

Schreibpädagogik und Klassismus - Schreiben und Erzählen als widerständige Praxis

von **Betina Aumair**

Erscheinungsjahr: 2023

Stichwörter:

Schreibpädagogik | Theaterpädagogik | Klassismus | Selbstermächtigung | Erfahrungswissen | biographisches Schreiben | Praxisübungen | Dossier: Klassismus und Kulturelle Bildung

Abstract

Klassismus als strukturelles Macht- und Gewaltverhältnis ist einer der wesentlichen Aspekte im Bildungskontext und dennoch kaum thematisiert. Gleichzeitig sind pädagogische Institutionen und pädagogisches Handeln oft selbst von klassistischen Praktiken, Diskursen und Normen geprägt und reproduzieren diese. Schreiben und Erzählen gegen Klassismus wird in diesem Beitrag als produktive Möglichkeit für Betroffene vorgestellt, Erlebnisse und Erfahrungen in Wut, Widerstand und Selbstermächtigung umzuwandeln. Entlang der Zusammenhänge von Klassenherkunft und -positionierung mit Erinnerung, Sprache und Selbstwirksamkeit gibt die Autorin Einblicke in ihre eigene klassismuskritische Herangehensweise und stellt u.a. Schreib- & Erzählübungen vor. Der Artikel ist Teil des Dossiers „Klassismus und Kulturelle Bildung“.

Klassismus ist – wie Sexismus oder Rassismus – ein strukturelles Macht- und Gewaltverhältnis. In Österreich richtet sich Klassismus vor allem gegen Menschen aus der Arbeiter*innen- oder Armutsklasse, gegen obdach- oder wohnungslose Menschen oder gegen einkommensarme oder erwerbslose Menschen. Klassismus findet mit Worten und mit Handlungen statt und dient der Abwertung, Ausgrenzung, Beschämung und Ausbeutung von Menschen.

Der Begriff Klassismus lehnt sich an den englischen Begriff *classism* an. Von *The Furies Collective*, einem lesbisch-feministischen Kollektiv in den USA, wurde er in den 1970ern verwendet, um sich innerhalb ihres Kollektivs mit sozialen Klassen auseinanderzusetzen. Schon bei ihnen wurde Klassismus mit Heterosexismus und Rassismus zusammen, das heißt *intersektional*, gedacht. Wesentlich bei der Klassismusperspektive (ebenso wie bei einer heterosexistischen oder auch einer rassistischen Perspektive) ist das bezogen auf die Ausbeutung in (Re-)Produktionsverhältnissen. Alle drei Ebenen – das heißt, die

strukturelle/ideologische, die institutionelle und die individuelle Ebene – werden als miteinander verwoben in den Blick genommen. Diese drei Ebenen bedingen einander und verbinden Klassentheorien mit (Anti-)Diskriminierungsarbeit. Wie die us-amerikanische Schriftstellerin Rita Mae Brown, Mitglied der Furies, beschreibt: „Class is much more than Marx’ definition of relationship to the means of production. Class involves your behaviour, your basic assumptions about life, your experiences (determined by your class) validate your assumptions, how you are taught to behave, what you expect from yourself and from others, your concept of future, how you understand problems and solve them, how you think, feel, act” (Brown 1974:15).

Diese Beschreibung klassenspezifischer Einstellungen, Verhaltensweisen etc. ähneln dem, was der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit dem Konzept des „Habitus“ umschreibt (vgl. Bourdieu 1987 und 2001). Eng damit verbunden sind die unterschiedlichen Kapitalsorten, die Bourdieu unterscheidet und in seine Klassenanalyse miteinbezieht. Dazu gehören neben dem „ökonomischen Kapital“, also Vermögen und Eigentum, auch das „kulturelle Kapital“ wie Bildung, aber auch Gemälde oder Bücher und das „soziale Kapital“, also die Netzwerke, in die wir eingebunden sind und über die wir verfügen (vgl. Bourdieu 1987). Das Konzept des Habitus und die verschiedenen Kapitalsorten, über die wir verfügen oder die uns fehlen, geben über unsere Klassenherkunft bzw. -position Auskunft. Mit der Klassenherkunft oder -position sind Privilegien oder Diskriminierungen verbunden (ebd.).

Klassismuskritische Perspektiven als gesellschaftliches Analysemoment

Mit einer *klassismuskritischen* Perspektive lassen sich gesellschaftliche Verhältnisse in Bezug auf Klassenzugehörigkeiten und die damit verbundenen Ein- und Ausschlüsse analysieren. *Klassismuskritisch* bedeutet, dass es keine Verortung außerhalb von Klassenstrukturen und somit klassistischen Strukturen gibt. Eine klassismuskritische Perspektive ermöglicht zudem soziale Ungleichheit herrschafts- und machtkritisch zu analysieren. Arbeit und Vermögen, Gesundheit, Beziehungsfähigkeit, Gewalt, Bildung, Kultur etc. – all das sind gesellschaftliche Bereiche, die unter einer klassismuskritischen Perspektive analysiert werden müssen. Ein Bereich, in dem das schon länger passiert und dennoch kaum Veränderung an der ideologischen Basis erreicht wurde, ist Bildung.

Verschiedene Studien kommen zu dem Ergebnis, dass soziale Mobilität in Form eines sozialen Aufstiegs durch Bildung in Österreich äußerst schwierig und somit selten ist (vgl. Bachmann 2019). Gleichzeitig wird der Bildungsaufstieg von dem neoliberalen Mythos der Chancengleichheit begleitet, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – durch Schulbildung dieselben Chancen auf Bildungserfolg und somit Lebensverwirklichung haben: dass alle, die sich genügend anstrengen und es schaffen wollen, auch schaffen und für ihre Leistung belohnt werden. Im Umkehrschluss bedeutet diese Ideologie, dass jene, denen der soziale Aufstieg nicht gelingt, nicht genügend leisten.

Dass Bildung genauso vererbt wird wie Vermögen, dass Bildungsabschlüsse ohne entsprechende Netzwerke nicht ausgespielt werden können, dass der soziale Aufstieg und Chancengleichheit politisch gar nicht gewollt werden, wird verschwiegen. Gesellschaftspolitisch gelingt hier ein perfider Coup: Strukturell bedingte Ungleichheit wird dem (Un-)Vermögen von Individuen zugrunde gelegt (vgl. Castro Varela 2014).

Klassismuserfahrungen von Jugendlichen in der außerschulischen Bildung

Jugendliche, die in außerschulischen Bildungseinrichtungen Basisbildungskompetenzen bzw. Grundbildungskompetenzen erlangen oder Bildungsabschlüsse, wie den Pflichtschulabschluss, nachholen, haben entweder unterbrochene Bildungsbiografien, zum Beispiel kriegs- oder fluchtbedingt, oder aber sie sind am und im österreichischen Schulsystem *gescheitert*. Sehr oft sind dies Jugendliche, deren Eltern aus der Arbeiter*innen- oder Armutsklasse kommen und selbst über nicht mehr als einen Pflichtschulabschluss verfügen oder deren Eltern bzw. die Jugendlichen selbst eine Migrations- bzw. in den meisten Fällen Fluchtgeschichte haben (vgl. El-Mafaalani 2021).

Scheitern bedeutet oftmals mit den Anforderungen der Schule nicht zurechtzukommen. Schulen sind, wie der französische Philosoph Michel Foucault analysiert, „Orte der Disziplinierung“ (vgl. Foucault 1977). Kinder und Jugendliche lernen dort nicht nur das anerkannte Fachwissen, sondern auch gesellschaftliche Anforderungen, wie zum Beispiel ruhig sitzen, gehorchen, sich unterordnen, still sein, das Akzeptieren von Autoritäten (ebd.). Das sind Anforderungen, die vor allem in bürgerlichen Klassen Qualität besitzen. Kinder, die diese Qualitäten *von Zuhause*, durch ihr familiäres und soziales Umfeld mitbekommen, sind in der Schule im Vorteil. Zugleich bringt es ein mehrgeteiltes Schulsystem wie in Österreich und Deutschland mit sich, dass auch an das Zuhause Anforderungen gestellt werden. *Zuhause* wird hier als ein Rückzugsort verstanden, um zu lernen oder die Hausaufgaben zu machen. *Zuhause* sind Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, die emotional unterstützen und dem Kind die nötigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen. Kann das nicht geleistet werden, wird die Schule häufig zu einem Ort der Beschämung und des Scheiterns. Das sind Erfahrungen, die die Jugendlichen auch in die außerschulische Bildung mitbringen. Wenn Jugendliche so viele Jahre an Beschämung und Erfahrungen des Scheiterns hinter sich haben, ist es ebenso wenig nicht verwunderlich, wenn sie häufig kein positives Selbstbild haben.

Klassismus im Kulturbetrieb, künstlerischer Ausbildung und Kultureller Bildung

Kulturelle Bildung umfasst viele verschiedene Ausdrucksformen, bildende Kunst, Literatur, Schreiben, Tanz, Theater, Fotografie etc. Klassismus ist auch auf einer kulturellen Ebene erfahrbar. Einerseits kommen auch hier ökonomische Verhältnisse zum Tragen, zum Beispiel Eintritte in Museen, Materialien zum Kunstschaffen oder Gelder für Musik-, Tanz- und anderen Unterricht. Das zieht sich weiter in künstlerische Ausbildungen.

An künstlerischen Hochschulen sind Studierende aus der Arbeiter*innen- oder Armutsklasse unterrepräsentiert (vgl. Rothmüller 2010). Obwohl künstlerische Hochschulen in ihrem Zugang niederschwelliger sind als andere Hochschulen (in Österreich ist die Matura keine Zugangsvoraussetzung für Kunsthochschulen), bleibt ein künstlerisches Studium dennoch hochschwierig: Materialien müssen gekauft werden; es muss ausreichend Platz und Zeit zur Verfügung stehen; und schließlich auch die Aussicht, von der eigenen Kunst leben zu können. All das ist wesentlich einfacher, wenn die entsprechenden Kapitalsorten vorhanden sind. Auch wenn das Kunstschaffen für viele prekär ist, entschärft sich die Situation doch ein Stück weit, wenn man ggf. in einer von den Eltern finanzierten oder von den Großeltern vererbten Eigentumswohnung wohnt oder die Aussicht auf ein Erbe drohende Altersarmut abschwächt. Zusätzlich spielt auch das soziale Kapital eine Rolle, d.h. über welche sozialen Netzwerke verfügen Kunstschaffende? Ein entsprechendes Netzwerk erleichtert Zugang zu Ressourcen wie Finanzierung, Räumlichkeiten, Ausstellungsmöglichkeiten und Kontakten.

Doch auch abseits einer akademischen Kunstausbildung findet sich Klassismus in den gängigen bürgerlichen Kulturstätten wieder. Gerade der Kulturbereich funktioniert über Abgrenzung: Hochkultur, Populärkultur, *seichte* Literatur etc. Aber auch: Wer wird sich als Zielpublikum vorgestellt? Wer bekommt wie viel bezahlt? Wessen Geschichten werden erzählt? Wer wird wie dargestellt? Die Kulturanthropologin und Klassismusforscherin Francis Seeck äußert sich dazu wie folgt: „Klassismus prägt den Kulturbetrieb grundlegend. Veränderungen müssen beim Programm, Personal und Publikum ansetzen. Im Programm sollten Klassenverhältnisse und Klassismus stärker thematisiert werden, aber auf eine weniger voyeuristische Weise, als es aktuell passiert. Institutionen sollten ehrlich reflektieren, dazu braucht es auch mehr Forschung, wie Klassismus sich auf die Stellenbesetzungen auswirkt und wie ungleich die Bezahlung aktuell ist. Und zudem kann reflektiert werden, welches Publikum man eigentlich erreicht.“ (Seeck/Brakonier 2021)

In der Kulturellen Bildung kann es nicht darum gehen Jugendliche und jungen Erwachsenen, denen *Bildungsferne* unterstellt wird für kulturelle Institutionen *fit* zu machen oder nur *eine Lesart von Kultur* im Blick zu haben. Es darf nicht nur um Bildung zur kulturellen Teilnahme gehen. Dies setzt – wieder – eine Leerstelle im Individuum voraus, hat – wieder – den defizitären Blick im Fokus. Es muss stattdessen darum gehen, dass sich die Kulturinstitutionen verändern. Und zwar nicht nur in Hinblick darauf, wen sie erreichen wollen, sondern – radikaler – müssen das herrschende Kultur- und Kunstverständnis hinterfragt werden. Menschen müssen nicht als Zielgruppen gesehen, sondern als Akteur*innen in den Prozess hinein geholt werden. Nur so lassen sich die vorhandenen, exkludierende Strukturen aufbrechen und verändern. Kulturelle Bildungsarbeit, die sich dem Ziel verschreibt, Strukturen zu hinterfragen, sie zu verändern, Handlungsmacht herzustellen und sich selbst in Bezug zur Gesellschaft zu setzen, ist Bildung hin zur Veränderung. In diesem Sinne ist kulturelle Bildung immer politisch.

Schreiben und Erzählen gegen Klassismus

Schreibpädagogik verbindet kreatives Schreiben mit pädagogischen Haltungen und Zugängen. Bei Übungen des kreativen Schreibens geht es nicht nur um das Schreiben an sich, sondern auch um den Austausch darüber. Ein etablierter Teilbereich der Schreibpädagogik ist das Biografische Schreiben. Biografisch zu schreiben bedeutet, sehr nah an dem eigenen Erleben den eigenen Erfahrungen zu sein. Damit in den Austausch mit anderen zu gehen, ist nicht immer einfach. Aber der Austausch hat das Potenzial, einander zu begegnen, einander zu berühren, in Resonanz miteinander zu gehen, neue Sichtweisen auf das Erlebte zu bekommen, Verbindungen herzustellen usw. Gerade im Biografischen Schreiben kann Klassismus eine große Rolle spielen.

Bezogen auf Schreibpädagogik zeigt sich Klassismus zum Beispiel daran, mit welchem Selbstverständnis und welcher Leichtigkeit sich Teilnehmer*innen dem Erinnern zuwenden, aber auch dem Erzählen und dem Schreiben darüber.

Die eigene soziale Herkunft aus der Arbeiter*innen- und/oder Armutsklasse zu thematisieren ist nicht einfach – gerade, wenn die Herkunft des Gegenübers eine ganz andere als die eigene ist. Wenn Menschen am Tisch erzählen was ihre Großeltern studiert haben, ist es schwierig sagen zu müssen, dass man über die Großeltern mütterlicherseits gar nichts weiß und jene väterlicherseits Straßenkehrer waren. Erzählt man es doch, ist die Reaktion darauf oft Schweigen und Unbehagen, man selbst fühlt sich schnell als Spaßverderber*in.

Nichterzählen, nicht alles erzählen, ausweichend antworten, erfinden, flüchten etc. sind Strategien solche Situationen zu vermeiden. In den häufigsten Fällen ist es Scham, die über die eigene soziale Herkunft schweigen lässt. Klasse ist nach wie vor ein Tabu. Dazu kommt vielfach ein Unbehagen. Bei den einen ist es ein Unbehagen ob ihrer Privilegien bei den anderen ein Unbehagen über das, was ihnen vermeintlich oder tatsächlich fehlt, wie Selbstsicherheit, Eloquenz, Netzwerke. So sprechen wir alle nicht darüber und so wissen wir auch häufig nichts voneinander, zumindest nicht wirklich.

Meine Familie, mein Schulbesuch, mein Wochenende, meine erste Liebe... sind Situationen, Begebenheiten, Erlebnisse, die viele Menschen teilen und in biografischen Schreibworkshops oft und gerne thematisiert werden. Was ist aber, wenn Erlebnisse und Erfahrungen nicht einer gesellschaftlichen Norm entsprechen? Nicht dem, was gemeinhin als *normal* gilt? Heteronormatives Begehren ist häufig leicht erinnert und erzählt. Was aber, wenn meine erste Liebe als Frau einer Frau galt? Was, wenn ich in einem Kinderheim aufgewachsen bin? Wie viel Abwägen, ob ich überhaupt davon erzähle (oder nicht doch etwas erfinde), wie viel davon ich erzähle, steckt dann dahinter? Wie viel Überwindung kostet es mich? Wie sehr habe ich danach das Gefühl, zu viel preisgegeben zu haben?

In der schreibpädagogischen Praxis gibt es verschiedene Wege, sensibel damit umzugehen. Zwei Möglichkeiten, – die unabhängig davon sind, ob sich die Gruppenteilnehmer*innen schon gut kennen und Vertrauen zueinander haben – sind die Öffnung der Aufgabenstellung und das einleitende Hinzustellen der eigenen Erfahrung. Wie das in der Praxis funktionieren kann, möchte ich anhand eines Übungsbeispiels, das ich sehr oft in ganz unterschiedlichen Kontexten verwende, verdeutlichen. (Auch mit Jugendlichen in der außerschulischen Bildungsarbeit, da es hier unerheblich ist wie gut jemand schreiben gelernt hat, um welches Schriftsystem es sich handelt etc. Die Übung funktioniert erzählend genauso gut wie in Kombination von Schreiben und Erzählen.)

Übung 1: Wie ich schreiben gelernt habe...

Ich möchte euch eine Geschichte erzählen, davon, wie ich schreiben gelernt habe: „Ich bin bei meiner Großmutter aufgewachsen. Sie konnte nur die deutsche Kurrentschrift. Meine Großmutter war schon recht betagt. Also musste ich immer ins Dorf einkaufen gehen. Sie hat den Einkaufszettel in Kurrent geschrieben. Ich musste in der Greißlerei vorlesen, was sie brauchte. So war die deutsche Kurrentschrift die erste Schrift, die ich lesen konnte. Der Greißler hat irgendwann begonnen auf den Einkaufszettel neben den Wörtern in Kurrent die „deutsche“ Übersetzung zu schreiben. Zuhause habe ich die Worte geübt, Milch, Brot, Eier. So habe ich schreiben gelernt.“ (Betina Aumair)

>> Überlegt, wie ihr schreiben gelernt habt. Könnt ihr euch noch an etwas Bestimmtes erinnern? Schreibt in ein paar Stichworten eure Erinnerungen auf und erzählt euch im Anschluss gegenseitig davon.

Das ist ein Beispiel, wie Raum geschaffen werden kann, um das Erzählen zu ermöglichen, um andere zu Wort kommen zu lassen. Es geht bei der Themenwahl auch darum, Erzählanlässe zu finden, die möglichst inkludierend sind. Gesprächs- und Erzählanlässe zu bestimmen sind Ausdruck von Macht. Andere nicht zu Wort kommen lassen, ist auch eine Form von Macht. Räume nicht zur Verfügung zu stellen, in denen gesprochen werden kann und zugehört wird, ist eine Form von *Silencing*.

Silencing ist ein Begriff, der aus dem Englischen kommt. Übersetzt bedeutet es „zum Verstummen bringen“ oder auch „zum Schweigen bringen“. *Silencing* kann verschiedene Bedeutungen haben: „das wahrnehmbare Unausgesprochene, Unterdrückbare, Gelöschte, Ungehörte, Unaussprechliche, Nicht-Artikulierbare [...], Entfremdung, Falschdarstellungen, Narrativ-Kannibalismus, fehlende Terminologien, zugeschriebene Nicht-Existenz, Isolation, Einsamkeit, Nicht-Sprechen, Nicht-Kommunizieren, bei sich zu behalten, was wirklich gesagt werden will, [...]“ (Kessé 2018:6). Schweigen bzw. zum Schweigen gebracht werden ist in repressive Machtstrukturen eingelassen. In Verbindung mit Klassismus bedeutet *Silencing* keine Worte für das Erleben sozialer Exklusion und Abwertungserfahrungen zu haben oder auch keinen Ort, an dem die eigenen Geschichten erzählt und gehört werden können und an dem man mit dem eigenen Erleben mit anderen in Resonanz gehen kann. Schweigen und Unterdrückung gehen Hand in Hand. Das Recht zu sprechen und die Erfahrung, gehört und verstanden zu werden, ernst genommen und auch wahrgenommen zu werden ist immer ein soziales Privileg, das über soziale Zugehörigkeit und Machtstrukturen verhandelt wird (vgl. Spivak 2007).

Erzählen als Mittel der Selbstermächtigung und Ausdruck von Identität

Erzählen kann als eine grundlegende menschliche Tätigkeit betrachtet werden, die dabei hilft, Erfahrungen zu verarbeiten, Wissen zu teilen, Identitäten zu formen und Verbindungen mit anderen Menschen aufzubauen. Die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen und zu verstehen ist ein wesentlicher Bestandteil sozialer Interaktion. Die Art und Weise, wie wir über uns selbst erzählen, ist von kulturellen und sozialen Normen geprägt – was dazu führen kann, dass Erfahrungen auf bestimmte Weise präsentiert werden oder Erzählungen angepasst werden, um zum Beispiel Akzeptanz zu erfahren.

Erzähltheoretische Ansätze haben das Potenzial, Machtverhältnisse in Erzählungen zu erkennen. Wer hat das Recht, eine Geschichte zu erzählen und welche Perspektiven werden präsentiert? Welche Sprache und Erzähltechniken werden verwendet und wie beeinflussen sie die Wahrnehmung der Geschichte? Diese Fragen können dazu beitragen, die Art und Weise zu verstehen, wie Erzählungen den Status quo aufrechterhalten oder dazu beitragen können, soziale Veränderungen zu fördern. Erzähltheoretische Ansätze können so auch dazu beitragen, den Einfluss von Klassismus in verschiedenen Formen von Erzählungen zu erkennen und zu kritisieren. Indem wir uns bewusst machen, wie Erzählungen soziale Ungleichheit reproduzieren oder auch dazu beitragen können, diese zu überwinden, können wir eine kritischere Perspektive auf Geschichten und ihre Bedeutung in unserer Gesellschaft entwickeln.

Bei der Arbeit zu dem Buch von Brigitte Theißl und mir (2020), in dem wir Porträts mit Menschen über ihren Weg von einer Arbeiter*innen- und/oder Armutsklasse in die akademische Welt geschrieben haben, kam bei der Frage, ob wir sie interviewen dürfen, die Sorge, ob die eigene Geschichte interessant genug wäre und die Verwunderung, dass das, was sie zu erzählen hätten, jemanden interessieren könnte. Und schließlich die Überraschung darüber, dass sich Menschen für ihre Geschichten interessieren und sogar in ihren Erzählungen wiederfinden und rückmelden, wie erleichternd, befreiend und schön es sei zu lesen, dass es auch andere gibt, die Ähnliches erlebt haben. Das ist das verbindende Moment von Erzählungen. Im *Erzählen über sich selbst* verleihen wir unserer individuellen Identität Ausdruck. Über sich selbst erzählen bedeutet, den Verlauf des eigenen Lebens in eine sinnstiftende Ordnung zu bringen und den Ereignissen darin Bedeutung zu geben. Das heißt, unsere Identität ist stark an das Erzählen gebunden. Wir stellen sie allerdings nicht nur über den Akt des Erzählens her, sondern sie entsteht auch durch das Gegenüber, indem wir uns mit dem Gegenüber vergleichen oder abgrenzen. Identität ist somit ein relationaler Prozess und

verändert sich von Erzählung zu Erzählung. Jede neue Begegnung hat Einfluss darauf, wie wir uns selbst erleben und selbst erzählen.

Aber nicht nur Individuen konstituieren ihre Identität über Erzählung, sondern auch größere Verbünde wie Familien oder Vereine bzw. die Gesellschaft per se. Dabei werden aber nicht alle Geschichten gleichermaßen gehört. Nicht alle Menschen haben die gleiche Möglichkeit, ihre Geschichten zu erzählen. Die nigerianische Autorin Chimamanda Ngozi Adichie thematisierte 2009 in einem Vortrag die Gefahr einer einzigen Geschichte („The Danger of a Single Story“). Sie spricht davon, dass es wichtig sei, möglichst viele Geschichten zu erzählen bzw. Geschichten aus möglichst vielen Perspektiven zu erzählen und zu hören. Wenn immer nur eine einzige Geschichte erzählt wird, besteht die Gefahr, dass diese Geschichte zur Norm erhoben wird und alle anderen Geschichten ungehört bleiben. Es geht auch darum, dass die Geschichten von den Menschen, die sie erlebt haben, selbst erzählt werden und nicht, wie es häufig vorkommt, Menschen der privilegierten Mehrheitsgesellschaft die Geschichten von Menschen nicht-privilegierter Minderheiten erzählen und deren Realität interpretieren. Erzählungen geben nicht nur Informationen weiter, sondern sind auch Zeichen von Macht: Sie geben vor, was sagbar ist oder worüber geschwiegen werden muss.

Klassismus ist etwas, worüber nach wie vor geschwiegen wird. Das hängt auch damit zusammen, dass es für diese Erfahrungen (noch) kein gesellschaftlich anerkanntes Vokabular gibt. Die Jugendlichen, mit denen ich arbeite, haben allesamt Abwertung aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder ihrer Klassenzugehörigkeit erfahren. Zugleich haben sie auch sexistische und/oder rassistische Erfahrungen gemacht. Bemerkenswert ist, dass sie rassistische oder sexistische Diskriminierungserfahrungen klar erkennen und benennen können. Anders ist es bei klassistischen Abwertungen. Sie merken sehr wohl, wo ihr *Platz in der Gesellschaft* ist, aber die Zuordnung dieser Verletzungen als Klassismus zu begreifen ist kaum verbreitet. Auch nicht die Erkenntnis, dass Klassismus strukturell verortet ist. Im Gegenteil: zumeist haben sie verinnerlicht, dass sie selber schuld seien, weil sie sich eben zu wenig angestrengt hätten. Sie übernehmen ein gesellschaftspolitisches Versagen als individuelles. Diese Jugendlichen existieren innerhalb einer Machtstruktur, die es ihnen nicht erlaubt die Strukturen zu erkennen oder beim Namen nennen zu können – das ist auch eine Art, jemanden zum Schweigen zu bringen. Es ist die Unsichtbarmachung von Machtstrukturen durch die Normalisierung und Normierung von bestimmten, gesellschaftlich gern gehörten Erzählungen.

Die eigene Stimme zu finden ist der erste wichtige Schritt in Richtung einer Wiedererlangung der eigenen Autorität und Präsenz in einer Welt, die durch Rassismus, Sexismus und Klassismus geprägt ist.

Biografiearbeit als Mittel der Selbstwirksamkeit

Meine Erfahrungen in der Schreibpädagogik zeigen mir, dass das biografische Arbeiten eine große Chance für das Erleben von Selbstwirksamkeit eröffnet. Damit biografisches Material generiert wird, müssen sich die Teilnehmenden bis zu einem gewissen Grad demaskieren und öffnen. Dies ist mit Anstrengung verbunden. Das Besondere an der Selbstwirksamkeitserfahrung der Biografiearbeit ist, dass die Teilnehmenden Erfolgserlebnisse bezüglich ihrer Erfahrungen und Geschichten erleben. Sie werden als Person mit ihrer Geschichte nicht nur akzeptiert, sondern auch für das Teilen wertgeschätzt. Ihre Geschichte, ihre Ansichten und ihre Weltanschauungen werden zu ihrer Ressource. Sie erleben Selbstwirksamkeit, indem sie sich ein Stück weit der Welt zuwenden und öffnen.

Biografiearbeit im Kleinen – also nicht die großen lebensbegleitenden Erzählungen, sondern Erzählungen aus dem eigenen Alltag – sind eine weitere Möglichkeit, Menschen mit ihrer Realität einzubeziehen. Anleitungen für die Bearbeitung und die Auseinandersetzung mit dem Erlebten, damit es Teil der eigenen Geschichte werden kann, gibt das „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal (1985). Die Jugendlichen sind dabei die Erschaffer*innen einer neuen theatralen bzw. künstlerischen Welt und werden mit ihren Gedanken, ihrem Sein und in ihrer Kreativität ernst genommen. Dabei wird das biografische Material in Szene gesetzt und Teil einer gemeinsamen theatralen Inszenierung. Die Teilnehmer*innen erfahren, dass ihre Gedanken, Texte und Improvisationen weiterverarbeitet und verändert werden können. Dies kann eine Selbstwirksamkeitserfahrung für die Teilnehmenden sein.

Eine Besonderheit an der Stückentwicklung ist, dass sie verschiedene Formen beliebig kombinieren kann. Somit können alle Künste interdisziplinär in die Stückentwicklung aufgenommen und kombiniert werden. Das Theater der Unterdrückten besteht aus unterschiedlichen Formaten, die aber miteinander verbunden sind. Zwei wesentliche Formate, die ich im schreibpädagogischen Kontext häufig anwende, sind das *Forumtheater* und das *Bildtheater*. Beim *Forumtheater* wird eine Szene aus dem Alltag gezeigt, die eine Unterdrückungssituation darstellt. Das Publikum wird eingeladen, aktiv in die Szene einzugreifen, um Lösungen zu finden und alternative Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Beim *Bildtheater* wird eine Idee, ein Konflikt oder eine Situation dargestellt, indem die Schauspieler stille Bilder oder Standbilder kreieren. Das Publikum wird dann eingeladen, die Standbilder zu interpretieren und alternative Lösungen für die dargestellte Situation vorzuschlagen. Somit können alle Künste interdisziplinär in die Stückentwicklung aufgenommen und kombiniert werden. Diese können in der Inszenierungsarbeit ressourcenorientiert an die Teilnehmenden angepasst werden. Voraussetzung für die erfolgreiche Biografiearbeit ist, dass die Teilnehmer*innen sich freiwillig auf diese Methode einlassen und eine Distanz zu dem Erlebten herstellen können. Zudem darf Material zurückgezogen werden, wenn es zu persönlich ist.

Bei dem Schreiben unseres Buches „Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt“ (2020), haben Brigitte Theißl und ich zwei Zugänge zur eigenen Geschichte erfahren, die mir für meine schreibpädagogische Arbeit wichtig erscheinen: Einerseits war es für manche Portratierten schwierig, ihre erzählte Geschichte hochsprachlich und verschriftet wiederzuerkennen und sich damit zu identifizieren. Bisher waren sie mit ihren Geschichten mündlich und im Dialekt verbunden. (Ich benutze bewusst den Begriff der Hochsprachlichkeit anstatt des Begriffes der Standardsprachlichkeit, da es für viele Menschen aus der Arbeiter*innen- und Armutsklasse tatsächlich eine hochschwellige Sprache ist.) Die Hochsprachlichkeit, wie auch die Verschriftlichung, hat ihre Geschichten verfremdet und der eigenen Geschichte damit eine zusätzliche, beinahe fiktionale Realität verliehen. Gleichzeitig lag gerade in diesem Verfremdungseffekt für manche Porträtierten das Momentum, das sie zustimmen ließ, ihre Geschichte zu veröffentlichen. Diesen Verfremdungseffekt durch Hochsprachlichkeit schätze ich in seiner Bedeutung sehr hoch für die schreibpädagogische Arbeit mit Biografiefokus ein. Gerade, wenn mit den biografischen Erlebnissen der Teilnehmer*innen für eine Stückentwicklung weitergearbeitet wird, kann eine Distanzierung hilfreich sein, um sich den Erlebnissen wieder (anders) nähern zu können.

Um ein positives Selbstkonzept zu stärken, ist es auch aus einer pädagogischen Perspektive wichtig, das Erleben von Selbstwirksamkeit zu fördern. Teilnehmer*innen erleben sich als selbstwirksam, wenn sie einen Erfolg haben, den sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können. Erfolge stärken die Selbstwirksamkeitserwartung, Misserfolge hingegen schwächen sie. Wenn jedoch einmal starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge weniger nachteiligen

Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Jugendliche aus nicht-privilegierten Backgrounds haben nicht unbedingt ein positives Selbstkonzept. Sie haben häufig einen langen Weg des *Scheiterns* im formellen Bildungskontext hinter sich. Das ist auch ein Grund, warum außerschulische Kulturangebote so zentral sind: Es ist ein anderes Setting. Es ist ein Setting, das unter Umständen räumlich weniger an Schule erinnert, also können ihre Haltungen und Einstellungen andere sein. Ich kenne es von mir selbst: Sobald ich ein Schulgebäude betrete, werde ich wieder zu der Schülerin, die ich war – und Schule war für mich extrem schwierig. Das ist nicht so, wenn ich in eine Werkstatt gehe, in einen Proberaum, in einen Kunstraum, also in einen Raum, der nicht wie Schule aussieht und sich nicht wie Schule anfühlt.

Sprachlosigkeit überwinden und Widerstand bieten

In der nächsten Übung geht es um *Widerstand*. Es geht um die Sprachlosigkeit und den Widerstand dagegen, indem Wörter und Begriffe dafür entwickelt werden, was bisher nicht gesagt werden konnte. In einem ersten Schritt kann es um einen Namen für belanglose Dinge gehen: Das Geräusch von frischgefallenem Schnee, wenn man auf ihm geht; ein Wort dafür, wenn der Körper satt, aber der Mund noch immer hungrig ist etc. Aber dabei muss es nicht bleiben. In einem zweiten Schritt kann es auch um Gefühle in Situationen der Beschämung gehen. Wichtig ist, dass es um Situationen geht, die die Teilnehmer*innen selbst einbringen. Das müssen nicht unbedingt eigene Erlebnisse sein. Die Geschichten können die anderer sein – aber zu Situationen, die bekannt sind. Fragen, die ich dann stelle sind: Kennt ihr solche Situationen auch? Was löst das in euch aus? Und dann suchen wir Worte für ihre Gefühle. Manchmal sind Worte wie Wut oder Angst ausreichend. Aber manchmal braucht es neue Worte, weil die bekannten nicht passen oder nicht ihre eigenen sind.

Übung 2: Wie heißt eigentlich...?

Wie heißt das Geräusch von Schritten auf frisch gefallenem Schnee?

>> Schreibt auf kleinen Zetteln, wofür ihr ein neues Wort sucht. Gebt sie alle in einen Topf und dann zieht einen Zettel. Findet in kleinen Gruppen ein Wort dafür. Im Anschluss könnt ihr abstimmen: Welche drei Begriffe geben am besten wieder, was gesucht wird? Die Erfinder*innen der drei gewinnenden Wörter preisen nun in einer kurzen Debatte ihr Wort an, um das Publikum zu überzeugen.

Übrigens: Ich finde, das Wort „Nawar“ drückt am besten aus, wie sich das Geräusch von Schritten auf frisch gefallenem Schnee anhört.

Was wird damit geübt? Sich mit Sprachlosigkeit auseinanderzusetzen, auch das zu reflektieren: Wie fühlt sich etwas an? Und im besten Falle führt die Übung auch zur Erkenntnis: Ich kann Sprache finden.

Die Schwarze us-amerikanische Schriftstellerin bell hooks hat sich in verschiedenen Büchern und Essays mit Sprechen als Widerstand beschäftigt (u.a. hooks 1989). Sie schreibt, dass für Unterdrückte, Kolonisierte und Ausgebeutete die Bewegung vom Schweigen in die Rede eine Geste mutiger Aufsässigkeit sei. Sie sei eine Geste, die heilt, die neues Leben schafft und neues Wachstum ermöglicht (ebd.). Dieser Akt des Zurücksprechens, des *talking back*, ist nicht nur eine Geste der leeren Worte. Er ist Ausdruck unserer Bewegung vom Objekt zum Subjekt – die befreite Stimme. Zurücksprechen bedeutet Widerstand gegen diskriminierende Verhältnisse und ist ein Zeichen der Subjektwerdung. Es ist ein emanzipierender Akt für

das sprechende Subjekt (ebd.).

Gerade für Jugendliche, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache lernen, hat die kreative Auseinandersetzung mit Sprache eine besondere Bedeutung und Energie. Einerseits sind sie als Sprachenlernende immer mit einem defizitären Spracherleben konfrontiert. Sie können selten ausreichend Deutsch, als dass sie ungezwungen sprechen würden; als dass nicht in ihrem Kopf noch eine Ebene mitbedient werden würde, sobald sie zu sprechen beginnen – eine grammatikalische Ebene, eine semantische Ebene, eine phonetische etc. Auch im Sprachunterricht werden sie in erster Linie damit konfrontiert, was sie noch nicht können. Zudem sind sie im Sprachenlernen damit konfrontiert, dass die Themen relevant sein müssen: relevant für die Schule oder für die zukünftige Erwerbsarbeit oder für das Bestehen der Staatsbürger*innenschaftsprüfung. Sich im Rahmen von Schreibworkshops kreativ mit Sprache auseinanderzusetzen, ist etwas, womit sie im herkömmlichen Sprachunterricht kaum in Berührung kommen. Zu sehen, wie viel Spaß eine kreative Beschäftigung mit Sprache machen kann, welche Leichtigkeit Sprache auf einmal bekommt, ist für Teilnehmende wie Anleitende wunderbar.

Sprache hat immer beide Anteile: Sie kann unterjochen und sie kann befreien. In den schreibpädagogischen Workshops, die ich mit nicht-privilegierten Jugendlichen gestalte, geht es immer ganz stark um dieses Zurücksprechen. Dafür braucht es Stimme, Sprache, Wort. In einem ersten Schritt geht es darum: Ich spreche, das heißt, ich bin da, ich erhebe mich.

Geschichten von *Unten*

Ich möchte hier abschließend noch einmal Bezug auf das Konzept des „talking back“ von bell hooks (1989) nehmen. Für bell hooks ist „talking back“ eine Form des Empowerments und des Widerstands, insbesondere für marginalisierte Gruppen, die oft von den vorherrschenden Machtstrukturen unterdrückt werden (ebd.). Es ermutigt dazu, die eigene Stimme zu nutzen, um gegen Diskriminierung, Sexismus, Rassismus, Klassismus und andere Formen der Unterdrückung anzukämpfen. Das Konzept geht über den reinen Akt des Widerspruchs hinaus. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, alternative Erzählungen und Perspektiven zu schaffen, die die vorherrschenden Machtstrukturen in Frage stellen und alternative Möglichkeiten des Denkens und Handelns aufzeigen. Es geht darum, die eigenen Erfahrungen, Gefühle und Gedanken zu artikulieren und dabei gleichzeitig auf die Stimmen und Erfahrungen anderer zu hören. Und das wird in Schreibworkshops auf kreative Weise erprobt und ermöglicht. Ich denke, das steht auch in einem Kontext des historischen Ansatzes der „Geschichte von Unten“ (vgl. Freire 1973). Dieser Ansatz zielt darauf ab, Perspektiven und Erfahrungen von Menschen aus marginalisierten Klassen und sozialen Schichten, von Minderheiten und Subkulturen zu beleuchten (ebd.). Er kann auch dazu beitragen, bestehende historische Erzählungen und Vorstellungen zu hinterfragen und zu erweitern, indem alternative Perspektiven und Interpretationen präsentiert werden. Geschichten von *Unten* tragen dazu bei, eine breitere und vielfältigere Vorstellung von Geschichte zu schaffen, die die Erfahrungen und Perspektiven aller Menschen berücksichtigt. Sie trägt dazu bei, historische Erzählungen zu dekonstruieren, Stereotype zu überwinden und die Geschichten derjenigen hörbar zu machen, die in herkömmlichen Erzählungen oft unsichtbar sind.

In einem politischen Kontext, also in einem Kontext der Ermächtigung, muss es nicht unbedingt um ein dialogisches Prinzip gehen. Ein erstes Moment kann die Gegenrede als Gegengewicht Platz einnehmen: nicht zu schweigen, der Aufforderung zu schweigen nicht nachzukommen. Denn ja, Schweigen kann etwas sehr Kraftvolles sein. In einem Kontext, wo verlangt wird sich zu erklären ist Schweigen ein Moment des Widerstands. Aber wenn verlangt wird stillzuhalten und unsichtbar zu sein, ist eine erste Möglichkeit des

Widerstands, das Wort zu erheben. Unabhängig davon wie zittrig dieses Wort ist, wie unvollständig, wie leise. Durch die Wiederholung gewinnt es an Standhaftigkeit, an Ganzheit, an Lautstärke. Das heißt, es geht um die Aneignung von Sprache, des Sprechens, des Erzählens, des Darstellens und somit um die Aneignung von Hörbarkeit und damit Sichtbarkeit. Schweigen und Unterdrückung gehen Hand in Hand. Die eigene Stimme zu finden, ist der erste Schritt in Richtung Selbstbestimmung und Präsenz.

Verwendete Literatur

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The Danger of a Single Story. Online unter:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c (letzter Zugriff am 08.05.2023).

Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien: ÖGB.

Bachmann, Andreas (2019): Aufstieg durch Bildung? In Österreich kaum zu schaffen. Online unter:

<https://www.moment.at/story/aufstieg-durch-bildung-oesterreich-kaum-zu-schaffen> (letzter Zugriff am 12.02.2023).

Boal, Augusto (1985): Theater der Unterdrückten. Frankfurt/Main.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule & Politik. Schriften zur Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Brown, Rita Mae (1974): The Last Straw. In: Bunch, Charlotte: class & feminism (13-23). Baltimore: Diana Press.

Castro Varela, María do Mar (2014): Bildungsprivilegien für alle! Online unter: <http://www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle> (letzter Zugriff am 12.02.2023).

El-Mafaalani, Aladin (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer Witsch.

Foucault, Michel [1982] (2005): Raum, Wissen und Macht. Übersetzt von Michel Bischoff. In: Ders.: Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band (324–341). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg: Rowohlt.

hooks, bell (1989): Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press

Kessé, Emily Ngubia/Hamaz, Sofia (2008): Als Vorwort: Eine Unterhaltung über Silence. In: Kessé, Emily Ngubia (Hrsg.): Stille Macht. Silence und Dekolonialisierung; Silence, Wissen und Machtstrukturen (6-18). Berlin: w_orten & meer.

Rothmüller, Barbara (2010): BewerberInnen-Befragung am Institut für Bildende Kunst 2009. Wien: Akademie der bildenden Künste. Online unter: <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/arbeitskreis-fur-gleichbehandlungsfragen/aufgaben-und-taetigkeitsfelder/endbericht.pdf/@download/file/> (letzter Zugriff am 12.02.2023).

Seeck, Francis/Brakonier, Verena (2021): „Wenn's im Theater um Armut geht, trägt oft wer ein Feinripp-Shirt“. Online unter: <https://www.zeit.de/hamburg/2021-04/klassismus-kunstszene-bildungsbuergertum-verena-brakonier-francis-seeck/komplettansicht> (letzter Zugriff am 12.02.2023).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2007) [1988]: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Aus dem Englischen von Alexander Jaskowicz und Stefan Nowotny. Wien: Turia + Kant.

Valk, Anne (2008): Radical Sisters: Second-Wave Feminism and Black Liberation in Washington, D.C: Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Zitieren

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

Betina Aumair (2023): Schreibpädagogik und Klassismus – Schreiben und Erzählen als widerständige Praxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/schreibpaedagogik-klassismus-schreiben-erzaehlen-widerstaendige-praxis>

(letzter Zugriff am 18.09.2023)

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>