

Normalität entnormalisieren - Möglichkeiten der Arbeit mit „neutralen“ (?) Masken im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit

von **Nina Simon**

Erscheinungsjahr: 2016

Peer Reviewed

Stichwörter:

Ästhetische Erfahrung als Differenzerfahrung | Migrationspädagogik | Neutralmaske | rassismuskritische Bildungsarbeit | Theaterpädagogik | Migrationsgesellschaft

Abstract

Theaterpädagogische Arbeit mit Masken kann unter anderem für rassismuskritische Überlegungen fruchtbar gemacht werden. Am Beispiel der Arbeit mit sogenannten „neutralen“ Masken wird nach Möglichkeiten gefragt, ob und wie im Rahmen der Arbeit mit „Neutralmasken“ Normalität entnormalisiert und damit ein Beitrag zu einer migrationsgesellschaftlich orientierten kunst- und theaterpädagogischen Bildungsarbeit geleistet werden kann.

Kulturell-ästhetische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Über kulturell-ästhetische Bildung in Migrationsgesellschaften nachzudenken bedeutet nach wie vor (zu) selten, diese aus einer rassismuskritischen Perspektive zu beleuchten. Geschieht gerade dies nicht, findet weder ein Erkennen noch ein Hinterfragen eigener Konstruktionen und Inszenierungen insbesondere auch in kunst- und theaterpädagogischen Zusammenhängen statt. Gerade dies ist jedoch notwendig, wenn gewährleistet werden soll, dass keine Reproduktion rassistischer Muster stattfindet. Kunst- und theaterpädagogische Herangehensweisen scheinen vielversprechend, wenn Lernprozesse angestoßen werden sollen, die dazu führen, Alltägliches der Selbstverständlichkeit(en) zu berauben und damit einhergehend zu dekonstruieren, also einer Befragung hegemonialer Diskurse dienen und somit zu einer rassismuskritischen Haltung beitragen können. Rassismus wird definiert als System von Praxen und Diskursen, die historisch bedingte ebenso wie aktuelle Machtverhältnisse reproduzieren und legitimieren

(vgl. Rommelsbacher 2009:29). Daraus resultierend ist Rassismus nicht ausnahmslos auf individueller, sondern zugleich stets auch auf institutionell-struktureller und medial-ideologischer Ebene zu verorten. Das dem Konzept „Anti-Rassismus“ von mir vorgezogene Konzept „Rassismuskritik“ wurde gewählt, da das Konzept des „Anti-Rassismus“ die Gefahr einer moralischen Komponente in sich birgt, indem suggeriert wird, dass es eine Sphäre außerhalb rassistischer Strukturen gibt. Damit wird die Tragweite des strukturellen und historisch-bedingten Rassismus verkannt. Das „Anti-Rassismus“-Konzept geht davon aus, dass die Möglichkeit besteht, sich in einem Rassismus-freien Raum bewegen zu können. Zudem neigt das Konzept dazu, die von Rassismus betroffenen Personen zu Opfern zu degradieren. (vgl. Mecheril 2010:170ff.) Im Hinblick auf die Kombination einer rassismuskritischen Perspektive mit ästhetischer Bildung ist festzuhalten, dass das Ziel einer solchen Kombination nicht einen verbesserten Umgang mit „der_dem_den“ „Fremden“, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung, eine „verschiebende[n] Erkundung des Schemas, das zwischen denen und diesen unterscheidet“ (Mecheril 2015:31) darstellen sollte.

Die Arbeit mit Neutralmasken, die Kindern und Jugendlichen, die sich zunächst nur mit Scheu auf einer Bühne bewegen, dabei behilflich sein kann, sich auf einer solchen zu präsentieren, dienen sie doch als Hilfsmittel, weil ihr Gesicht durch sie verdeckt ist, kann in diesem Zusammenhang auch für rassismuskritische Überlegungen fruchtbar gemacht werden – ein Aspekt, der in diesem Text fokussiert werden soll: Am Beispiel der Arbeit mit sogenannten „neutralen“ Masken wird somit nach einer rassismuskritischen Diskussion eben dieser sowie einer Auslotung der Bildungschancen ästhetischer Erfahrung in diesem Zusammenhang nach Möglichkeiten gefragt, ob und wie im Rahmen der Arbeit mit „Neutralmasken“ Normalität entnormalisiert und damit ein Beitrag zu einer migrationsgesellschaftlich orientierten kunst- und theaterpädagogischen Bildungsarbeit geleistet werden kann.

(Keine) Neutrale(n) Maske(n) ? ! - Masken in (post-)kolonialen und theatralen Zusammenhängen

Werden *weiße* Masken unter einer rassismuskritischen Perspektive in den Blick genommen, bedeutet dies zunächst, die Zuschreibung „neutral“ zu hinterfragen. Die Schreibweise *weiß* bezieht sich nicht auf die Hautfarbe im engeren Sinne, sondern auf die Zugehörigkeit zur privilegierten und normalisierten, nicht markierten Mehrheit. Schwarz hingegen wird groß geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um einen Empowerment Begriff handelt, der ebenso wie *weiß* nicht die Hautfarbe im engeren Sinne meint, sondern – wie die Selbstbezeichnung „[People] of Color“ (vgl. BER 2012:17) – die Gruppe derjenigen, die unterschiedliche Rassismuserfahrungen machen (und teilweise phänotypisch weiß sind), umfasst. Daran anschließend wird die theatrale Bedeutung „neutraler Masken“ insbesondere in Bezug auf die Frage, in welchem Zusammenhang das Konzept der „Neutralität“ in diesem Kontext steht, diskutiert.

Welche Masken? Wessen Masken? Wozu Masken?

In Frantz Fanon`s Werk „Black Skin, White Masks“ thematisiert dieser das koloniale Subjekt sowohl in kolonialen als auch in postkolonialen Zusammenhängen. Er stellt eine *weiße* Person einer Schwarzen gegenüber, betont jedoch, dass es sich dabei nicht um eine gleichberechtigte Gegenüberstellung handelt, da die *weiße* Person – ungleich der Schwarzen – über die Definitionsmacht im Hinblick darauf, was (nicht) anerkannt wird, verfügt. Damit einhergehend hat die Schwarze Person nur dann die Möglichkeit, sich in der Gesellschaft zu positionieren, wenn sie sich eine *weiße* „Maske“, beispielsweise, indem sie die

Kolonialsprache Französisch spricht, aufsetzt (vgl. Fanon 1999). Die von Fanon beschriebene *weiße* Maske ist von andauernder Aktualität, beispielsweise dann, wenn Sprachgebote bzw. -verbote an Schulen erhoben werden und damit einhergehend die faktische Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft sanktioniert und die Monolingualität der *weißen* Mehrheitsgesellschaft propagiert und somit zur Norm erhoben wird. Was also passiert, wenn in kunst-/theaterpädagogischen Kontexten *weiße* Masken als neutrale Masken verhandelt werden? Diese Frage gilt es nicht nur im Hinblick auf Schwarze Subjekte bzw. SchülerInnen of Color, sondern selbstverständlich auch auf *weiße* Subjekte bzw. *weiße* SchülerInnen zu stellen.

Ein zentraler Aspekt dabei ist der der Macht und die daraus resultierende Frage, wer wen zu welchem Zweck verwandelt bzw. wer sich für wen zu welchem Zweck verwandeln (lassen) muss. In Bezug auf eine rassismuskritische Arbeit mit Masken gilt es, diese Fragen stets neu auszuloten. Eine besondere Herausforderung dabei stellt die Gratwanderung dar, weder die Sensibilität für (hier durch Rassismus hervorgerufene) Verletzungen zu verlieren, noch intolerant Fehlern (hier durch die Reproduktion von Rassismus) gegenüber zu sein und somit an diese möglicherweise anschließenden Lernprozessen entgegenzustehen.

Die Maske, auf die sich Grada Kilomba in wissenschaftlichen und somit auch in bildungstheoretischen Zusammenhängen bezieht, ist keine konzeptionelle wie die Fanon's, sondern eine faktische: Die „Maske der Sprachlosigkeit“. Diese Maske war ein reales Instrument, das für über 300 Jahre Teil des europäischen Kolonisatorenprojekts wurde. Sie wurde von *weißen* Kolonialherren benutzt, um versklavte AfrikanerInnen bei der Arbeit auf den Plantagen davon abzuhalten, beispielsweise Kakaobohnen zu essen, die Hauptfunktion der Maske jedoch war es, ein Gefühl der Sprachlosigkeit zu implementieren und sie gleichzeitig als Folterinstrument und Instrument der Verstummung zu verwenden (vgl. Kilomba 2009:80). Diese Maske, deren Zentrum für Grada Kilomba das akademische Zentrum darstellt, ist ein *weißer* Ort, an dem Schwarzen Subjekten das Privileg zu sprechen verwehrt wird (vgl. ebd.:81). Jede Wissenschaft, die nicht das eurozentrische Wissen transportiert, erfährt Ablehnung, indem argumentiert wird, dass dies (dann) keine glaubhafte und (somit) „wahre“ Wissenschaft sei. Daraus resultiert, so Kilomba, das *weiße* WissenschaftlerInnen über Fakten und Wissen, Schwarze WissenschaftlerInnen über Meinungen und Erfahrungen verfügen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass es sich dabei um Machtkonstellationen und somit um hierarchische Strukturen bzw. Positionen handelt, also um eine *weiße* Vormachtstellung (vgl. ebd.:83). Bezieht man diese Überlegungen auf die Arbeit mit „neutralen“ Masken in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, könnte in diesem Zusammenhang die „Neutralität“ *weißer* Masken kritisch reflektiert und damit einhergehend dekonstruiert werden.

Theatrale Bedeutung der Neutralmaske

Ein erster Schritt hin zur Reflexion und Dekonstruktion der vermeintlichen Neutralität *weißer* Masken ist es, sich die theatrale Bedeutung dieser vor Augen zu führen. Jacques Lecoq erklärt die neutrale Maske folgendermaßen: „Die neutrale Maske ist ein eigenartiges Ding. Ein sozusagen *neutrales*, ausgeglichenes Gesicht, das eine körperliche Wahrnehmung der Ruhe anbietet. Dieses Objekt, das man sich vors Gesicht hält, soll dazu dienen, den *neutralen Zustand*, der einer Handlung vorausgeht, zu empfinden, einen Zustand der Empfänglichkeit für das, was uns umgibt, frei von innerem Konflikt“ (Lecoq 2012:55). Er beschreibt die neutrale Maske als Bezugspunkt aller anderen Masken und betont, dass der neutrale Ausgangszustand, der durch diese erreicht werden kann, den Körper der Spielerin zu einem „unbeschriebene[n] Blatt verfügbar

für die Handschrift des Dramas“ (ebd.) werden lässt. Lecoq arbeitet mit Ledermasken, also braunen und nicht weißen neutralen Masken, was im Hinblick auf die in diesem Text behandelte Fragestellung zunächst ein interessanter Aspekt zu sein scheint. Da es sich bei den Handelsüblichen und somit in pädagogischen Kontexten eingesetzten jedoch um weiße neutrale Masken handelt und sich in keiner Schrift Lecoq`s rassismuskritische Überlegungen zur Farbwahl der Masken finden lassen, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen. Die neutrale Maske sollte größer als das Gesicht sein und dient vor allem der Entwicklung der SpielerInnen-Präsenz im Raum, indem sie diese in einen entdeckenden Zustand versetzt und ihnen damit ermöglicht, Elementares wie beim ersten Mal zu berühren, zu fühlen, zu hören und anzusehen. Ungleich einer Figur hat eine neutrale Maske keine Konflikte, keinen Kontext, keine Geschichte und keine Vergangenheit, was zu einem gleichgewichtigen, ökonomischen Gebrauch von Gesten und Handlungen führt, da „die Bewegungen von einem neutralen Standpunkt aus erarbeitet [werden]“ (ebd:57). Daraus können wesentliche Anhaltspunkte für das daran anschließende Spiel gewonnen werden, die Maske hilft also zunächst beim Spielen, weil sich hinter ihr verborgen werden kann. Auch denjenigen, die mit ihrem Körper oder ihrem Leben uneins sind, kann die neutrale Maske dabei behilflich sein, „freier atmen zu können“ (ebd:57). Da das Gesicht des Spielers unter der neutralen Maske verschwindet, wird der Körper sehr viel stärker wahrgenommen, während die Maske seinen Blick repräsentiert. (vgl. ebd.). Die Arbeit mit der neutralen Maske kann also als eine beschrieben werden, die „zum Spiel ohne Maske“ (ebd:58) führt.

Kunst- und theaterpädagogische Überlegungen

Im Folgenden sollen die Bildungschancen theatraler ästhetischer Erfahrung diskutiert und der Frage nachgegangen werden, inwiefern ästhetische Erfahrung als Differenz Erfahrung bedeutsam in Bezug auf die hier diskutierte Fragestellung sein kann. Auch Jacques Lecoq`s theaterpädagogisches Arbeiten mit der neutralen Maske wird in die Überlegungen miteinbezogen.

Bildungschancen theatraler ästhetischer Erfahrung

Die Schwierigkeit über durch Kunst oder Theater ermöglichte Bildungsprozesse zu sprechen, liegt nach Ulrike Hentschel in „der Eigensinnigkeit ästhetischer Erfahrungen und der Historizität der Künste“ (Hentschel 2015:4). Somit kann es sich dabei stets nur um eine Rahmenbeschreibung handeln, die jeweils neu auszuhandeln ist. In der Gleichzeitigkeit von Dargestelltem und Darstellung, die charakteristisch für die theatrale Kommunikation ist, sieht Hentschel ein besonderes „Moment ästhetischer Erfahrung“ (ebd.), die insofern bildend wirken kann, als dass sie ein Bewusstsein für den Zwischenraum, der zwischen den Ebenen liegt und gestaltet wird, befördert. Auf diese Weise kann sowohl auf die Gestaltungsarbeit als auch auf sich selbst reflektiert werden (vgl. ebd.:5). In „Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung“ untergliedert Hentschel die besondere Bildungsdimension ästhetischer Erfahrung folgendermaßen: Erfahrung

- „zwischen Spieler und Figur“ (Hentschel 2010:162ff.);
- „Zwischen den Ereignissen“ (ebd.:189ff.);
- „Zwischen Bühne und Publikum“ (ebd.:198ff.);
- „Zwischen „Körper-Haben“ und „Körper-Sein““ (ebd.:208ff.);
- „Zwischen Sinn und Sinnlichkeit“ (ebd.:224ff.).

Im Hinblick auf die Fragestellung scheint insbesondere die Erfahrung zwischen Spieler und Figur, die Hentschel auch als „Nicht-Ich und nicht Nicht-Ich“ (ebd.:188ff.) beschreibt, interessant, da diese mit einer Identitätsspaltung einhergeht und sich die Spielenden gleichzeitig als Produzenten, Produkte und Material und damit sowohl als Objekte als auch als Subjekte des Prozesses erfahren (vgl. ebd.:188). Es geht dabei somit um ein Ausbalancieren dieser verschiedenen Identitäten und um die Erfahrung, gleichzeitig Subjekt und Objekt des Prozesses zu sein. Wenn also in der Arbeit mit (*weißen*/„neutralen“) Masken fokussiert wird, dass es nicht darum geht, eine Figur abzubilden, sondern darum, zu erkennen, dass diese im Rahmen einer „Auseinandersetzung des Spielenden mit dem eigenen Ich und als ein bewusst gestalteter Teil dieses Ichs“ (ebd.:189) entsteht, können damit (möglicherweise) Bildungsprozesse angestoßen werden, die - sowohl bei *weißen* SchülerInnen als auch bei SchülerInnen of Color zu einem Hinterfragen hegemonialer Diskurse, insbesondere in Bezug auf Wissen und Macht, führen.

In Bezug auf die Bildungsbedeutung des Theaterspielens erachtet Hentschel folgende Aspekte für zentral: Die

- „Ambiguitätserfahrung/Differenzerfahrung/Erfahrung des „Dazwischenstehens“ (ebd.:238ff.);
- „Die Erfahrung des Doppels von Gestaltung und Erleben“ (ebd.:239 f.);
- „Die Darstellung des „Nicht-Darstellbaren“ (ebd.:240f.);
- „Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit“ (ebd.:241ff.) und die
- „Selbstreflexivität“ (ebd.:243f.).

Im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit sind insbesondere die Erfahrung von Ambiguität und Selbstreflexivität von Bedeutung, beinhalten diese doch zahlreiche vielversprechende Schnittstellen zu den Ansätzen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit. In Bezug auf die Arbeit mit (*weißen*/„neutralen“) Masken ist besonders hervorzuheben, dass diese dazu genutzt werden können, ein Bewusstsein (der Spielenden) für die Konstitution verschiedener, nebeneinander - nicht nacheinander - existierende Wirklichkeiten und deren Akzeptanz zu fördern. Da dies allerdings nur unter der Voraussetzung geschehen kann, dass erkannt wird, „daß [sic!] im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird“ (ebd.:238), stellt die Arbeit mit Masken eine für ein solches Erkennen vielversprechende Herangehensweise dar. Der in kunst- und theaterpädagogischen Zusammenhängen notwendige bewusste Umgang in Bezug auf den eigenen Körper und die eigene Aufmerksamkeit macht zudem ein hohes Maß an Selbstreflexivität erforderlich. Der daraus resultierende „Blick von außen auf sich selbst“ (ebd.:243) führt unter anderem zu einer Bewusstwerdung der eigenen Beziehung zum jeweils Anderen und stellt damit einen wertvollen Zugang in Bezug auf rassismuskritische Überlegungen dar, erfordern doch auch diese „ein hohes Maß an Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit [...] und [versprechen] gleichzeitig einen Einblick in die Funktionsweise des Wahrnehmungsprozesses“ (ebd.).

Ästhetische Erfahrung als Differenzerfahrung

Hinsichtlich der in diesem Text behandelten Fragestellung scheint diese Überlegung insofern bedeutsam, als dass durch die Förderung eines Bewusstseins darüber Reflexionen über hegemoniale, in diesem Zusammenhang insbesondere rassistische Diskurse und damit einhergehend Wissen und Macht angeregt werden können.

Pierangelo Maset betont in Bezug auf Differenz und Wahrnehmung die Verschränkung von gesellschaftlicher Produktionsweise und Sinneswahrnehmung und führt weiter aus, dass „die Konstitution der Sinneswahrnehmung [...] mit den Wissenskonstitutionen, die in einer Gesellschaft vorherrschen [korrespondiert]“ (Maset 2012:36). Wird im Rahmen einer Arbeit mit Masken dazu angeregt, darüber nachzudenken, weshalb *weiße* Masken als neutrale Masken galten und gelten, kann dadurch eine Dekonstruktion gesellschaftlich wirksamer Wissenskonstitutionen stattfinden, die weit über kunst- und theaterpädagogische Kontexte hinaus fruchtbar gemacht werden kann. Auch die jeweilige Wahrnehmungsperspektive ist von entscheidender Bedeutung, ebenso das den Blick formende Wissen, die Umwelteinflüsse sowie die physische Verfassung des Körpers (vgl. ebd.:37). Im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit sind insbesondere die ersten beiden Aspekte zentral, da diese dazu dienen können, darüber nachzudenken, welches und wessen Wissen aus welcher Wahrnehmungsperspektive (nicht) (re-) produziert, welche SprecherInnen somit also (nicht) gehört werden. Während *weiße* SchülerInnen im Rahmen solcher Überlegungen unter anderem an die (eigene) Unmarkiertheit ihres Weißseins herangeführt werden können, könnte eine solche Auseinandersetzung für SchülerInnen of Color empowernde Effekte haben, wird durch diese doch mit eben jener Unmarkiertheit gebrochen, indem dazu angehalten wird, die Gleichsetzung von „Neutralität“ und „Weiß(sein)“ zu hinterfragen. In seiner Veröffentlichung „Ästhetische Bildung der Differenz“ betont Maset zudem die Verschränkung von Wahrnehmung und Differenz: „Ich nehme wahr, indem ich unterscheide und unterscheide, indem ich wahrnehme“ (ebd.). Hierbei gilt es kritisch zu beleuchten, wer (nicht) über die Durchsetzung- bzw. Artikulationsmacht verfügt, Wahrgenommenes zu unterscheiden und damit Zugehörigkeiten in Frage zu stellen. Exemplarisch erläutert werden kann dies anhand der „Woher kommst Du?“- Frage, über die es, inklusive ihrer Intention auf Seiten des Fragenden und beim Gegenüber dadurch hervorgerufenen Effekte, insbesondere im Rahmen der Arbeit mit (*weißen* / „neutralen“) Masken nachzudenken gilt.

Theaterpädagogisches Arbeiten mit der Neutralmaske: Jacques Lecoq

Jacques Lecoq beginnt die Arbeit mit der neutralen Maske, indem er seinen SchülerInnen die Maske zeigt, diese berühren sie anschließend, tragen sie, probieren unterschiedliche Gesten aus, um ein Gespür für die Maske zu erwerben. Von zentraler Bedeutung sind diese Annäherungen deshalb, weil die Maske unter Umständen verschiedene Reaktionen auslösen kann, unter anderem das Gefühl, zu ersticken. Anschließend wird beschrieben, was beim Tragen der Maske empfunden wurde. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass den SchülerInnen nicht erklärt werden sollte, wie mit der Maske richtig gespielt wird (Der poetische Körper, S. 58), da dies nur zur Folge hätte, dass sie die Maske nicht würden tragen können, ohne darauf konzentriert zu sein, alles korrekt auszuführen und somit dem zunächst erforderlichen Empfinden im Wege stehen würden. Das *Erwachen* stellt das erste pädagogische Thema dar und beschreibt eine Übung, im Rahmen derer die SchülerInnen mit der Maske erstmals erwachen und sich schließlich mit ihr bewegen (vgl. Lecoq 2012:59). Das Leitmotiv der neutralen Maske stellt die *elementare Reise* dar. Im Rahmen dieser Übung wird durch die Natur gerannt, geklettert, gelaufen und gesprungen. Es gibt keine Interaktion zwischen den SpielerInnen, sie spielen isoliert voneinander, auch wenn sie gleichzeitig spielen (vgl. ebd.:61). Eine weitere Arbeitsphase stellen Identifikationen dar: Um das Ziel, „ein Niveau theatralischer Überhöhung außerhalb eines realistischen Spiels zu erreichen“ (ebd.:66), wird im Ausdruck beispielsweise auf Natur-Dynamiken und Materialien zurückgegriffen: Die SchülerInnen verwandeln sich zunächst „unter der Maske in die verschiedenen Naturelemente: Wasser, Feuer, Luft, Erde“ (ebd.:64), anschließend in

verschiedene Materialien: Metall, Holz, Papier, Flüssigkeiten. Dies dient der Erweiterung des Gespürs für feine Nuancen – sowohl zwischen den einzelnen Materialien als auch innerhalb derselben Materie (vgl. ebd.:65). An die Identifikationen schließt die Transfermethode an, um die Arbeit in eine dramatische Dimension zu übertragen - beispielsweise durch die Vermenschlichung eines Tieres (vgl. ebd.:66). Hauptergebnis der Identifikationen-Arbeit stellen die Spuren dar, welche sich in die Körper eingraben. Dabei handelt es sich um abgespeicherte physische Kreisläufe, „in denen parallel die dramatischen Gefühle kreisen, die auf diesem Weg zum Ausdruck finden“ (ebd.:67). Die aus der Bewegungslosigkeit und Stille über zahlreiche Dynamik-Zwischenstufen zu größtmöglichen Bewegungen entstehenden Erfahrungen stellen solche dar, die für immer eingeschrieben bleiben in die SpielerInnen-Körper (vgl. ebd.:67). Spielen die SchauspielerInnen einen Text Jahre später, kann der Körper durch diesen Text zum Klingen gebracht werden „und in ihm ein reiches, für den Ausdruck verfügbares Material vorfinden“ (ebd.:68), denn da die Natur die erste Sprache darstellt, kann sich der Körper erinnern (vgl. ebd.:68). Welche Chancen und Risiken sich aus einer solchen Vorgehensweise in Bezug auf rassismuskritische Bildungsarbeit ergeben können, wird im Folgenden diskutiert.

Rassismus(-kritik) und Kunst-/Theaterpädagogik - Differenzfreundlichkeit versus Zuschreibungsreflexivität

In diesem Kapitel sollen sowohl die Chancen und Risiken dieser Kombination als auch die daraus resultierenden Spannungsverhältnisse diskutiert werden. Dabei wird insbesondere danach gefragt, ob durch die Kombination von Rassismuskritik und Kunst-/Theaterpädagogik, insbesondere die Arbeit mit Masken, Normalität entnormalisiert und somit ein Beitrag zu einer rassismuskritischen Bildungsarbeit geleistet werden kann.

Die pädagogische Aufgabe, die in Bezug auf ästhetische Bildungsprozesse im Zentrum steht, ist jene, Konstellationen und Situationen zu schaffen, die es ermöglichen, dass SchülerInnen „unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen“ (Mecheril 2015:9) Assoziationen zwischen produktiv und rezeptiv Erlebtem und Wahrgenommenem „zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenhängen [...] [herstellen], sowie diese Assoziationen und Artikulationen [...] [wahrnehmen] und sie [...] [gestalten]“ (ebd.). Es geht somit in diesen Zusammenhängen nicht um „die Kultur“ der „Anderen“, sondern um die „Erkundung des Schemas, das zwischen diesen und jenen unterscheidet“ (ebd.), also darum, „einen ästhetischen Raum zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennenlernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen“ (ebd.). Eine solche theaterpädagogische Arbeit mit „neutralen“ Masken bietet hinsichtlich dieses Anliegens ein großes Potential, kann es mit ihr doch gelingen, (ästhetische) Erfahrung(en) jenseits eine „Wir“-„Nicht-Wir“-Dichotomie zu sammeln, indem eine Identifikation über dritte Elemente erfolgt, die unter Umständen im Rahmen des Erfahrungstausches, der an die jeweiligen Übungen anschließt, auch dazu führen kann, dominante Unterscheidungsmerkmale zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Ein in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzendes Spannungsverhältnis ist das zwischen Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität: So scheinen Settings wie dieses insbesondere in Bezug auf die dritten Elemente über ein großes Potential zu verfügen, SchülerInnen nicht zu „verändern“, ihnen also (fremdbestimmt) eine Identität bzw. Herkunft zuzuschreiben. Allerdings darf dabei nicht die - in diesem Fall in Bezug auf Rassismus, aber selbstverständlich nicht nur - unterschiedliche Positioniertheit der SchülerInnen im Sinne eines „Jetzt-sind-wir-alle-Wasser-und-befinden-

uns-somit-in-der-gleichen-Position“ nivelliert werden, nicht zuletzt deshalb, da die theaterpädagogische Arbeit mit neutralen Masken Körper und körperliche Erfahrung(en) fokussiert und diese keinesfalls aus rassismuskritischen Überlegungen exkludiert werden sollten. Diese Gratwanderung stellt somit Chance und Risiko zugleich dar, denn eine bildende Wirkung im Rahmen künstlerisch-gestaltender Prozesse kann nur dann eintreten, wenn diese Bezug auf die Welt und damit in machtkritischen Kontexten auch auf hegemoniale Diskurse nehmen können, um diese zu hinterfragen. (Unumgänglich dabei ist stets eine Reproduktion eben jener kritisch zu reflektierender hegemonialer Kategorien bzw. Konzepte.) Es geht dabei also nicht um einen „Rückzug in den `Elfenbeinturm` ästhetischer Erfahrung [...] [sondern] vielmehr [um] die notwendige Voraussetzung für den ver- und befremdeten Blick [...], der sich aus dem Abstand auf die routinisierten Muster sozialer Praxen werfen lässt“ (Hentschel 2015:3), also ein Entnormalisieren der Normalität ermöglichen kann.

Fazit: Intersektionalität, (nicht nur) ein Methodenbaukasten und strategischer Essentialismus

In Kontexten, in denen mit Masken zu rassismuskritischen Fragestellungen gearbeitet wird, lässt sich nun fragen, ob und wie Intersektionalität auch hier Berücksichtigung finden kann. Katharina Walgenbach definiert diese als „Verwobenheiten [...] soziale[r] Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse [, die] nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren [...] `Überkreuzungen` analysiert werden müssen“ (Walgenbach 2012). Sie plädiert für eine Überwindung additiver Perspektiven, „indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* [Hervorhebung im Original] von sozialen Ungleichheiten gelegt wird“ (ebd.). Somit geht es nicht ausnahmslos darum, mehrere soziale Kategorien zu berücksichtigen, sondern auch darum, deren Wechselwirkungen zu analysieren (Walgenbach 2012). Insbesondere im Hinblick darauf, dass in theater-/kunstpädagogischen Zusammenhängen ein vergleichsweise hohes Potential in Bezug auf das Erwerben eines be- bzw. verfremdeten Blickes vorhanden ist, scheinen diese geeignet zu sein, um Normalität auch andere soziale Ungleichheiten und deren Zusammenwirken betreffend zu entnormalisieren und im Rahmen dessen auf die „Machtasymmetrie, die fortwährend [...] Vorstellungen von binären Bedeutungen und Zuweisungen produziert“ (Popal 2011:53) zu reflektieren. Zuletzt sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Kombination von Kunst-/Theaterpädagogik und rassismuskritischer Bildungsarbeit stets Gefahr läuft „ausgehend von normativ gesetzten Wirkungen und Zielen konzipiert [zu werden]“ (Hentschel 2015:1). Daraus resultierend droht sowohl eine „Reduktion auf einen Methodenbaukasten“ (ebd.:2) als auch eine „Reduktion von Bildung auf den Erwerb von Kompetenzen“ (ebd.:3). „[B]estenfalls [kann es jedoch] darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden“ (Hentschel 2010:244). Ob diese schließlich tatsächlich zustande kommen, kann – ebenso wie zahlreiche weitere Faktoren, die verantwortlich sind für ein potentiell Scheitern dieser – nicht maßgeblich beeinflusst werden. (vgl. ebd.: 244). Dies gilt auch für die Arbeit mit (*weißen*/„neutralen“) Masken in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, die vielversprechend erscheinende Chancen, aber auch konsequent mitzureflektierende Risiken beinhaltet und im Rahmen derer die Frage, ob Normalität entnormalisiert werden kann, keine abschließend zu beantwortende, sondern vielmehr eine beständig neu auszuhandelnde darstellt.

In Zusammenhängen, in denen mit „neutralen“ Masken theaterpädagogisch in Anlehnung an Lecoq gearbeitet wird, bleibt dabei ein zentrales, unauflösbares Spannungsverhältnis bestehen: Obgleich theaterpädagogisches Arbeiten im oben genannten Sinne sicherlich dazu dienen kann, zu einem Spiel ohne

Maske zu führen und auch der Ansatz Lecoqs eine anfängliche Nicht-Reglementierung des Maskenspiels betreffend in verschiedensten Kontexten von großer Bedeutung ist, fehlt eine meines Erachtens – zumindest im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit – zentrale Überlegung in seinen Ausführungen: Die Integration des strategischen Essentialismus in die oben beschriebenen Zusammenhänge.

Der von Gayatri Chakravorty Spivak entwickelte „strategische Essentialismus“ ist als Konzept zu beschreiben, welches sie entwickelt, um dafür zu plädieren, dass es – trotz zahlreicher mit einer Repräsentation unterdrückter Gruppen einhergehender Dilemmata – einen Modus geben muss, der es möglich macht, nicht nur über, sondern vor allem auch für unterdrückte Gruppen zu sprechen und diejenigen, die sich in einer Position befinden, die wirkmächtiges Sprechen ermöglicht, verantwortlich sind für die Hörbarmachung unterdrückter Stimmen (vgl. Spivak 2011:74 ff.).

In Bezug auf die Arbeit mit Masken in der rassismuskritischen Bildungsarbeit kann der „strategische Essentialismus“ auf eine Fokussierung des Psychischen (im Sinne von in diesen Zusammenhängen möglicherweise gemachten ästhetischen Erfahrungen) übertragen werden. Dabei besteht stets sowohl die Gefahr, die Gesamtheit gesellschaftlicher Prozesse als solche außer Acht zu lassen, als auch die Gefahr einer „Schwarz-weiß-Dichotomie“, die unter anderem dazu führen kann, dass SchülerInnen of Color zu passiven Opfern gemacht werden. Werden diese Gefahren konsequent mitgedacht, beinhaltet die Arbeit mit Masken jedoch gerade aufgrund der im Rahmen dieser gemachten ästhetischen Erfahrungen auch die Chance, SchülerInnen in relativ kurzer Zeit einen nachhaltige(re)n Zugang zu dieser Thematik zu eröffnen als dies vermutlich über die Lektüre rassismuskritischer Texte möglich wäre. In Bezug auf die Arbeit mit Masken in der rassismuskritischen Bildungsarbeit konnte also gezeigt werden, dass eine solche gut geeignet sein kann, um nicht nur Partikulares, sondern auch Universales an rassistischen Verhältnissen herauszuarbeiten. Sie kann somit zum einen dazu dienen, mit einer Klasse zu rassismuskritischen Themenfeldern mit in Bezug auf Rassismus unterschiedlich positionierten SchülerInnen zu arbeiten, ohne dabei jene unterschiedliche(n) Positioniertheit(en) zu negieren. Zum anderen kann sie – insbesondere im Hinblick auf *weiße*/„neutrale“ Masken – einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, mit SchülerInnen gemeinsam „Normalität zu entnormalisieren“, also ein Bewusstsein unter anderem für die Wirkmächtigkeit hegemonialer Diskurse und damit einhergehend die starke Verwobenheit von Wissen und Macht zu schaffen.

Verwendete Literatur

Arndt, Susan u.a. (2009): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland (2. Auflage), (11-13). Münster: UNRAST.

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (2012): BER: Begriffserläuterungen. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (BER) (Hrsg.): Wer ändert einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext (17). Berlin: BER.

Fanon, Frantz (übersetzt von Charles Lam Markmann) (1999): Black Skin, White Masks (8. Auflage), Finland: WSOY.

Hentschel, Ulrike (2015): Über mögliche Zusammenhänge von Kunst (Theater) und Bildung. Constanze Eckert im Gespräch mit Ulrike Hentschel. Interview. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015, Berlin 2015: <http://www.kulturagentenprogramm.de> (letzter Zugriff am 10.11.2015).

Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin: Schibri.

Kilomba, Grada (2009): No Mask. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan(Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland (2. Auflage), (80-88). Münster: UNRAST.

Lecoq, Jacques (2012): Der poetische Körper. Eine Lehre vom Theaterschaffen (3., korrigierte und erweiterte Auflage). Berlin: Alexander.

Maset, Pierangelo (2012): Ästhetische Bildung der Differenz. Lüneburg: Pierangelo Maset edition HYDE.

Mecheril, Paul (2015): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“. Berlin 2015: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=148> (letzter Zugriff am 02.03.2016).

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u. a. (Hrsg.): Migrationspädagogik (150-178). Weinheim und Basel: Beltz.

Popal, Mariam (2011): „Gender“. Mythen – Masken – Subjektpositionen – und *beyond*. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechter Studien: <http://www.budrich-journals.de/index.php/fgs/article/view/5596> (letzter Zugriff am 01.02.2016).

Rommelsbacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus: http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Was_ist_Rassismus.pdf (letzter Zugriff: 09.09.2015).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation (2. Auflage). Wien/Berlin: Turia + Kant.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – Eine Einführung: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesstexte/walgenbach-einfuehrung/> (letzter Zugriff am 18.03.2016).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nina Simon (2016): Normalität entnormalisieren - Möglichkeiten der Arbeit mit „neutralen“ (?) Masken im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/normalitaet-entnormalisieren-moeglichkeiten-arbeit-neutralen-masken-kontext>

(letzter Zugriff am 19.10.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>