufen am 27.2.2021).

Mondrian Trust: Piet Mondrian: <http://www.mondriantrust.com/biography/> (zuletzt abgerufen am 6.6.2021).



Zürcher Hochschule der Künste (ZhdK). Institut for Art Education.
Glossareintrag: »Othering«: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894>, (zuletzt abgerufen am 11.7.2021).

Abbildungen

Abb. 1: *Piet* (2012), zweites Bild aus einer Serie von 3 Farbfotografien, 12,2 x 7,87inch von Jakob Lena Knebl. Quelle: <https://www.mumok.at/en/piet-1-3>, (zuletzt abgerufen am 23.2.2021).

Abb. 2–6: (Eigene) Aufnahmen aus dem Unterricht.

Quelle: Mörsch, Carmen (Hg.): Lehr- und Lernmaterial für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Mainz 2022. ISBN 978-3-940892-22-5. <http://diskrit-kubi.net>