



»Zeichne einen Menschen«

Die *weißen* Flecken¹ im Unterricht wahrnehmbar machen. Ein Erfahrungsbericht mit Empfehlung für eine resultierende Übung.

Britta Laura Schäfer

Als kritisch *weiß* positionierte Lehrerin der Kunst und Philosophie beschäftigt mich die Frage, ob und wie ich die Aufgabenstellungen und Materialorganisation variieren kann, um den Raum im Unterricht für Vielfalt zunehmend zu öffnen, indem eine andere soziale Erwünschtheit auf verschiedenen Wegen vermittelt wird.

Mit dem im folgenden Text beschriebenen Unterrichtsbeispiel möchte ich zudem zeigen: Im Aufspüren und Reflektieren der Lücken in unseren Repräsentationen entsteht Bildungspotential.

Es ist möglich, Situationen zu schaffen, in denen die Chance besteht, weg zu kommen vom Zeigen auf »andere«, die von diskriminierenden Aussagen und Verhaltensweisen getroffen werden könnten, und sich die eigenen *weißen* Flecken bewusztzumachen, die mit dafür verantwortlich sind, dass diskriminierendes Verhalten nicht erkannt oder trivialisiert wird. Die Voraussetzung hierfür besteht darin, Normalitätserwartungen zu thematisieren, besser noch zu visualisieren. Dann ist es möglich, gemeinsam mit den Schüler_innen strukturelle Leerstellen zu erkennen.

Das hier vorgestellte Unterrichtsbeispiel findet seinen Anfang in der Aufgabenstellung, Schüler_innen einer Lerngruppe je einen Menschen zeichnen zu lassen.

¹ Den Terminus »*weiße* Flecken« verwende ich in Anlehnung an die gleichnamige Veröffentlichung Schütze, Anja/Maedler, Jens (Hg.): *weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, 2017. Er bezeichnet sowohl ein »Nicht-Wissen über strukturelle Ausschlüsse« (ebenda, S. 9) als auch ein »Nicht-Wahrnehmen des eigenen Beitrags im Erhalt von Machtverhältnissen.« (ebenda)



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Die Ergebnisse werden im Anschluss ausgelegt und gemeinsam betrachtet. In einem ersten Schritt sucht die Gruppe gemeinsam nach Möglichkeiten, wie man die Bilder sortieren könnte. Im Anschluss wird danach gefragt, welche Vorstellungen von Menschen hier repräsentiert sind und welche fehlen. Die gemeinsame Suchbewegung geschieht anhand der Fragen: »Wer ist da? Wer ist nicht da? Wen denken wir nicht mit? Wer kommt grad nicht zu Wort?« Ohne jemanden in der Gruppe zu beschämen kann nun gefragt werden: »War uns das bewusst? Wollen wir das so? Was können wir anders machen?« Anhand der Reflexion der Lücken wird diskriminierungskritisches Wissen vermittelt und die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie das Erkennen struktureller Ausschlüsse geübt.

Folgend möchte ich beschreiben, wie die Idee zu dieser Aufgabe entstand und welches Potenzial ich in ihr für eine diskriminierungskritische Unterrichtspraxis sehe. Im Zuge dessen werde ich die prozessbegleitenden Suchbewegungen, Hypothesen und Stolpersteine vorstellen. Der Text behandelt zwei Aspekte: Einmal überlegt er, wie eine Lernsituation entstehen kann, die eine zunehmende Vielfalt an Darstellungen von Menschen unterstützt. Zum anderen sollen Empfehlungen für den Einsatz der Aufgabe im Unterricht resultieren.

In einer Kunst-Fachkonferenz im November 2018 beschlossen wir mit sechs Fachkolleginnen, dass wir gern eine Form finden würden, um in neuen Lerngruppen eine erste Einschätzung über den zeichnerischen Leistungsstand der Schüler_innen vorzunehmen. Wir einigten uns auf eine einheitliche Aufgabenstellung, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erreichen. Die Schüler_innen sollten je einen Menschen zeichnen. Dementsprechend stellte ich alsbald einer 5. Klasse die Aufgabe: »Zeichne einen Menschen so gut du kannst und male ihn mit Buntstiften aus.«²

Ich arbeite an einer Schule, an welcher der überwiegende Teil der Schüler_innen deutsche Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichten sind. Sie kennen eine Vielfalt an sozialen Positioniertheiten, Familienkonstellationen und Lebenspraxen.³

² Ergebnisse auf der nächsten Seite/im Anhang unter *Set 1*. Leider können im vorliegenden Artikel aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht alle entstandenen Bilder in den Sets gezeigt werden.

³ Darüber hinaus ist unsere Schule »Schule der Vielfalt« und »Schule gegen Rassismus« in der Stadt Köln, allerdings hatten die Kinder der Jahrgangsstufe 5 noch keine Projekte besucht.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Dessen ungeachtet schienen mir alle gezeichneten Figuren im entstandenen Set 1 *weiß* oder durchsichtig zu sein.⁴

Es war für mich eine gewisse Diversität oder Unbestimmtheit in den Geschlechtern einiger Figuren zu erkennen. Jedoch wurden die meisten Figuren eindeutig weiblich oder männlich gestaltet, wobei sich eine hohe Passung zwischen der gestalteten Figur und der eigenen geschlechtlichen Verortung der Schüler_innen zu zeigen schien. Die Darstellungen der Figuren mit männlichen Attributen überwogen. Spekulationsspielraum ließen drei Figuren. Darüber hinaus schienen alle Figuren gesund und gut bis sportlich gekleidet zu sein. Ausgenommen einer Figur wurden alle Figuren frontal gezeigt. Das Ergebnis überraschte mich. Ich hatte erwartet, dass die Figuren noch viel diverser ausfallen würden.

Wenige Wochen später erhielt ich die Möglichkeit, an einer mehrtägigen Reflexionswerkstatt zur diskriminierungskritischen Sensibilisierung von Vermittler_innen aus dem Bereich der kulturellen Bildung teilzunehmen, die von Carmen Mörsch geleitet wurde. Im Laufe dieser Veranstaltung besuchte uns die Expertin Peggy Piesche und ich erhielt die spannende Gelegenheit, dieses erste Set von Schüler_innenarbeiten mit ihr und einigen Teilnehmer_innen zu besprechen.

Ich präsentierte die Schüler_innenarbeiten und merkte dabei an, dass ich mich über eine meines Erachtens fehlende Diversität wunderte und dass ich vermutete, dass sich dies auf strukturell vermittelte Normalitätserwartungen im schulischen Kontext zurückführen ließe. Wir betrachteten die Figuren und beobachteten, dass sich in einigen Zeichnungen Markensymbole auf der dargestellten Kleidung befanden, die wir gemeinsam als Versuch der Schüler_innen interpretierten, Status zu symbolisieren.

⁴ Dies, obwohl schätzungsweise 20 der 27 Schüler_innen als BPoC gelesen werden.

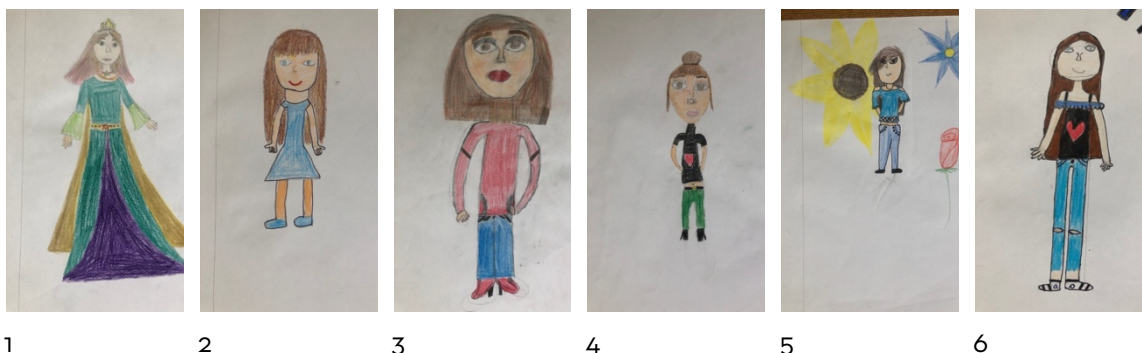
Ich bediene im weiteren Verlauf der Beschreibungen die Kategorien des *weiß*seins, Schwarzseins und Of-Color-Seins im Bewusstsein darum, dass diese Kategorien konstruiert sind, die Reproduktion und Stabilisierung ungleicher Machtverhältnisse unterstützen und Anlass geben für benachteiligende Zuschreibungen und Rassismus. In diesem Kontext soll die Unterscheidung eingesetzt werden, um zu überlegen, wie der schulische Raum, den ich als *knallweiß* bezeichnen möchte, geöffnet werden kann, um mehr Positionen und Stimmen sichtbar und hörbar werden zu lassen. Als *weiß* positionierte Lehrerin bringe ich meine eigenen Leerstellen mit in die Beschreibung ein. Ich hoffe, dass dieser Text dennoch ein Beitrag sein kann zu einer vertiefenden Reflexion von Unterricht unter diskriminierungskritischen Aspekten.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Peggy Piesche überraschte mich anschließend mit ihrer Einschätzung, sie sehe in den Bildern viel Diversität. Im Zuge der näheren Betrachtung las sie zum Beispiel die Figur in Bild Nr. 8 als Schwarze Person, bei der nur der Hautton nicht stimmte. Darüber hinaus erkannte sie die Figuren Nr. 3 und Nr. 10 als PoCs. Sie wies darauf hin, dass die Diversität nicht nur an den Hauttönen festgemacht werden könnte, sondern dass man sensibler auf weitere Attribute schauen müsse. Sie meinte, dass es in diesem Kontext auch wichtig sei, die Schüler_innen zu fragen, was diese Bilder mit ihnen selbst zu tun haben und mit ihnen zu reflektieren, was sie mit ihren Bildern in den Raum holen.⁵ Ich erzählte von meinem Plan, weitere Sets von Bildern erstellen zu lassen, um mehr zu erfahren, und nahm diese Empfehlungen mit. Zudem nahm ich mir vor, mich weiterhin mit der Frage zu beschäftigen, warum die Hauttöne der Figuren in einigen Bildern von den Schüler_innen gelöscht wurden. Diesbezüglich galt es nun im Blick zu halten, dass »durchsichtig« nicht gleichzusetzen war mit *weiß* und dass auch andere Attribute auftauchen konnten, die auf ein »Ge-Andertsein« hinweisen könnten.⁶

Set 1: Einige Ergebnisse der 1. Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe in der Jahrgangsstufe 5



⁵ An dieser Stelle bedanke ich mich sehr herzlich bei Peggy Piesche für die spannende und sehr gewinnbringende Reflexion der Ergebnisse, die gleichzeitig extrem motivierend wirkte und zu guten Ideen für die Weiterarbeit mit den Bildern verhalf.

⁶ Ich bedanke mich für diesen weiterführenden Hinweis von Carmen Mörsch.

Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten



7



8



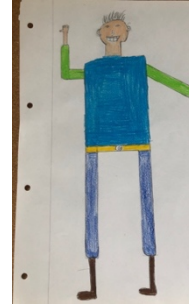
9



10



11



12



13



14



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Ich wiederholte die Aufgabe einige Wochen später im Fach Praktische Philosophie mit einer, aus zwei Klassen zusammengesetzten, Lerngruppe der Jahrgangsstufe 6. Die Ergebnisse finden sich im *Set 2*. Zu Beginn der Übung kam seitens der Schüler_innen die Frage auf, ob man auch Hobbys der Figuren zeichnen dürfe. Nachdem ich wiederholte, dass sie die Aufgabe ganz frei bearbeiten dürften, übernahmen nahezu alle Kinder diesen Aspekt in ihren Zeichnungen und stellten die Figuren in den Kontext einer Beschäftigung oder addierten Sprech- und Denkblasen, die darüber Auskunft



Ausschnitt aus einem
Schülerinnenergebnis

gaben, was die Figuren gern taten. Hier bekamen vor allem sportliche Aktivitäten, Markensymbole und der Umgang mit digitalen Medien Bedeutung zugemessen.

Die meisten Kinder schienen sich selbst mit ihren Vorlieben zu gestalten. Die entstehenden Figuren schienen in der geschlechtlichen Verortung mit denen der Kinder übereinzustimmen. Die Vorstellung von nichtbinären Geschlechtsidentitäten schien nicht im Raum repräsentiert zu sein. Variationen gab es in der Art der Performance als Mädchen oder als Junge. Alle dargestellten Figuren waren auch in dieser Lerngruppe *weiß* oder durchsichtig.

Interessant fand ich die Zeichnung einer Schülerin, die eine weibliche Figur vor einer türkischen Flagge darstellte und somit wahrscheinlich auf eine Migrationsgeschichte verweisen wollte, allerdings die Farbgestaltung der Figur mit Ausnahme der Hose transparent ließ. Vielleicht hatte sie nur keine Zeit, die Figur fertig auszumalen oder die Pigmentierung der Haut war für sie kein interessantes Thema, weil sie nichts über die Herkunft aussagt, anders als die Flagge.⁷

⁷ Ich bedanke mich auch an dieser Stelle bei Carmen Mörsch für diesen Gedanken.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Eine gemeinsame Reflexion der Ergebnisse dieses Durchgangs fand nicht statt. Dies ist ein Punkt, den ich mit heutigem Blick stark kritisiere. Ich hatte zu dem Zeitpunkt bereits die Aufgabenstellung für eine Reflexionsphase formuliert, hatte aber selbst das Gefühl, noch nicht genug beobachtet zu haben, wie die Schüler_innen selbst mit ihren Bildern umgehen, was sie von sich hineinlegen und wie sie auf eine Problematisierung von Darstellungen reagieren würden, um für mich antizipieren zu können, wie ich eine solche Phase anleiten wollen würde. So entschied ich mich vorerst dafür, die Bilder zuerst noch einmal allein zu betrachten.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Durch die Materiallage den Raum für Vielfalt öffnen

Ich beobachtete auch im zweiten Set Diversität in den Ergebnissen der Schüler_innen in Form von ganz verschiedenen Attributen der Figuren.⁸ Aus den begleitenden Gesprächen während der Gestaltungsphase von *Set 2* gewann ich den Eindruck, dass sich in den Ergebnissen zu spiegeln schien, was die Kinder als attraktiv und gesellschaftlich erwünscht lasen und sich ihnen alltäglich als gängige Repräsentation von Menschen präsentierte. Dabei zeichneten viele Kinder Menschen in Anlehnung an ihr eigenes Aussehen und Erleben. Dass Schüler_innen in ihrem vorpubertären Alter nicht direkt oder bewusst auf eine Genderperformance schauen, sondern erst einmal wichtig finden, zu zeigen, was ihnen Spaß macht, war für mich aus diesem Grund nachvollziehbar. Aber das »Löschen« der in der Gruppe vorhandenen Hauttöne ließ weiterfragen, vor allem, weil andere gezeigte Attribute von Figuren diese als Darstellungen von PoCs lesen ließen. So konzentrierte ich mich vorerst auf die Frage, ob dieses Fehlen eines Spektrums von Hauttönen das Resultat strukturell vermittelter Normalitätserwartungen und damit einhergehender *weißer* Flecken war oder andere Gründe haben könnte.

Zwei Tage später erzählte mir eine Referendarin, dass ein als *weiß* gelesener Schüler im Rahmen der gleichen Aufgabenstellung in ihrem Unterricht eine Schwarze Figur⁹ malte, woraufhin die anderen ihn fragten, warum er das täte, ob er ein Rassist sei. Dies brachte den Aspekt ein, dass das Zeigen von Hauttönen aus Angst vor einem Rassismusvorwurf vermieden werden könnte. Diese Angst konnte meines Erachtens nur bestehen, wenn es starke Unsicherheiten darüber gäbe, was im Kunstunterricht sozial erwünscht ist, ob es überhaupt legitim sei, Hauttöne darzustellen. Auch solche Ängste können die Repräsentation von Vielfalt in Settings unterbinden. So variierte sich meine Frage dahingehend, ob vielmehr eine Unsicherheit bezüglich der Legitimität des Zeigens

8 Dennoch stellte sich mir weiterhin die Frage an die Ergebnisse der Schüler_innen, warum in zwei vielfältigen Lerngruppen mit zusammengekommen 61 Kindern alle gezeichneten Figuren *weiß* oder durchsichtig, mit wenigen Ausnahmen eindeutig männlich oder weiblich, gesund, überwiegend sportlich und gut gekleidet sind.

9 Leider wurde dieses Bild an den Schüler zurückgegeben, bevor ich es fotografieren konnte. Ich habe es aber sehen können. Es zeigte eine größere Figur mit einer kleineren an der Hand, die ich als Vater und Sohn las. Die Figuren waren grob mit einer braunen Jaxon-Kreide ausgemalt worden. Die Figuren standen auf einem grünen Boden. Ich meine, mich an einen Baum auf der rechten Seite zu erinnern. Das Bild wirkte auf mich nicht rassistisch.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

von Hauttönen im schulischen Kunstunterricht die Ursache dafür sein könnte, dass überwiegend *weiße* Figuren gezeichnet werden oder die Hautfarbe fehlt. Sollte Schüler_innen unklar sein, ob im schulischen Kunstunterricht überhaupt der Raum besteht, in dem BPoCs repräsentiert werden können, würde dies erklären, warum gezeichnete Menschen überwiegend *weiß* dargestellt bzw. der Hautton gelöscht werden wurde.

In der Konsequenz dieser Vermutung stellte sich die Aufgabe, den Raum entsprechend zu öffnen und als solchen zu markieren. Sollte dies gelingen, müssten BPoCs in den Zeichnungen der Schüler_innen auftauchen. Tun sie es nicht, stellt sich die folgende Aufgabe, die *weißen* Flecken zu reflektieren.

Im Zuge meiner Überlegungen erinnerte ich mich an den Cartoon aus dem Buch *Ich so du so* (Labor Ateliergemeinschaft, 2017), der mir im Gedächtnis geblieben war, weil er charmant die gängige Bezeichnung eines Buntstiftes mit apricotfarbener Mine als Hautfarbe als eine Konsequenz ungleicher Repräsentationsverhältnisse in Schulmäppchen enttarnt.¹⁰

In der Tat haben die meisten Schüler_innen bei regulär bestückten Schulmäppchen nur diese sogenannte »Hautfarbe« und vielleicht noch einen braunen Buntstift zur Verfügung.

Es musste also nicht zwingend so sein, dass BPoCs in den Zeichnungen von Schüler_innen fehlten, weil die Zeichner_innen von *weißen* Flecken beeinflusst arbeiteten, sondern es sprach alles vielmehr dafür, dass Schüler_innen einerseits von Unsicherheiten, ob im schulischen Kunstunterricht der Raum für die Darstellung von Vielfalt besteht, beeinflusst wurden, und andererseits von Arbeitsmaterial, das *weiß*sein normalisiert. BPoCs werden in Konsequenz dieser beiden Punkte in den Bildern unsichtbar.

Ich bestellte Sets mit verschiedenen Stiften, die laut Packungsaufschrift für die differenzierte Darstellung der zahlreichen Schattierungen menschlicher Haut gedacht sind. Dieses Material demonstrierte allein durch seine Anwesenheit und mit seiner Umverpackung, die die Aufschrift »Skin Tones« trug, dass der Raum für die Darstellung aller möglichen Hauttöne offen war.

10 Der Cartoon zeigt zwei Kinder mit langen Haaren, hier gelesen als ein *weißes* Mädchen und eine Schwarzes Mädchen, die an einem Tisch sitzen und je einen Menschen zeichnen. Das *weiße* Mädchen fragt das Schwarze Mädchen: »Kann ich mal die Hautfarbe?« und das Schwarze Mädchen reicht ihm einen braunen Buntstift an.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Da man für jedes Porträt eigentlich alle Farbtöne des Sets und weitere in verschiedenen Mischungen benötigt, können diese Stiftsets zur Dekonstruktion von »Hautfarbe«¹¹ als Unterscheidungskategorie beitragen. So sollte das Material die ungesehene Gestaltungskategorie markieren und die angenommene soziale Erwünschtheit unterlaufen.

Durch eine Erweiterung der Aufgabenstellung wollte ich Ähnliches für die Unterscheidungskategorie »Gender« leisten. Ich stellte nun einer anderen Lerngruppe die Aufgabe wie folgt:

»Zeichne einen Menschen (div/w/m) so gut du kannst und male die Zeichnung anschließend sowohl mit den zur Verfügung gestellten als auch mit deinen eigenen Buntstiften aus.«

Die variierte Aufgabe stellte ich in einer Klasse der Jahrgangsstufe 8 in einer Vertretungsstunde. Und meinen Vermutungen entsprechend tauchten nun BPoCs auf, wie in der folgenden Übersicht zum Set 3 zu sehen ist.

Die Bilder 4, 5, 6 und 13, sowie schwer zu erkennen, da nur der Rand angelegt ist, auch Nummer 8 zeigen Figuren, die als Schwarz gelesene Personen darstellen sollen. Die Schüler_innen waren sofort interessiert an der Aufgabenstellung, erkundeten aktiv die zur Verfügung gestellten Stifte und wollten sie auch benutzen. Ich sah mit diesem Ergebnis bestätigt, dass eine soziale Erwünschtheit von Vielfalt durch die Präsenz der Skin-Tone-Sets markiert werden konnte und sich somit der Raum für die Darstellung von BPoCs öffnete.

Aufgrund der Vertretungssituation erhielt ich leider keine Möglichkeit mehr, mit den Schüler_innen über diese Ergebnisse zu sprechen. Dies wiederholte sich auch später, als ich eine andere Lerngruppe des 8. Jahrgangs in einer Vertretungsstunde zeichnen ließ.

Was auf mich im Zuge dieser Suchbewegungen und meines damaligen Fokus

¹¹ Weil ich den Begriff »Hautfarbe« vor allem als eine politische Unterscheidungskategorie verstehe, der mit Schwarzsein und weißsein keine Beschreibung von vielfältigen Varianten einer Pigmentierung menschlicher Haut meint, sondern gesellschaftliche Positionierungen bezeichnet, die mit Zuschreibungen besetzt sind, werde ich im Folgenden den Begriff Hauttöne verwenden. Dieser Begriff soll analog zu der Bezeichnung der hier verwendeten Skin-Tone-Stifte die verschiedenen Nuancen bezeichnen, anhand derer man die vielfältige Erscheinung von menschlicher Haut beschreiben und darstellen kann. Die verwendeten Stifte bezeichne ich mit Skin-Tone-Sets.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

zuerst nicht so problematisch wirkte, ist für mich heute ein Grund, die Aufgabe nur von Lerngruppen bearbeiten zu lassen, die ich auch in den Folgestunden begleite, um die Reflexion in jedem Fall durchführen zu können und mit den Schüler_innen zu besprechen, was sich mit den Ergebnissen im Raum befindet. Die Bilder aus *Set 3* und *Set 4* hätten mindestens dahingehend besprochen werden müssen, inwieweit die Darstellungen, ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt, Klischees bedienen, die diskriminierende Zuschreibungen reproduzieren.

Bezüglich meines Anliegen, das Auftauchen von BPoCs in den Bildern der Schüler_innen durch Variation des Materials zu ermöglichen, hatte die Öffnung des Raumes meines Erachtens in dieser Lerngruppe direkt so gut funktioniert, dass ich selbst kaum glauben konnte, wie viel dies bewirkte.

Bei diesen Ergebnissen in *Set 3* handelte es sich nun um Ergebnisse von älteren Schüler_innen. Ich stellte mir zu der Zeit die Frage, ob das häufigere Vorkommen von BPoCs in den Bildern nun wirklich auf eine Öffnung des Raumes durch die variierte Materiallage zurückzuführen war, oder ob die älteren Schüler_innen bereits vielfältigere Vorstellungen mit in den Raum brachten als die Schüler_innen der Unterstufe. Auch konnte sein, dass die Ergebnisse auf eine spezielle Dynamik in dieser Gruppe zurückzuführen waren. Auf jeden Fall ließ sich feststellen, dass sich diese Schüler_innen weniger an ihrem eigenen Erscheinungsbild orientierten als die jüngeren.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

gegendert und mit Skin-Tone-Sets



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Ich wollte dementsprechend zum einen wissen, ob sich dieser Erfolg in einer weiteren Lerngruppe der Jahrgangsstufe 8 mit den Skin-Tone-Sets reproduzieren ließ und ohne diese Stifte ausblieb. Zum anderen war spannend, ob sich die Öffnung des Raumes für vielfältigere Darstellungen auch in der Jahrgangsstufe 5 oder 6 erzielen ließe, indem ich auch den jüngeren Schüler_innen die Skin-Tone-Sets zur Verfügung stellte.

Bezüglich der Unterstufe erwartete ich, dass weiterhin die Orientierung an sich selbst oder an Personen im Nahbereich der Schüler_innen die Ergebnisse bestimmen würde. Aber bei einer funktionierenden Öffnung des Raumes durch die Stifte würden die Kinder sich selbst differenzierter darstellen können und BPoCs müssten in den Bildern ähnlich repräsentiert sein wie im Klassenzimmer. In Bezug auf die Kategorie Gender empfand ich die Ergebnisse aus *Set 3* trotz der gegenderten Aufgabenstellung als nicht wesentlich diverser. Allerdings lässt sich die Darstellung Nr. 12 als eine nonbinäre Figur mit männlichen und weiblichen Attributen lesen. Ich vermutete also auch hier eine Öffnung der Lernsituation, sah aber die Notwendigkeit einer Reflexion der *weißen* Flecken anhand der Frage »Wer fehlt« noch einmal deutlicher.

Anhand der bisher gemachten Erfahrungen mit einer Aufgabe, die eigentlich zur Erhebung eines zeichnerischen Leistungsstandes gedacht war, drängte sich nun auf, dass anhand der Betrachtung der Bilder in der Lerngruppe gemeinsam diskriminierungskritisches Wissen generiert werden kann.

Ich stellte die Aufgabe kurzfristig in einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 8 erneut während einer Vertretungseinheit.¹² Für die Jahrgangsstufe 5 plante ich einen Durchlauf mit einer zeichnerischen Erarbeitungsphase und einer Reflexionsphase in meiner eigenen Klasse.

Die Ergebnisse aus dem *Set 4*, dem zweiten Durchlauf in der Jahrgangsstufe 8, bestätigten die Öffnung des Unterrichtssettings für vielfältigere Darstellungen. Ich ließ die Zeichnungen im Rahmen des Vertretungsunterrichts in einem Differenzierungskurs der Fächerkombination Kunst/Musik erstellen. Hier ist anzumerken, dass es sich um eine Zusammensetzung von Schüler_innen handelt,

¹² Auch hier kam es zu keiner Reflexion mit den Schüler_innen, was ich sehr bedauerte; ab dann sah ich von der Aufgabenstellung in Vertretungsstunden ab.

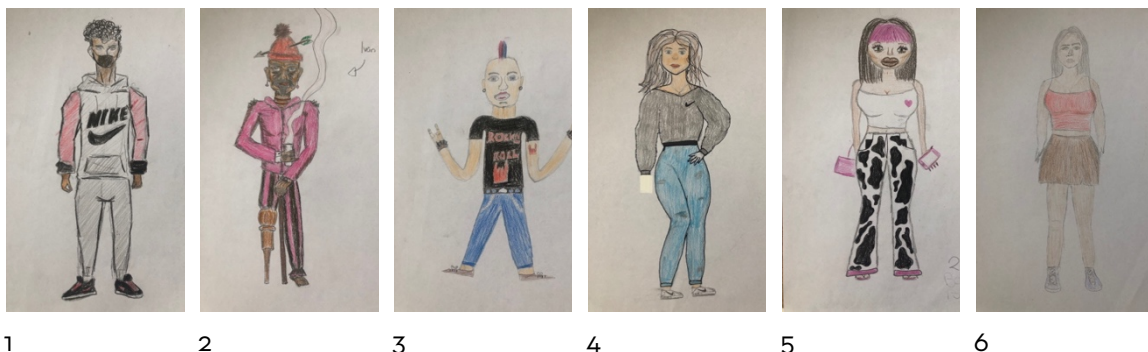
Ein Durchlauf in der Jahrgangsstufe 8 ohne Skin-Tone-Sets konnte aufgrund des zweiten Lockdowns im Zuge der Corona-Pandemie nicht mehr durchgeführt werden.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

die gern zeichnerisch und kreativ arbeiten, und aus diesem Grund den Kurs gewählt haben. Entsprechend motiviert nahmen sie die Aufgabenstellung auf. Hier begannen die Schüler_innen nicht damit, sich die Stifte anzuschauen. Sie überlegten, welche Typen oder Charaktere sie generieren wollten. Dabei lösten sich die meisten¹³ völlig von sich selbst als Vorbild für die Zeichnung. Es tauchten bei der kleinen Gruppe von Schüler_innen je nach Bildidee BPoCs auf.¹⁴ Allerdings bedienten sie gerade durch diese Lösung von ihrem eigenen Erscheinungsbild und das Generieren fiktiver Figuren vermehrt Klischees, welche die Kategorien »Rasse« (z.B. in Abb. 2) und Gender (z.B. in Abb. 5) bedienten. Hier entstand eine Reproduktion von Zuschreibungen, die im Unterrichtsgespräch gemeinsam hätten aufgefangen werden müssen. Anhand der Frage »Wer ist da?« und »Sind die Figuren wertschätzend dargestellt worden?« hätte sich dieser Aspekt problematisieren lassen.

Set 4: Einige Ergebnisse des 2. Zeichne-einen-Menschen-Tests in der Jahrgangsstufe 8



¹³ Bild Nr. 1 zeigt den Zeichner selbst.

¹⁴ Bei Bild Nr. 2 handelt es sich um die Darstellung eines Piraten aus einer Geschichte, die der Zeichner selbst erfunden hatte.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Irritation durch Zufälle

Ich ließ *Set 5* in einer Klasse 5 erstellen. Immer zwei Kindern stand ein Buntstiftset zur Verfügung. Ich entschied mich für die gegenderte Variante der Aufgabenstellung und schrieb sie an die Tafel.

Ein Schüler gab mir die Stifte direkt zurück mit der Anmerkung, er habe bereits eine »Hautfarbe«.¹⁵ Die anderen nahmen das Angebot wahr und sahen sich die Farben an.

Das Ergebnis unterschied sich von *Set 1*. Wieder entstanden überwiegend Figuren, die als *weiß* gelesen werden könnten. Aber es tauchten Darstellungen von BPoCS auf. (Nr. 8, 9, 19, 21 und 22) Ich ging rum und fragte die Schüler_innen, woran sie bei der Gestaltung der Figuren gedacht hatten. Wie erwartet, sagten die meisten Kinder, sie hätten an sich selbst gedacht. Ein in meinen Augen wichtiger Unterschied zwischen den Ergebnissen aus *Set 1* und *Set 5* besteht darin, dass der einzige Schüler der Klasse aus *Set 1*, der als



Bildausschnitte der Bilder aus *Set 1* (links) und *Set 5*

Schwarz gelesen wird, eine *weiße* Figur gestaltete, wohingegen die einzige Schülerin aus der Klasse zu *Set 5*, die als Schwarz gelesen wird, eine Figur gestaltete, die ihrer Selbstwahrnehmung zu entsprechen scheint (Abb. 22). Ich möchte diese Beobachtung als Indiz dafür verbuchen, dass die Öffnung des Raumes funktioniert hatte.

Während meiner zweiten Runde durch den Raum galt mein Interesse der Art, wie die Stifte verwendet wurden. Im Zuge dessen fiel mir ein Bild auf, das als rassistisch gelesen werden könnte (Abb. 8). Ich fragte das Kind, warum es das Bild auf diese Weise gestaltete. Das zeichnende Kind erklärte, dass es einen Steinzeitmenschen zeichne. Es überlegte, wie es ihn ausmalen wollte und reflektierte laut seine Wahl. Es sagte: »Ich male ihn *weiß* ... äh, nein, Urmenschen waren ja Schwarz.« Dann gestaltete es seine Figur weiter.

¹⁵ Dieser Schüler hatte vermutlich direkt den Plan, eine bestimmte Comicfigur darzustellen. Vgl. Bild Nr. 3.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Die Information, dass es sich um einen Urmenschen handelt, ist hier sehr wichtig, um zu wissen, dass Abb. 8 keine rassistische Darstellung ist. Dies unterstreicht abermals, dass die Ergebnisse dieser Zeichenaufgabe nicht unkommentiert präsentiert werden dürfen. Die freie Verwendung der Skin-Tone-Sets lässt nicht nur Vielfalt zu. Sie gibt ebenfalls den Raum dafür, dass rassistische Darstellungen auftauchen könnten. Dies muss in jedem Fall benannt und im Gespräch aufgefangen werden.

Weiterhin entstanden Figuren, die als BPoCs gelesen werden können, bei denen dies allerdings ein Zufall war, weil die Kinder sich mit den Stiften noch nicht gut auskannten. Ein Schüler war aus diesem Grund sehr unzufrieden (Abb. 21). Er sagte, er wollte seine Figur eigentlich »hell« machen. Er fand keinen passenden Stift und entschied, die Aufgabe nicht weiter zu bearbeiten. Die anderen beiden Schüler_innen waren mit diesem Zufall zufrieden (Abb. 9 und 19). Das Kind, das Abb. 9 gestaltete, meinte: »Es ist ja egal.« Das Kind, das Abb. 19 gestaltete, meinte: »Ich finde das gut. Ich wäre nicht von selbst darauf gekommen, meinen Menschen so zu malen.« Gerade diese Zufälligkeit, die das Ausprobieren der Stifte in der Erprobungsstufe mit sich brachte, halte ich für ein willkommenes dekonstruierendes Moment bezüglich der Unterscheidungskategorie »Hautfarbe«. In dem Moment, in dem ein Stift verwendet wird, dessen Mine dunkler ist, als der äußere Lack vermuten lässt, entsteht eine kurze Irritation. Es eröffnet sich im Zögern ein winziger Raum, der von dem zeichnenden Kind durch eine Entscheidung gestaltet werden kann. Es muss sich fragen, ob es nun einen Grund gibt, die Farbe zu wechseln. Ein solcher Grund könnte das Bedürfnis sein, einer strukturell vermittelten Normalitätserwartung des *weiß*seins von Personen zu entsprechen. In dem Moment, in dem es aber zu der Entscheidung kommen kann und kommt, dass es keinen Grund gibt, den Stift zu wechseln, entsteht eine Handlung, die strukturell vermittelte Normalitätserwartungen entkräftet. In der selbstständigen Reflexion dieser Handlung entsteht wiederum ein Moment der Dekonstruktion: Wenn der genaue Hautton für die Zeichnung egal ist, ist er potenziell auch darüber hinaus egal. Außerdem kann eine gewisse Zufälligkeit den Blick für die mögliche Vielfalt ästhetischer Lösungen sensibilisieren.

Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten



Set 5: Ergebnisse des 2. Zeichne-einen-Menschen-Tests in der Jahrgangsstufe 5



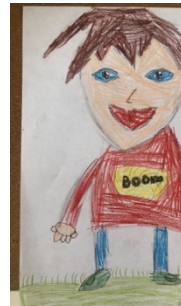
1



2



3



4



5



6



7



8



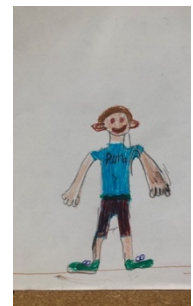
9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten



25



26



27

Gemeinsam diskriminierungskritisches Wissen generieren

Die Reflexion im Anschluss an das Zeichnen der Menschen, die ermöglichen sollte, *weiße* Flecken gemeinsam aufzuspüren, plante ich in drei Schritten: Die Bilder werden gemeinsam ausgelegt und betrachtet anhand der Frage: »Wer ist aufgetaucht.« Erste Eindrücke können benannt werden. Hier entsteht auch Raum, um über Ergebnisse zu staunen oder zu lachen¹⁶.

Die Schüler_innen werden gebeten, die Darstellungen zu sortieren. Sie finden Kriterien und legen die Bilder entsprechend aus. Nach jeder Sortierung wird gefragt: »Wer ist da? Wer fehlt?«

Die Schüler_innen überlegen, was sie aus den vorliegenden Ergebnissen und dem Fehlen von Repräsentationen lernen können.

¹⁶ Selbstverständlich hat eine sichere und wertschätzende Atmosphäre in diesem Setting absolute Priorität. Das Lachen führe ich an, weil Schüler_innen meiner Erfahrung nach auch Raum benötigen, um sich amüsieren zu dürfen, wenn Mitschüler_innen etwas Lustiges gemalt haben oder eine unerwartete Lösung für ein Motiv gefunden haben. Oft gibt es die Situation, dass eine Figur auf einem Bild einen lustigen Ausdruck hat, z.B. beabsichtigt und unbeabsichtigt lustig guckt. Wird dies nicht benannt, riskiert man, dass im Plenum dann immer wieder über solche Erscheinungen gekichert wird. Dürfen die Kinder benennen, dass sie ein Bild lustig finden, müssen sie auch begründen, warum das so ist. Die Zeichner_innen positionieren sich dann zu ihren Bildern, erläutern, wie es zu der Gestaltung kam und ob sie mit dem benannten Aspekt zufrieden sind oder nicht, womit wir uns langsam ins Gespräch begeben. Ich erlebe diese Momente als positive, auf die sich die Schüler_innen beim Auslegen der Bilder freuen und die sie für die anschließende Reflexion motivieren. Spott habe ich während meiner Dienstzeit in diesen Momenten nicht erlebt. Das Risiko dazu muss jede Lehrkraft für die eigene Lerngruppe antizipieren und durch eine entsprechende Moderation dieser Phase vermeiden.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Ich stellte die Zeichenaufgabe mit anschließender Reflexion teilweise parallel in mehreren Kursen, um zu erkunden, welche Anknüpfungspunkte sich für Gespräche ergaben. Ich berichte folgend nur noch von den Erfahrungen mit diesen Reflexionen und gehe nur noch punktuell auf die Zeichenphase ein. Die gemeinsame Reflexion in der Jahrgangsstufe 5 konnte aufgrund wieder verschärfter Infektionsschutzbedingungen im Kontext der Corona-Pandemie nicht wie geplant stattfinden, da es uns nicht erlaubt war, mit allen 32 Zeichner_innen nah genug zusammen zu kommen, um die Bilder gemeinsam zu sortieren und zu reflektieren. Schlussendlich führte ich die Reflexion mit einer Teilgruppe von 18 Schüler_innen zum Jahresende durch. Das Aufspüren von *weißen* Flecken anhand der Frage »Wer fehlt?« funktionierte meines Erachtens so, dass gemeinsam diskriminierungskritisch nachgedacht werden konnte. Interessanterweise sind die Kinder in der folgend beschriebenen Reflexion nicht mehr auf den Aspekt eingegangen, dass wir mit den Skin-Tone-Sets gearbeitet haben. Das Vorkommen von Hauttönen schien kein interessantes Kriterium zur Unterscheidung der Figuren zu sein. Ich führe dies darauf zurück, dass die Erwünschtheit eines breiten Spektrums möglicher Hauttöne während der Erarbeitungsphase nachhaltig vermittelt werden konnte und es dementsprechend für die Schüler_innen nicht sinnvoll zu sein schien, diese noch als Kriterium für eine Sortierung zu nennen. Die Kinder fanden ihren eigenen Weg¹⁷ zum Umgang mit den Bildern und beschäftigten sich primär mit der Unterscheidungskategorie der Be_Hinderung¹⁸.

Die Schüler_innen legten die Ergebnisse aller Zeichner_innen zufällig aus und betrachteten sie. Ich fragte nach dem ersten Bestaunen, woran die Kinder beim Zeichnen gedacht hatten. Die Kinder waren sich einig, dass Zeichnung Nr. 8 anders sei als die anderen, weil die Figur im Profil gezeigt sei und sie einen Steinzeitmenschen darstelle, sie darum keine Kleidung trage.

¹⁷ Ich dokumentierte diesen anhand von Stichpunkten während des Plenums.

¹⁸ Der Terminus »Be_Hinderung« kann in zweifacher Weise gebraucht werden. Einmal kann er eine Einschränkung eines Individuums durch körperliche, geistige oder psychische Merkmale bezeichnen. Zum anderen kann er die Behinderung eines Individuums durch gesellschaftliche Routinen und Barrieren aufzeigen, die seine individuelle Konstitution zum Problem machen. In diesem Text wird der Terminus in dieser zweiten Bedeutung verwendet. Um diesen Moment des Hindernis zu visualisieren, verwende ich die im Deutschen mögliche Schreibweise mit einem Unterstrich.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Letztere Information hatten sie noch aus den prozessbegleitenden Gesprächen während der zeichnerischen Erarbeitung. Ein Schüler erläuterte, dass das Kind, welches Nr. 8 gezeichnet habe, sich viel mit der Urzeit beschäftige. Ich resümierte, dass diese Zeichnung also dem zeichnenden Kind zwar nicht ähnlich sehe, aber dennoch viel mit ihm und seinen Interessen zu tun habe. Darauf erklärten die meisten anwesenden Kinder, dass es sich mit ihren Bildern ähnlich verhalte und erläuterten die Verbindungen. Es waren Darstellungen ihrer selbst oder von Personen bzw. Figuren, die sie kurz zuvor gesehen hatten. Sie schlussfolgerten, dass alle Figuren viel mit ihren Zeichner_innen zu tun haben und mit dem, was sie im Alltag sehen.

Ich bat die Kinder nun, zu überlegen, wie wir die Zeichnungen sortieren könnten. Zuerst fiel es den Kindern schwer, wieder bei den Bildern anzukommen. Sie schlugen vor, sie alphabetisch nach der Klassenliste auszulegen. Ich gab den Hinweis, dass wir mal schauen könnten, wer auf den Bildern aufgetaucht ist. Die Kinder entschieden dann, die Figuren nach dem Grad ihrer Aktivität zu sortieren, von stehenden Figuren hin zu solchen, die in Bewegung sind. Ich fragte anschließend, wer denn hier fehle.

Die Kinder meinten, es fehlen Menschen, die sitzen. Ein Schüler ergänzte, Menschen die nicht stehen können. Dann begannen sie weitere Personengruppen aufzuzählen und nannten Babys, »Omas und Opas«, kranke Leute und »Be_hindert«, also Leute, die im Rollstuhl sitzen«. Ich fragte, woran das liegen könne.

Ein Schüler meinte, dass man sie vergesse. Man habe ja nicht so viele im Umfeld. Wir sprachen folgend über den Terminus »be_hindert« und unterhielten uns darüber, wer überhaupt durch was »be_hindert« sei oder »be_hindert« werde. Es tauchten viele Beispiele aus dem sozialen Nahbereich der Schüler_innen auf. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass jeder Mensch richtig und wertvoll ist, aber einige durch die Außenwelt behindert werden, weil zum Beispiel keine Barrierefreiheit herrsche. Die Kinder begannen ihre Beobachtungen zu able-istischem Verhalten gegenüber bekannten Personen zu erzählen und erkannten Spott als diskriminierende Handlung, die sie ablehnen. Sie erkannten, dass als »be_hindert« gelesene Personen keinesfalls selten seien und viele von ihnen Bekannte oder Familienmitglieder haben, die wiederholt als »be_hindert« bezeichnet wurden, obwohl sie dies selbst nicht so wahrnehmen.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Wir nahmen noch eine weitere Sortierung vor. Die Schüler_innen sortierten die Figuren nun nach Geschlecht. Sie legten die Figuren mit männlichen Attributen auf einen Tisch und die Figuren mit weiblichen Attributen auf einen anderen Tisch.



Sofort erkannten die Schüler_innen, dass es keine nonbinären Figuren gab. Ich fragte wieder, warum dies so sein könnte. Ein Schüler erklärte, dass dies so sei, weil man meistens etwas male, das »ganz normal« sei. Ihm wurde direkt widersprochen. Ein Schüler entgegnete: »Die anderen sind ja auch normal.« Eine Schülerin ging einen Schritt weiter und sagte: »Es gibt keine Normalität«. Ich konnte an dieser Stelle nicht einhaken. Die Schüler_innen mutmaßten dann über nonbinäre Geschlechtsidentitäten. Wir konnten festhalten, dass das Vorkommen nonbinärer Geschlechtsidentitäten nicht so selten sein kann, da man es nun auch in den Personalausweis eintragen lassen kann. Es scheint sich hier so zu verhalten, wie bei den Menschen, die als »behindert« gelesen werden. Man vergisst sie, weil man nicht daran gewöhnt ist, sie »normal« zu sehen. Letzteres hieß für uns in dem Moment, dass sie in unserer alltäglichen Wahrnehmung nicht so repräsentiert sind, dass sie im Rahmen unserer Normalitätserwartungen mitgedacht werden.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Eine weitere Sortierung konnten wir zeitlich bedingt nicht mehr vornehmen. Diese dreischrittige Reflexion erprobte ich zudem in drei Philosophiekursen¹⁹, weil sie sich inhaltlich gut in die curricularen Vorgaben einbetten ließ. Es handelte sich um einen Philosophiekurs der Jahrgangsstufe 9, um eine Vertretungseinheit in der EF und um meinen eigenen Kurs in der Q1. In der Jahrgangsstufe 9 heißt der obligatorisch zu behandelnde Fragenkreis »Begegnung mit dem Fremden«. Anhand der Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe initiierte ich ein kritisches Gespräch im Kurs über eigene Normalitätserwartungen, um die anschließende Reihe vorzubereiten. In der EF²⁰ steht eine erste Orientierung im Feld der Philosophie im Vordergrund. Aufgrund der längerfristigen Erkrankung eines Kollegen hatte der Kurs keinen regelmäßigen Philosophieunterricht. Ich wurde punktuell für Vertretungsunterricht dort eingesetzt. Die Zeichne-einen-Mensch-Aufgabe führte ich hier als in sich abgeschlossene Einheit in 90 Minuten durch, um einen Aha-Effekt zu erzielen. Die Schüler_innen sollten erkennen, dass sie von *weißen* Flecken beeinflusst sind. In der Q1²¹ ist die Beschäftigung mit der philosophischen Anthropologie obligatorisch. In diesem Kurs führte ich die Aufgabe im Anschluss an eine erste, spielerische Strukturlegung zur Frage, was den Menschen im Unterschied zum Tier, zur Maschine, zum Androiden, zum Engel, zur Pflanze ausmache. Auch in diesem Kurs sollte die Reflexion der Bilder darauf aufmerksam machen, dass wir von *weißen* Flecken beeinflusst sind, und wir uns dies im Rahmen unserer Auseinandersetzung mit anthropologischen Positionen immer wieder bewusst machen.

In allen drei Fällen ließ ich die Schüler_innen die Ergebnisse betrachten und gab Ihnen dann den Auftrag, die Bilder zu sortieren. Der Verlauf war in allen Gruppen sehr ähnlich. Alle drei Gruppen entschieden sich zuerst für eine Sortierung von Figuren mit männlichen Attributen zu Figuren mit weiblichen Attributen von links nach rechts. Im Rahmen dessen sahen sie sich die Figuren genau an und erkannten die gewählte Kategorie »Geschlecht« als fluide und dass die Performance der Figuren eine Rolle spielte.

19 Ich berichte folgend anhand meiner Erinnerungen, da leider keine weiteren Aufzeichnungen entstanden sind.

20 Nach G9 ist dies die Jahrgangsstufe 10 und somit der erste Jahrgang der Oberstufe.

21 Nach G9 ist die die Jahrgangsstufe 11 und somit der vorletzte Jahrgang. Die Unterrichtsinhalte sind Abiturrelevant.



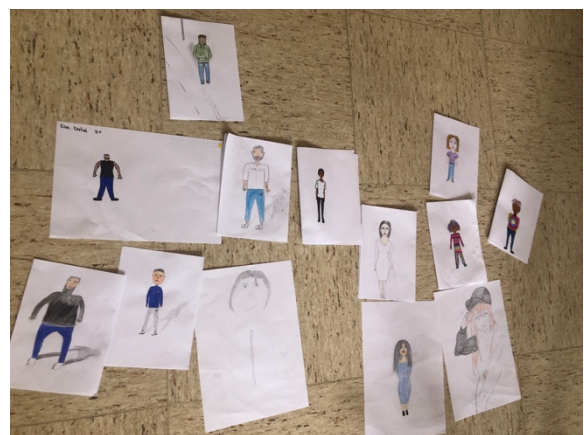
Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Auf die Frage, wer nicht da oder unterrepräsentiert sei, konnten sie benennen, dass es auch nonbinäre Geschlechter gäbe.

Die zweite Kategorie der Jahrgangsstufe 9 war »arm und reich«. Sie sortierten die Figuren nach Mode und Labels und konnten feststellen, dass auch »arme« Menschen nicht mitgedacht wurden. Anschließend sortierten sie von sportlich zu unsportlich und kamen im Gespräch darüber auch auf die Unterscheidung »gesund und krank«. Nach der dritten Sortierung sammelten wir weitere Möglichkeiten, ohne die Bilder umzulegen. Die Schüler_innen nannten noch »jung und alt« und »Schwarz und weiß«. Im anschließenden Gespräch konnten wir die Bezeichnungen »Privilegiertheit« und »Blinde Flecke« für uns erarbeiten. Die Schüler_innen wünschten sich von mir, dass wir den Test wiederholen, sodass sie nun alte Menschen malen könnten. Ich gab diesem Wunsch allerdings nicht nach, weil der Test getan hatte, was er tun sollte und wir nun im Thema weitergehen konnten.

In dem EF-Kurs kam es zu keiner zweiten Sortierung. Zum Ende der Sortierung der Figuren nach der Kategorie »Gender« und der Beantwortung der Frage, wer hier fehle, sagte eine Teilnehmerin, die konzentriert auf die Bilder schaute: »Oh mein Gott, wir sind alle Rassisten.« Da wir nicht mehr viel Zeit hatten und ich den Kurs nur in Vertretung betreute, gingen wir direkt in ein gelenktes Unterrichtsgespräch über. Wir überlegten gemeinsam, dass wir in einer rassistisch strukturierten Welt positioniert sind und dies nicht kontinuierlich wahrnehmen. Dass wir uns bewusst machen müssen, dass wir rassistisch agieren, auch wenn wir uns im Alltag nicht als Rassisten bezeichnen würden.

In der Q1 stellte ich die Aufgabe recht spontan. Leider hatte ich dadurch die Skin-Tone-Sets nicht dabei. Ich war gespannt, was aus diesem Grund anders ausfallen könnte. Die durchschnittlich 17-jährigen Schüler_innen arbeiteten in beiden Phasen sehr schnell und teilten die Stifte, die sie besaßen. Drei Schüler_innen hatten die Aufgabe bereits im vergangenen Schuljahr mit mir bearbeitet. Sie entwickelten hybride Figuren und wählten dunklere Schattierungen für die Darstellung von Haut.





Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Die anderen Schüler_innen gestalteten ihre Figuren wie in den ersten Durchläufen *weiß* oder durchsichtig. Als die zuvor genannten Schüler_innen von einem Kursteilnehmer angesprochen wurden, warum sie eine »so dunkle« Hautfarbe wählten, meinte eine der Zeichnerinnen: »Aus Solidarität.« Hier waren meines Erachtens zwei spannende Aspekte zu beobachten. Einmal, dass in dem Moment, in dem die Erwünschtheit von Vielfalt im Unterricht nicht durch die Skin-Tone-Sets markiert war, das Auftauchen von BPoCs in einigen Zeichnungen für Irritation sorgte. Ich wertete dies als weitere Bestätigung meines anfänglich beschriebenen Verdachts, dass schulischer Unterricht von Schüler_innen in der Regel als Ort verstanden wird, in dem *weiß*sein normalisiert ist.

Zum zweiten zeigte sich hier, dass die Erfahrung, welche die drei Schüler_innen mit der Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe bereits gemacht hatten, nachhaltig war. Sie vermittelte eine Erkenntnis, die offensichtlich bewirkte, dass die Schüler_innen die gängigen Normalitätserwartung nicht bedienen und stabilisieren wollten. Ich nahm dies als Akt des Zurücksprechens wahr. Auch hier starteten die Kursteilnehmer_innen das Auslegen der Bilder anhand der Unterscheidungskategorie »männlich-weiblich«. Sie kamen dann zu »arm-reich« und endeten mit »*weiß*-Schwarz«. Sie erkannten die *weißen* Flecken sehr schnell, weil die Irritation im Gestaltungsprozess dies bereits vorbereitet hatte. Wir konnten uns darauf konzentrieren, wie wir unsere Erkenntnis im Rahmen unserer Auseinandersetzung mit anthropologischen Positionen einsetzen möchten. Wir hielten fest, dass wir uns immer präsent halten wollen, dass der Begriff »Mensch« für uns alle Menschen umfasst und nicht lediglich privilegierte. Weiterhin konnten wir uns vornehmen, alle philosophischen Positionen, die wir kennenlernen würden, dahingehend zu prüfen, ob sie mit ihren Bestimmungen nicht auch Menschen vom Menschsein ausschließen könnten, zum Beispiel, weil sie Fähigkeiten voraussetzen, die einige Menschen nicht haben. So wollten wir uns auf die Suche nach einer Anthropologie für alle Menschen begeben.

Resümee

Meines Erachtens bot die Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe, sofern sie mit einer Reflexionsphase durchgeführt wurde, eine Möglichkeit, anhand derer Schüler_innen selbst erkennen konnten, dass auch sie von *weißen* Flecken beeinflusst werden. Sie konnten dies als ein Einfallstor für diskriminierende Handlungen wahrnehmen.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Im Verlauf dieser beschriebenen Suche lernte ich, dass die Materiallage im Kontext von gestaltungspraktischen Aufgabenstellungen nur dadurch, dass sie nicht beachtet wird, eine unreflektierte Reproduktion von angenommenen Erwünschtheiten begünstigt und das Auftauchen von vielfältigen Repräsentationen unterbinden kann. Ich erlebte, dass *weißsein*, wie auch männlich oder weiblich und gesund, sowie finanziell²² gut aufgestellt zu sein, im schulischen Alltag normalisiert ist und dass Dominanzverhältnisse automatisch reproduziert werden, wenn nicht die Chance ergriffen wird, eine Erwünschtheit von Vielfalt im Unterricht zu markieren.

Der Einsatz der Skin-Tone-Sets konnte die soziale Erwünschtheit von Vielfalt im unterrichtlichen Setting vermitteln. Darüber hinaus erweiterten sie das farbliche Repertoire für die Arbeiten der Schüler_innen um viele Nuancen, die zum vielfältigeren Gestalten von Personen geeignet sind. So wurden Personen in den Werken der Schüler_innen repräsentiert, die sonst nicht sichtbar geworden wären, aufgrund von Unsicherheiten und des Aufwandes, der entsteht, wenn mit mehreren Lagen der handelsüblichen Zusammenstellung von Buntstiften gearbeitet werden muss. Auch haben Schüler_innen bessere Möglichkeiten, sich selbst so zu repräsentieren, wie sie es möchten.

Darüber hinaus erlebte ich Momente der Irritation während der Erarbeitungsphasen als wertvolle Raumöffner für das Hinterfragen eigener Normalitätserwartungen.

Anhand meiner Beobachtungen konnte ich ebenfalls die Gefahr erkennen, dass mit einer vielfältigeren Materiallage auch schneller unbeabsichtigt oder beabsichtigt rassistische Darstellungen entstehen können. Schließlich gab es im Zuge der Erarbeitung durch Schüler_innen der Mittelstufe Momente, in denen diskriminierende Zuschreibungen in Form von klischeehaften Darstellungen unreflektiert reproduziert wurden. Dieses Einfallstor könnte durch eine Variation in der Aufgabenstellung oder Hinweise während der Erarbeitung verringert werden, zum Beispiel durch die Formulierung »Zeichne auf wertschätzende Weise einen Menschen (div, m, w) so gut du kannst.« Diese beobachteten Aspekte machen eine mit ausreichend Zeit geplante und sensibel durchgeführte Reflexionsphase im Rahmen der vorgeschlagenen Aufgabenstellung unverzichtbar.

²² Dies entnehme ich, angeregt durch die Reflexion mit Peggy Piesche, den oft gezeigten Modelabels auf der Kleidung der Figuren.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Im Kontext der hier beschriebenen Suchbewegungen stellt sich die weiterführende Frage, was Materialwahl und Materialeinsatz über die Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe hinaus für eine diskriminierungskritische Praxis im Kunstunterricht leisten können.

An dieser Stelle lässt sich bereits festhalten, dass immer auch das Material dahingehend befragt werden muss, welche Akteur_innen und Repräsentationen es sichtbar werden lässt und welche nicht.

Das Bereitstellen der Stifte war ein wichtiger Schritt und ließ sich sehr leicht bewerkstelligen. Es liegt nahe, nun auch den Einsatz von Collagematerial, Bildmaterial und Beispielkünstler_innen kritisch zu hinterfragen und immer wieder die Frage zu stellen: »Wer wird gezeigt? Wer spricht? Wer steht hier für Qualität?« So könnte Powersharing im Unterricht vorbereitet werden: Indem Platz gemacht wird für vielfältige Vertreter_innen, Repräsentationen und für Wissen der Schüler_innen, das sonst nicht eingebracht werden würde. Auf diese Weise kann neu ausgehandelt werden, was Normalität und Qualität im Unterricht bedeutet.

Empfehlungen für den Einsatz der Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe im Unterricht und Variationen

Das Reflektieren der eigenen *weißen* Flecken anhand der Frage »Wer fehlt?« stellte sich mir als eine Möglichkeit dar, um den Raum für Vielfalt im Unterricht zu öffnen, ohne Beispiele von diskriminierenden Handlungen mit entsprechenden Täter_innen und Opfern als Gesprächsanlass in den Raum holen zu müssen.

Die Aufgabe eignet sich meines Erachtens gut für Einstiegsstunden, um für die Thematik zu sensibilisieren. Anhand der gemachten Erfahrungen können Schüler_innen Begriffe wie »Privilegiertheit«, »strukturelle Diskriminierung«, »Normalitätserwartung« selbst erschließen und dann gemeinsam präzisieren. Auch eignet sie sich, um den noch sehr jungen Menschen bewusst zu machen, was es heißt, wenn man sagt, etwas soll für alle Menschen gelten. Vorstellbar sind Variationen der Aufgabe durch Alternativen wie »Zeichne eine Familie«. Auch hier kann anhand der Frage »Wer fehlt?« eine Lücke oder eine geringere Repräsentation im Raum zum Anlass genommen werden, um verschiedene Lebensmodelle zu reflektieren und strukturell normalisierte Erwartungen zu dekonstruieren.



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Eine Einbettung der Zeichne-einen-Menschen-Aufgabe kann in verschiedenen Schulfächern und in allen Jahrgangsstufen erfolgen. Allerdings empfehle ich den Einsatz in der Mittelstufe, weil hier die Motivation der Schüler_innen für beide Teile der Aufgabe am größten zu sein schien. In der Erprobungsstufe waren die Zeichnungen noch stark an den Kindern selbst orientiert und die Schüler_innen mussten sich sehr auf das Zeichnen konzentrieren. Für die Oberstufe könnte der Reflexionsteil nach dem Aha-Effekt nicht anspruchsvoll genug sein. Hier müsste vertiefendes Material für die Weiterarbeit bereit gehalten werden, wie zum Beispiel gut verständliche Texte, die diskriminierungskritisches Wissen vermitteln.²³

Abschließend möchte ich die hier beschriebene Aufgabe als Beispiel empfehlen für eine Möglichkeit zur Sensibilisierung von Schüler_innen für Normalitätserwartungen, diskriminierungskritische Haltungen und Reflexionsprozesse im Fachunterricht an Schulen. Ich selbst empfand diese gemeinsame Erarbeitung mit den Schüler_innen als sehr gewinnbringend und wertschätzend.

23 Zur Vermittlung einer Haltung des kritischen *weißseins* halte ich zum Beispiel den recht alten Text von Peggy McIntosh für geeignet: *White Privilege: Unpacking the invisible Knapsack*, 1989, weil er meines Erachtens durch Schüler_innen der Oberstufe gut zu bearbeiten ist; online unter https://psychology.umbc.edu/files/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf (zuletzt abgerufen am 28.12.2020).



Geteiltes Wissen _ Reflexionswerkstätten

Literatur

McIntosh, Peggy: *White Privilege: Unpacking the invisible Knapsack*, 1989;
online unter
https://psychology.umbc.edu/files/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf
(zuletzt abgerufen am 28.12.2020).

Schütze, Anja/Maedler, Jens (Hg.): *weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, 2017.

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>