

# Kunst – Klasse – Kulturelle Bildung

Diskriminierungssensible  
Projektarbeit mit Schulen

Dokumentation der  
KontextSchule 2024–2026





# Kunst – Klasse – Kulturelle Bildung

Diskriminierungssensible  
Projektarbeit mit Schulen

Dokumentation der  
KontextSchule 2024–2026

# *Inhaltsverzeichnis*

Die KontextSchule ist eine Initiative des Fördervereins Kunst im Kontext e.V. am Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin. Sie wurde im Jahr 2009 als eines der ersten Qualifizierungsprogramme im Zusammenhang mit dem Rahmenkonzept für Kulturelle Bildung vom Berliner Senat entwickelt und gefördert. Seit ihrer Gründung besteht das Ziel des Programms darin, Lehrer\*innen bzw. Erzieher\*innen und Künstler\*innen gemeinsam fortzubilden, ihre Expertisen zu stärken und durch Austausch zu potenzieren sowie kollaborative, künstlerisch-educative Projekte an Berliner Schulen zu fördern. Im Hinblick auf die Wirkungen von künstlerischen Praktiken auf soziale, politische und kulturelle Kontexte richtete die KontextSchule ihren Fokus später auf diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze in der Kulturellen Bildung. Seit ihrer Gründung im Jahr 2009 haben rund 150 Teilnehmer\*innen das Programm durchlaufen.

**6      Einleitung**

**8      Wechselwirkungen von Klassismus und Performance  
als Ausgangspunkt für transformative, machtkritische Bildungsprozesse**  
Barbara Lutz

**14     Projekte KontextSchule 2024–26**

**16     Ich bin sichtbar: Macht – macht**  
Dina Boswank & Julia Gutge

**20     Kunst, Stück, Werk im Raum**  
Iana Konopatova & Daniela Herig Coimbra

**24     Mein Zuhause – dein Zuhause**  
Christina Willmann, Stella Zedel, Anke Schüttler & Hannah Walther

**28     Class in Motion**  
Natalia Castillo Rincón & Adrien Aurélie Strohmaier

**32     Was man von hier aus sehen kann – Tiere im System**  
Eva Funk & Johanna Warm

**36     Träume von Räumen – Das ist unser Haus!**  
Janna Heiß, Sarah Steiner, Uta Alder & Mechthild Vanassche

**40     Körper im Raum – Räume der Zugehörigkeit**  
Zsuzsa Klemm & Helena Her

**44     Hör nicht auf, sag dein Wort!**  
Thomas Hesse & Erhan Muratoğlu

**48     Zugang nur für Befugte – Szenische Collagen zu Macht, Privilegien und Klassismus**  
Iris Gabber & Jennifer Frank

**52     Versteckspiel – Über das verlängerte Unwissen als künstlerische Praxis**  
Jelena Fužinato

**Mitwirkende**

**Impressum**

# *Einleitung*

Kunst und Kultur gelten als offen für alle – doch klassistische Bedingungen und Strukturen erzählen eine andere Geschichte. Auch das Bildungssystem reproduziert soziale Ungleichheit oft mehr, als es ausgleicht. Bildungsgerechtigkeit ist deshalb kein abstraktes Ziel, sondern eine konkrete Notwendigkeit. Die Auseinandersetzung mit sozialer Herkunft, ökonomischer Benachteiligung und strukturellen Bildungsbarrieren ist daher auch im Kontext Schule von Bedeutung. Hier stellt sich insbesondere die Frage, wie wir durch kanonisierte Formen des Lehrens und Lernens sowie durch soziale Normen und Wertvorstellungen mental und körperlich geprägt werden. Zugleich rückt damit in den Blick, wie die Verhältnisse, in denen wir leben, mittels Gesten und (Alltags-)Praktiken reflektiert, kritisch hinterfragt und verändert werden können.

Im Mittelpunkt der KontextSchule 2024–2026 stand die machtkritische Auseinandersetzung mit Klassismus in Verbindung mit dem künstlerischen Format der Performance. Soziale Ungleichheitsverhältnisse sowie die Diskriminierung und Abwertung von Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder Position wurden dabei mit performativen Praktiken in Beziehung gesetzt. Diese zeichnen sich durch das Zusammenspiel von Körper, Zeit, Raum und Handlung aus und stellen nicht das fertige Kunstwerk, sondern den Prozess in den Mittelpunkt – etwa die Entstehung eines Stücks oder einer Aufführung, eine Intervention oder eine Performance.

Das Programm der Fortbildung folgte dabei der Überzeugung, dass die Art, wie wir miteinander leben und arbeiten, untrennbar mit dem verbunden ist, was wir hervorbringen. Offenheit, gegenseitiges Vertrauen und die Fähigkeit, kritisch zu denken und zu handeln, ohne Differenzen auf destruktive Konflikte zu reduzieren, sind keine nachrangigen Faktoren – sie bilden vielmehr eine Grundvoraussetzung für künstlerische Prozesse, die Bildung nachhaltig zu prägen vermögen. Die vorliegende Publikation dokumentiert den 9. Durchlauf der KontextSchule, die von 2024 bis 2026 am Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste (UdK) Berlin stattfand und an der insgesamt 26 Künstler\*innen und Pädagog\*innen teilnahmen. In inner- und außerschulischen Projekten brachten sie ihre vielfältigen Expertisen in den bildenden und darstellenden Künsten sowie im Bereich der Bildung zusammen. Auf diese Weise wurden in Tandems

oder kleinen Teams gemeinsam mit rund 170 Schüler\*innen aus Grund- und weiterführenden Schulen insgesamt neun Projekte an acht Berliner Schulen und an einem Museum entwickelt und realisiert.

Die Projekte nähern sich sozialer Ungleichheit überwiegend über performative Methoden wie Körperarbeit, szenisches Spiel, Bewegungsübungen und biografisches Schreiben. Einige thematisieren Klassismus explizit – etwa durch eine Protestaktion im öffentlichen Raum oder die Auseinandersetzung mit Hierarchien in der Kunst –, andere eher implizit über Alltagsobjekte, Tier-Mensch-Perspektiven, Kartierungen der Schule oder das Erkunden von Wohnsituationen. Gemeinsam ist allen, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen zum Ausgangspunkt zu nehmen und ihnen über künstlerische Werkzeuge die Möglichkeit zu geben, eigene Perspektiven wahrzunehmen, zu formulieren und sichtbar zu machen.

Präsentiert werden im Folgenden kurze Beschreibungen und Reflexionen der Projekte sowie Fotos und Videostills von Werken und einzelnen Arbeitsprozessen. Sie eröffnen einen Raum zur kritischen Auseinandersetzung mit Klassismus und Performance, können als Inspiration für weitere Projekte dienen und reichen damit weit über eine reine Wissensvermittlung hinaus. Vertieft werden diese Perspektiven durch zwei Texte. Barbara Lutz beleuchtet das transformative Potenzial von Klassismuskritik und Performance für Bildungsprozesse, Jelena Fužinato reflektiert Fragen von Klasse, Sichtbarkeit und den Möglichkeiten einer Kunst ohne vorgefertigte Antworten.

Zum Schluss möchten wir der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie für die finanzielle Förderung der Fortbildung danken. Ebenso danken wir dem Förderverein Kunst im Kontext e.V. am Institut für Kunst im Kontext für die stete Begleitung und Unterstützung der KontextSchule. Ein besonderer Dank gilt der UdK Berlin und der nGbK Berlin für ihre Kooperation mit der KontextSchule. Nicht zuletzt danken wir den Referent\*innen und Teilnehmer\*innen der KontextSchule 2024–2026 sowie allen an der Publikation Beteiligten für ihre Beiträge, ihr Wissen und ihr Engagement. Eine vollständige Übersicht aller an der KontextSchule 2024-2026 Beteiligten findet sich am Ende der Publikation.

# Wechselwirkungen von Klassismus und Performance als Ausgangspunkt für transformative, machtkritische Bildungsprozesse

Barbara Lutz

Für das Fortbildungsprogramm der KontextSchule 2024–2026 stand die Auseinandersetzung mit Klassismus und Performance im Vordergrund. Beide Begriffe beziehen sich auf sehr unterschiedliche Bereiche und scheinen sich inhaltlich nicht zu überschneiden: Während Klassismus als Diskriminierungsform Teil der Lebensrealität von Menschen ist, wird unter Performance eine spezifische Kunstform verstanden. Zunächst werde ich auf die Bedeutung beider Begriffe eingehen, die der Fortbildung und den daraus hervorgegangenen schulischen Projekten als Reflexions- und Handlungsrahmen dienten, bevor ich mögliche Wechselwirkungen und ihr Potenzial für die Kulturelle Bildung diskutiere. Der Begriff Klassismus wird in verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und theoretischen Hintergründen verwendet (z.B. Soziologie, Politische Theorie, Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Gender und Diversity Studies). Er bezeichnet die „Diskriminierung entlang der Klassenherkunft oder der Klassenzugehörigkeit“, die „als Unterdrückungsform, Abwertung, Ausgrenzung und Marginalisierung wirksam“ werden kann.<sup>1</sup> Sein Ursprung (Classism) ist eng mit sozialen Bewegungen im angloamerikanischen Raum der 1970er und 1980er Jahre verknüpft und wurde in diesem Kontext maßgeblich durch die Erfahrungen von Gruppen geprägt, die von Mehrfachdiskriminierung betroffen waren bzw. immer noch sind, wie etwa Frauen und/oder People of Color, die sich in der Folge politisch organisierten (Frauenbewegung, Black Power Movement). Er hat daher verschiedene Herkunftstraditionen.<sup>2</sup> Diskriminierung aufgrund von Klasse ist in der Regel ein Resultat ungleicher Machtverteilung und struktureller Ungleichheit. Menschen, die davon betroffen sind, wird der Zugang zu Wohnraum, Bildung und beruflicher Qualifikation, gesundheitlicher Versorgung, Macht, Teilhabe, Anerkennung sowie Geld verwehrt. Zudem ist Klassismus eng mit anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus oder Ableismus verwoben. Klassenfragen sind somit intersektional eingebettet und gesellschaftlich höchst wirkmächtig, werden in vielen Diskursen jedoch kaum thematisiert – auch, weil Klassenzugehörigkeit im Vergleich zu anderen Differenzkategorien als schwerer erkennbar gilt.

Die Bedeutung von Performance variiert je nach Kontext und findet als Begriff in Wirtschaft, Technik und Kunst Verwendung. Mit ihrem Aufkommen im Kunstkontext der 1960er Jahre gilt sie (etwa neben Fluxus, Happening, Body Art und Aktionskunst) als eine „künstleri-

1 Seeck, Francis; Steckelberg, Claudia (Hg.): Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße. Weinheim [Beitz] 2025, S. 9

2 Siehe hierzu etwa Kemper, Andreas; Weinbach, Heike: Klassismus. Eine Einführung. Münster [Unrast] 2022.

3 Helas, Philine: Theatralität und Performanz. In: Pfisterer, Ulrich (Hg.): Metzler Lexikon. Kunstwissenschaft. 2. Aufl., Stuttgart [J.B. Metzler] 2011, S. 437–440, S. 439.

4 Fischer-Lichte, Erika: Performativität/performativ. In: Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart, Weimar [J.B. Metzler] 2005, S. 234–242, S. 234f.

5 Siehe hierzu etwa das von Diversity Arts Culture in Zusammenarbeit mit kultur.formen herausgegebene Dossier „Kunst kommt von Können?! Klassismus im Kulturbetrieb“, das intersektional beleuchtet, welche Rolle Klassismus im Kulturbetrieb spielt und erstmals 2022 digital veröffentlicht wurde: <https://diversity-arts-culture.berlin/sites/default/files/2023-06/kunstkoennengesamt-web.pdf>, zuletzt abgerufen am 15.05.2026.

sche Ausdrucksform“, die sich durch eine „unwiederholbare Ereignishaftigkeit“ auszeichnet, bei der „die Grenzen von Produktion und Rezeption verschoben oder aufgehoben“ werden.<sup>3</sup> Zugleich verschwimmen dabei die Grenzen von künstlerischer und sozialer Realität. Als eigenständige Kunstform erhält sie durch die Verbindung von Theaterwissenschaft, Anthropologie, Soziologie und Kulturwissenschaften auch die Bedeutung von Aufführung, Darbietung, Ritual und Zeremonie. Darüber hinaus wurde ihre Bedeutung in Anlehnung an den sprachphilosophischen Begriff des Performativen insbesondere im Kontext der Theaterwissenschaften auf „kulturelle Handlungen“ bezogen, die „selbstreferentiell und wirklichkeitskonstituierend“ sind.<sup>4</sup> Wesentlich für diese Kunstform ist folglich, dass keine fiktiven Rollen angenommen werden, sondern Performer\*innen als sie selbst auftreten. Ihre soziale Kraft entwickelt die Performance dabei nicht allein aus der gemeinschaftlichen Anwesenheit von Performer\*innen und Zuschauenden, sondern daraus, dass ihre Akte stets unmittelbar auf das ausführende Subjekt verweisen und die vollzogenen Handlungen als sozial wirksam erfahren werden. Die künstlerische Performance operiert damit immer an der Schwelle zwischen ästhetischer Setzung und sozialer Wirklichkeit – und lässt diese als gestalt- und veränderbar erscheinen.

Wechselwirkungen zwischen Klassismus und Performance sind vielschichtig. Sie reichen von der künstlerischen Auseinandersetzung mit Klassenunterschieden bis hin zur Thematisierung von sozialer Ungleichheit und struktureller Diskriminierung innerhalb des Kulturbetriebs. In Deutschland hat die Debatte rund um Klassismus besonders seit dem Jahr 2020 stark an Relevanz gewonnen.<sup>5</sup> Sie findet seitdem – oft als Teil diversitätsorientierter Öffnungsprozesse in Kulturinstitutionen – explizit Berücksichtigung im Programm von Theatern und Museen.<sup>6</sup> Wie einige Beispiele im interdisziplinären Kunstkontext<sup>7</sup> zeigen, geht es nicht mehr nur darum, Kunst lediglich als Spiegel der Gesellschaft zu betrachten und verschiedene Kunstformen wie auch Performancekunst als ein Ausdrucksmittel zu nutzen, um – etwa auf autobiografische Weise – etablierte Normen und Machtstrukturen und damit auch Klassenprivilegien sichtbar zu machen und zu hinterfragen. Vielmehr gilt es, (Kunst-)Institution selbst als Teil sozialer Realität mit ihren klassistischen Strukturen in den Blick zu nehmen. Im Anschluss an die oben erläuterten Bedeutungsspektren soll es hier vor allem um die Frage gehen, inwiefern sich künstlerisch-performative Ansätze eignen, um spezifische Aspekte von Klassismus mit Blick

6 Neben dem Diskurs um Klassengerechtigkeit, der in der Spielzeit 2023/2024 am Deutschen Theater Berlin etabliert wurde, fand im Museumskontext z.B. 2022/23 die Ausstellung „Klassenfragen – Kunst und ihre Produktionsbedingungen“ in der Berlinischen Galerie (in Kooperation mit der nGbK) statt sowie 2025 zum einen die Lese- und Vortragsreihe zur sozialen Ungleichheit im Rahmen der Sonderausstellung „Milieudinge – von Klasse und Geschmack“ im Werkbundarchiv – Museum der Dinge Berlin, zum anderen die Tagung „Klasse – Museum, Klasse und Klassismus in der Museumsarbeit“ im Rahmen der Ausstellung „Alle Tage Wohnungsfrage. Vom Privatisieren, Sanieren und Protestieren“ am Historischen Museum Frankfurt.

7 Im Bereich Tanz ist etwa die Arbeit der Tänzerin und Choreografin Verena Brakoni zu nennen, die 2022 mit ihrem Solo „Auto-Fiktion: Der Struggle so real“ in eine Autowerkstatt in Hamburg-Altona einlud und dabei einen Teil ihrer eigenen Geschichte als Arbeiter\*innen-Kind offenbarte. Ebenso sei die Tänzerin und Kulturarbeiterin Josephine Findeisen erwähnt, die seit 2021 das offene Netzwerktreffen „Arbeiter\*innen-töchter Vereinigt Euch!“ an historischen Arbeitsorten und Denkmälern in Berlin organisiert und in ihrer choreografischen Praxis sowie in performativen Lesungen sozioökonomische Realitäten und deren Einfluss auf bewegte Körper untersucht und erfahrbar macht. Im Bereich Literatur ist das Projekt „check your habitus“ zu nennen, das 2021 in die gleichnamige Publikation (Hg. von Daniela Dröschner und Paula Fürstenberg) mündete. Darin setzen sich 18 Autor\*innen mit verinnerlichten elterlichen Glaubenssätzen, sozialem Aufstieg und den damit verbundenen Emotionen wie Scham, Verrat und dem Gefühl der Hochstapelei auseinander.

auf Teilhabe, Sichtbarkeit und Machtverhältnisse zu untersuchen und zu verändern. Zudem stellt sich die Frage, welche Rolle dabei soziale und kulturelle Praktiken spielen können und wie diese schließlich in Bildungsprozessen wirksam werden können. Mit Bezug auf Klassismus erscheint dabei die Orientierung an Handlungen und Praktiken als zentral, wie sie etwa in der Antidiskriminierungsarbeit und der Kritik an konkreten strukturellen Benachteiligungen zum Tragen kommt. Sie folgt der Annahme, dass Klassen per se als performativ verstanden werden können, da sie nicht zwingend als vorgegebene, statische ökonomische Fakten existieren, sondern durch ständige soziale Praktiken, Handlungen, Lebensstile und deren Diskriminierung erst erzeugt, reproduziert und bisweilen auch verändert werden können. So kann davon ausgegangen werden, dass eine klassenspezifische Identität in erster Linie durch internalisierte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster (Stichwort: Habitus) entsteht,<sup>8</sup> die sich wiederum durch Geschmack, Kleidung und Sprache im Alltag äußert und im Sinne einer ständigen performativen Darstellung immer wieder neu aufgeführt und über soziale Positionen im gesellschaftlichen Raum materialisiert wird. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Muster nicht eindeutig einer Klasse zuzuordnen sind, Menschen ihre eigene soziale Position zwar reflektieren und hinterfragen, aber meist nicht gezielt entgegen ihres Habitus handeln können. Auch sollten klassenspezifische Diskriminierungen nicht losgelöst von anderen Diskriminierungsformen betrachtet werden, da sich diese wechselseitig verstärken und überlagern können.

Der klassenspezifische Fokus auf Praxis bzw. auf grundlegende Handlungen und Alltagspraktiken sowie die Perspektive ihrer Transformation erscheint in hohem Maße anschlussfähig an die Auffassung performativer Handlungen als eine Form kultureller Handlungen, die auf das Selbst verweisen und eine Realität erschaffen: Beide lassen sich insofern produktiv verbinden, als sich klassistische Strukturen nicht nur in materiellen Verhältnissen, sondern auch in verkörperten Alltagspraktiken manifestieren und performative Handlungen Wirklichkeit nicht nur beschreiben, sondern auch tatsächlich erzeugen. Beide sind damit nicht ausschließlich Ausdruck einer bereits feststehenden, vordefinierten Realität, da Handlungen als konstituierend und prinzipiell transformierbar angesehen werden können. Dieser Zusammenhang bildet folglich eine produktive Grundlage für die Auseinandersetzung mit Klassismus und Performance in der Kulturellen Bildung, birgt jedoch zugleich die Gefahr von Fehlschlüssen: Erstens sollten performative Handlungen im Kontext von Klassismus nicht mit einer bewussten Wahlfreiheit verwechselt werden. Klassenpraktiken und Diskriminierungsformen sind durch strukturelle Ungleichheiten tief in Körper und Subjektivierungsweisen eingeschrieben, auch in soziale Strukturen und Institutionen. Sie lassen sich daher nicht allein durch einen veränderten performativen Ansatz transformieren und überwinden.<sup>9</sup> Zweitens muss für eine mögliche Transformation berücksichtigt werden, dass diese sowohl durch die soziale Herkunft der Menschen geprägt als auch von tatsächlichen Bedingungen und (finanziellen) Ressourcen abhängig ist. Drittens sollte Klassismus weder auf einen Diskurs oder eine Praxis reduziert, noch auf eine rein symbolische Ebene (Praktiken,

8 Erkenntnisse, die hierfür herangezogen werden können, stammen primär von Pierre Bourdieu (*La Distinction*, Paris, 1979). Ergänzt werden diese durch differenzierte empirische Studien von Michèle Lamont (*Money, Morals, and Managers*, Chicago 1992), Annette Lareau (*Unequal Childhoods*, Berkeley, 2003) und Loïc Wacquant (*Body and Soul*, New York 2004).

9 Siehe hierzu z.B.: Seeck, Francis: Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Zürich [Atrium] 2022.



Zeichen, Identitäten) verlagert werden, da damit materielle Strukturen – etwa bzgl. Lohn, Eigentum und Bildungszugang – ausgeblendet würden. Wer klassenbasiertes Handeln also primär als individuelle und veränderbare Performance begreift, riskiert ökonomische Ausbeutungsverhältnisse zu entpolitisieren oder gar zu leugnen.

Unter Berücksichtigung dieser Vorbehalte können die gewonnenen Erkenntnisse dennoch als Impulse für die Kulturelle Bildung herangezogen werden. In Bildungseinrichtungen wie etwa Schulen fungiert Kulturelle Bildung als eine wesentliche Schnittstelle zwischen innen und außen bzw. zwischen der Institution, ihrer bildungspolitischen Konzepte und der Lebens- sowie Alltagswelt der Schüler\*innen. Im Zentrum verfolgt sie das Ziel, non-formale Bildung im formalen Rahmen mit künstlerischen oder kulturellen Praxisansätzen – etwa durch Projekte mit oder ohne Lehrplananbindung – zu verknüpfen, die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen zu stärken sowie den Dialog und die Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen zu fördern. Zu den Akteur\*innen, die an dieser Schnittstelle arbeiten, gehören neben Pädagog\*innen etwa Künstler\*innen, Vermittler\*innen und viele weitere kulturelle oder politische Bildner\*innen. Im Kontext von Schulen liegt der Mehrwert von Kultureller Bildung insbesondere darin, dass Schüler\*innen, die sonst keinen Zugang zu ihr hätten, über den formalen Rahmen erreicht werden, während non-formale Bildung Freiräume schafft, die Schulen allein oft nicht bieten können. Ein besonderes Potenzial der Anwendung performativer, künstlerischer Praktiken in der Kulturellen Bildung liegt außerdem darin, dass der Fokus vom fertigen Werk auf den Schaffensprozess verlagert werden kann. Dieser Fokus unterläuft auch eine klassistische Bewertungslogik. Er verschiebt die Frage von „Ist das richtig oder gut?“ hin zu „Was wird hier erfahrbar?“ und schafft so Raum für Experimente, Scheitern und Uneindeutigkeit, ohne dass dies als Fehler oder Versagen gilt. Damit bieten Projekte der Kulturellen Bildung in oder mit Schulen einen besonders geeigneten Rahmen, um das transformative Potenzial in der Auseinandersetzung mit Klassismus und Performance zu nutzen – zumal ein zentraler Vorzug dieses Ansatzes auch darin besteht, dass er Teilnehmende weder auf ihre Klassenzugehörigkeit reduziert noch vorgibt, diese sei irrelevant, sondern Klasse vielmehr als etwas begreift, das im Tun sichtbar wird und im Tun auch verändert oder zumindest neu perspektiviert werden kann. Folgende Aspekte können dabei als Inspiration dienen:

- Da klassistische Strukturen sich in Alltagspraktiken einschreiben, können performative Formate (z.B. die Arbeit mit Gesten oder Posen im urbanen, institutionellen oder sozialen Raum) genutzt werden, um verkörperte Erfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren. Ziel dabei wäre nicht eine bloße Darstellung, sondern das bewusste Sichtbarmachen von etwas, das sonst kaum sichtbar ist und als selbstverständlich betrachtet wird.
- Da performative Handlungen Wirklichkeit nicht nur abbilden, sondern aktiv erzeugen, können Projekte gezielt mit dem Transformieren klassenspezifischer Narrative in einem dezidiert klassismuskritischen Rahmen arbeiten – etwa indem Teilnehmende eigene Alltagspraktiken bewusst übertreiben

oder mit spezifischen Werten aufgeladene Gegenstände verfremden und diese umdeuten (z.B. durch Formate wie biografisches Schreiben, Playback Theatre<sup>10</sup> oder filmisch animierte Erzählformen).

- Wenn Handlungen als prinzipiell transformierbar gelten, kann der eigene Habitus – Sprache, Gestik, Geschmack – zum künstlerischen Material werden. Teilnehmende können hier mit Brüchen zwischen ihren herkunftsbedingten klassistischen Einschreibungen (etwa bzgl. Haltung, Stimme, Kleidung) und anderen sozialen Codes experimentieren, ohne dabei das Ziel zu verfolgen, eine Anpassung an (bürgerliche) Normen vorzunehmen. Durch spielerisches Ausprobieren können Teilnehmende zudem eine eigene Handlungsmacht (Agency) entwickeln und Hierarchien in der Bildung hinterfragen.
- Da ein transformativer Anspruch, der auf individuelle Veränderung reduziert bleibt, Gefahr läuft, der klassistischen Logik des Sich-Hocharbeitens zu folgen, anstatt soziale Ungleichheit strukturell zu adressieren, können Projekte stattdessen kollektive Handlungsmöglichkeiten erproben – etwa durch gemeinschaftliche (z.B. chorische) Performances, die strukturelle Ungleichheiten (z.B. als kollektive Stimme oder Körper) sichtbar machen und in den öffentlichen Raum tragen.
- Da die Auseinandersetzung mit Klassenerfahrungen emotional aufgeladen sein kann, sollte Reflexion nicht auf eine nachgelagerte Auswertung reduziert werden, sondern kontinuierlich in den künstlerisch-educativen Prozess eingewoben werden. Geeignet sind hier Formate, die Handeln und Nachdenken unmittelbar verschränken (z.B. Prozesstagebuch, offene Gesprächsrunden oder kurze körperbezogene Reflexionsmomente), sodass Teilnehmende ihr eigenes Handeln und Wahrnehmen zum Gegenstand machen und die Transformierbarkeit von Handlungen sowohl theoretisch als auch praktisch erfahren können.

Der Versuch, die genannten Wechselwirkungen von Klassismuskritik und performativen Methoden für die Kulturelle Bildung produktiv zu machen, kann insbesondere dann wertvoll sein, wenn nicht nur die Erfahrungen Betroffener, sondern auch die strukturellen Bedingungen klassistischer Praktiken und die Frage nach kollektiven Handlungsmöglichkeiten – etwa anhand der folgenden Fragen – in den Blick genommen werden:

1. Unter welchen institutionellen und materiellen Bedingungen werden klassistische Praktiken reproduziert und welche konkreten Handlungsmöglichkeiten gibt es, dem entgegenzuwirken?
2. Welche Erfahrungen von Ausschluss und verwehrten Zugängen bringen Teilnehmende mit? Und wie kann pädagogisches bzw. künstlerisches Handeln dazu beitragen, diese sichtbar zu machen, ohne sie zu beschämen oder zu vereinnahmen?
3. Wer trägt im jeweiligen institutionellen Umfeld die Konsequenzen, wenn klassistische Normen reproduziert werden?

<sup>10</sup> Es handelt sich dabei um eine Theaterform, bei der Zuschauende persönliche Erlebnisse, Erinnerungen oder Gefühle erzählen, die von Darsteller\*innen unmittelbar improvisiert und zurückgespielt werden. Im Zentrum steht dabei nicht ein vorab geschriebenes Stück, sondern die gelebte Erfahrung der Anwesenden.

4. Wie lässt sich der Blick von individuellen Defizitzuschreibungen hin zu den strukturellen Bedingungen verschieben, die bestimmen, was als ‚normale‘ oder ‚legitime‘ Praxis gilt und wer für Abweichungen davon sanktioniert wird? Werden diese Fragen berücksichtigt und der formale Rahmen von Bildung mit Formaten und Praktiken der Kulturellen Bildung verknüpft, besteht das Potenzial darin, dass die Lebenswelt der Teilnehmenden nicht als ‚Störfaktor‘ behandelt wird, sondern als ein produktiver Ausgangspunkt einbezogen wird.

Dabei bleibt die immerwährende Frage, wie bewusst anti-klassistisch gehandelt und eine sozial gerechte Gesellschaft verwirklicht werden kann, nicht nur relevant – sie kann vielmehr aktiv in den Bildungsraum von Kindern und Jugendlichen hineingetragen und dort zur treibenden Kraft für Veränderung werden.

# *Projekte KontextSchule*

*2024–2026*



# *Ich bin sichtbar: Macht – macht*

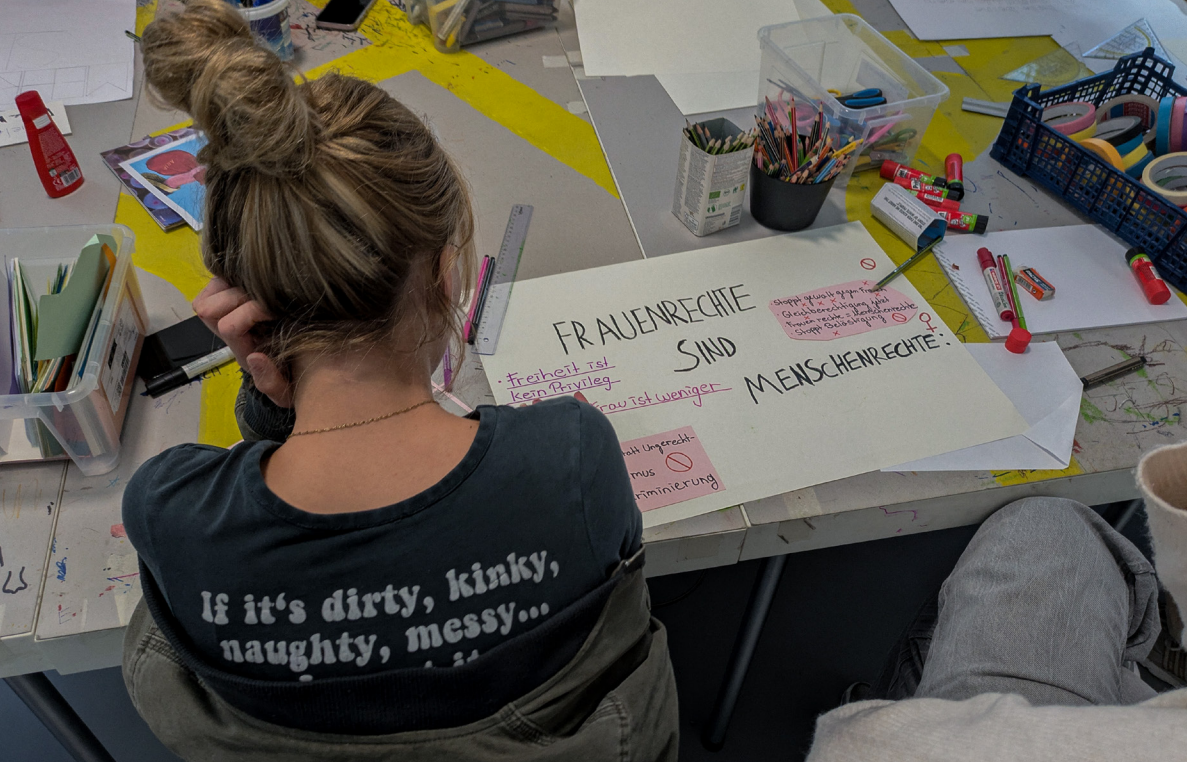
*Dina Boswank & Julia Gutge*

Ausgehend von der Idee, performativ zu Protest und Klassismus im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu arbeiten, nahm eine Gruppe von 25 angehenden Sozialpädagogischen Assistent\*innen im Alter von 16 bis 22 Jahren der Ruth-Cohn-Schule an zwei aufeinander bezogenen Workshops teil. Im Fokus stand die Erfahrung ungleicher Teilhabe an einem umkämpften öffentlichen Raum. Ziel war es, künstlerische und politische Ausdrucksformen zu erproben, zu reflektieren und Selbstwirksamkeit sowie Sichtbarkeit bewusst zu machen. Den Auftakt bildete der extern angeleitete Workshop „Empört Euch!“ im Humboldt Forum. Ausgehend von Arbeiten der Künstlerin Justine Gaga entwickelten die Schüler\*innen eigene Protestplakate. Im Anschluss entstanden in eigenständiger Arbeit fotografische Inszenierungen dieser Botschaften vor der Schlossfassade und führten durch einen Platzverweis vom Gelände zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, die daraufhin in die eigene Praxis einfluss. Im zweiten Workshop in der Schule wurde diese Auseinandersetzung vertieft: Anhand medialer Protestgesten beschäftigten sich die Schüler\*innen mit Fragen der Haltung und Bedingungen der Bildproduktion. In einem abgedunkelten Raum experimentierten sie mit fotografischer Langzeitbelichtung und bewegten farbiges Licht entlang favorisierter Gesten. Sichtbarkeit wurde so als prozesshaftes Zusammenspiel von Körper, Raum und Medium im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe erfahrbar.









Schüler\*innen mit ihren fertigen Plakaten vor dem Gebäude, nach dem Workshop „Empört euch!“, Humboldt Forum. Fotos: Julia Guttge & Dina Boswank, 2026





Impressionen aus dem Workshop „Empört euch!“, Humboldt Forum.  
Fotos: Julia Guttge & Dina Boswank, 2026

Im Verlauf des Projekts erprobten die Schüler\*innen Protest als Form demokratischer Teilhabe – zwischen Gestaltung, Performance und fotografischer Praxis. Eigene Plakate und Aktionen im öffentlichen Raum eröffneten einen konkreten Zugang zu Fragen von Meinungsäußerung, Wirkung und Sichtbarkeit. Der Platzverweis am Humboldt Forum machte Machtverhältnisse unmittelbar erfahrbar und führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Zugänglichkeit und den Grenzen öffentlicher Räume. Gleichzeitig verschob die performative Arbeit mit Kamera und Körper den Blick: Eine Haltung zu entwickeln ist leicht gedacht, aber schwer sichtbar gemacht. Zwischen Neugier, Spiel und Unsicherheit entstanden Momente der Selbstbeobachtung. Im fotografischen Arbeiten – mit Licht, Bewegung und Inszenierung – wurde das Bild selbst zum Werkzeug. Sichtbarkeit erschien nicht als gegeben, sondern als etwas Hergestelltes, das von Perspektive, Kontext und Form abhängt und neue Zugänge zu eigenen Positionen eröffnet.

# *Kunst, Stück, Werk im Raum*

*Iana Konopatova & Daniela Herig Coimbra*

Das Projekt „Kunst, Stück, Werk im Raum“ arbeitete über zwei Monate (April – Mai 2026) in vier Workshops mit acht Schüler\*innen (14–16 Jahre) einer Willkommensklasse des Arndt-Gymnasiums im Waldhaus des Brücke-Museums. Die Intention der Projektleiterinnen Daniela Herig und Iana Konopatova war es, die starren Strukturen der Kunstinstitution durch spielerische Partizipation aufzubrechen. In enger Kooperation mit dem Brücke-Museum und Unterstützung durch die Museums-Vermittlerin Karen Castañón beim Rundgang sowie Ximena Gutiérrez bei der Organisation im Waldhaus untersuchte die Gruppe die Grenzen zwischen Kunst, Handwerk und Alltagsobjekten durch dialogische und praktische Arbeit. Mit dem Fokus auf Klassismus hinterfragte das Projekt Hierarchien in der Kunstwelt: Wer bestimmt, was ins Museum gehört? Durch die Auseinandersetzung mit der Ausstellung „Kunst Hand Werk Brücke“ diskutierte die Gruppe über die Abwertung von Kunsthandwerk gegenüber der Malerei und thematisierte koloniale Machtstrukturen. Das Projekt öffnete das Museum als Aktionsraum mit dem Ziel, die Schüler\*innen zu ermutigen, ihre eigenen Perspektiven als wertvoll im musealen Kontext zu begreifen. Dies geschah über spielerische Methoden wie das von Iana Konopatova konzipierte Kartenspiel „Museum, Zuhause oder Müll“. Durch den bewussten Einsatz verschiedener Sprachen (Englisch, Ukrainisch, Farsi, Arabisch, Russisch, Deutsch) in den eigens hergestellten Werken wurde die Erfahrung der Jugendlichen zum zentralen Bestandteil der künstlerischen Aussage.









Werkpräsentation im Raum, Workshopergebnis, Waldhaus des Brücke-Museums.  
Fotos: Iana Konopatova & Daniela Herig Coimbra, 2026

Das Projekt bewies, dass künstlerische Praxis Sprachbarrieren überwinden kann. Besonders das Waldhaus als Arbeitsort – ein komplett verglaster Pavillon des Museums mitten in der Natur – ermöglichte eine freie, inspirierende Atmosphäre, in der sich die Jugendlichen als aktive Gestalter\*innen fühlen konnten. Das Projekt wurde partizipativ durchgeführt: Unter unserer Anleitung und durch die Vermittlung verschiedener künstlerischer Techniken gestalteten die Jugendlichen eigene dreidimensionale Kreationen aus Papier. Diese gingen weit über zweidimensionale Zeichnungen hinaus und flossen kreativ in das Gesamtwerk ein. Das kollektive Arbeiten spielte während des gesamten Verlaufs eine zentrale Rolle und kulminierte in der gemeinschaftlichen Schaffung eines eigenen Kunstwerks, das ebenfalls ausgestellt wurde. Ein wichtiger Erfolg des Projekts war die Reaktion der Besucher\*innen. Während der Abschlusspräsentation im Waldhaus zeigten sie großes Interesse an der raumgreifenden Installation aus langen Papierbahnen, Collagen und mehrsprachigen Schriftzügen. Sie stellten Fragen und bedankten sich für die erfrischenden Einblicke. Dieser Moment der Sichtbarkeit war für die Schüler\*innen eine Bestätigung ihrer Arbeit und stärkte nachhaltig ihr Selbstvertrauen.



Einblicke in den Workshopprozess, Waldhaus des Brücke-Museums.  
Fotos: Iana Konopatova & Daniela Herig Coimbra, 2026





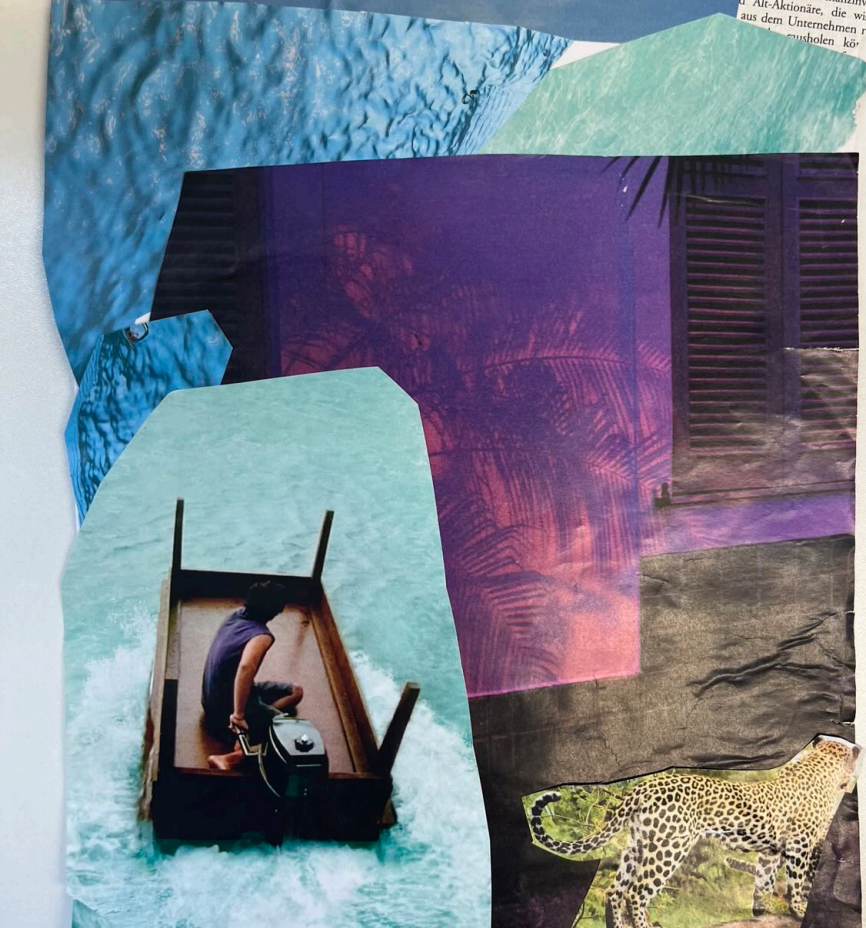




# *Mein Zuhause – dein Zuhause*

*Christina Willmann, Stella Zedel, Anke Schüttler & Hannah Walther*

Das Projekt „Mein Zuhause – dein Zuhause“ fand an der Gutsmuths-Grundschule in Berlin-Mitte mit 15 Kindern der Jahrgangsstufen 3 bis 6 statt. Die AG traf sich wöchentlich für 40 Minuten und widmete sich der vielschichtigen Frage, was ein Zuhause eigentlich bedeutet – individuell, sozial und gesellschaftlich. Ausgangspunkt war die Lebensrealität der teilnehmenden Kinder, deren Erfahrungen, Perspektiven und Gefühle im Zentrum der gemeinsamen Arbeit standen. Die Kinder setzten sich auf vielfältige Weise mit dem Thema „Zuhause“ auseinander – von persönlichen Miniatur-Räumen über fotografische Erkundungen bis hin zu performativen Übungen und gemeinsamen Spaziergängen. Durch die Verbindung von künstlerischen Methoden wie Fotografie, Performance und bildnerischem Gestalten mit gemeinsamen Reflexionsformaten entstand ein offener Raum, in dem persönliche Geschichten sichtbar und teilbar wurden. Ziel des Projekts war, Empathie zu fördern, soziale Unterschiede wahrzunehmen und zugleich Gemeinsamkeiten zu entdecken. Das Projekt verstand sich als prozessorientiertes Vorhaben, das bewusst Raum für Entwicklung, Veränderung und Mitbestimmung ließ und die Kinder dazu ermutigte, ihre eigene Lebenswelt kreativ zu erforschen und zu hinterfragen. Die Kinder reflektierten dabei Themen wie Zugehörigkeit, soziale Unterschiede, Sicherheit und Wohnungslosigkeit.



Zuhause-Kollagen. Workshopergebnisse.  
Fotos: Christina Willmann & Anke Schüttler, 2025





Ankündigungsposter für die AG.  
Design: Anke Schüttler, 2025

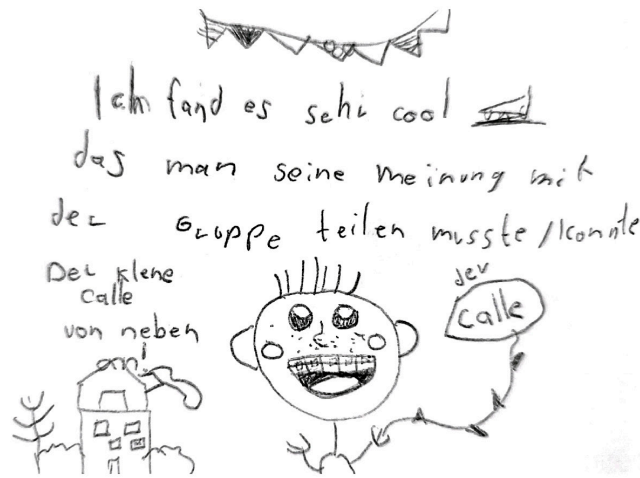
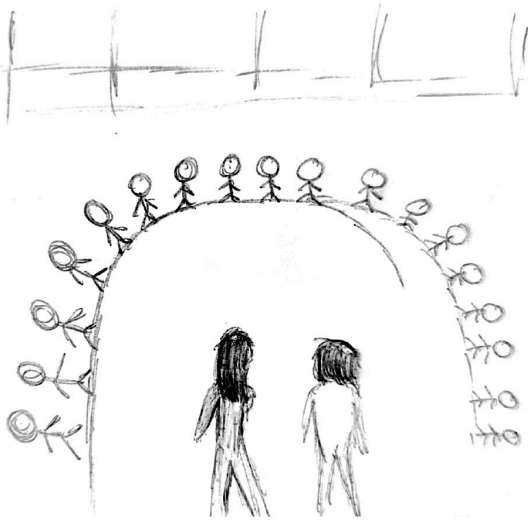
Im Verlauf des Projekts wurde deutlich, wie wichtig ein offener und flexibler Arbeitsansatz für die Entwicklung der Gruppe war. Es ist gelungen, durch die Kombination aus künstlerischer Praxis, spielerischen Methoden und kontinuierlicher Reflexion einen intensiven Austausch zu ermöglichen. In den Übungen kombinierten die Schüler\*innen verschiedene Techniken und Methoden wie Fotografie und Performance (z.B. Standbilder in Kleingruppen), was sich als effektivste Methode herausstellte, um gelungene Ergebnisse zu erzielen. Es stellte sich heraus, dass die fotografische Dokumentation der künstlerischen Arbeiten durch die Kinder selbst sehr spannende, in ihrer Weise auch künstlerische Ergebnisse hervorbringen konnte (z.B. Dokumentation der Miniatur-Räume). Zum Abschluss des Projekts entstand eine Zeitung, die diese Prozesse und Ergebnisse bündelt und die individuellen Perspektiven sichtbar macht. Es war eine Herausforderung, Fragen von Klassismus explizit mit den Kindern zu behandeln - dennoch entstand der Eindruck, dass die Kinder durch die angewandte künstlerische Praxis sensibilisiert wurden. Die Kinder erhielten zudem die Möglichkeit, sich selbst und andere aus neuen Perspektiven kennenzulernen. Sie entwickelten ein Verständnis für gesellschaftliche Unterschiede und stärkten ihre sozialen Kompetenzen. Der Kurs wird auch im nächsten Schuljahr fortgesetzt und mit den Erkenntnissen aus diesem Jahr weiterentwickelt.



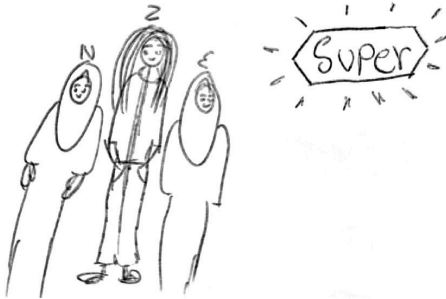
# *Class in Motion*

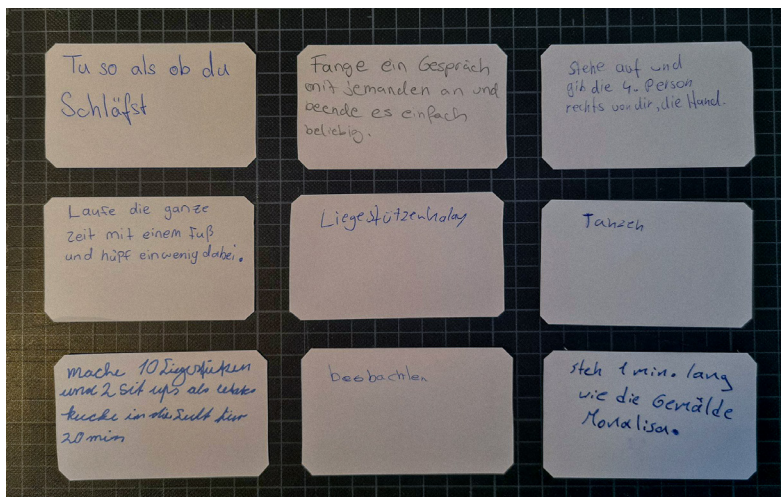
*Natalia Castillo Rincón & Adrien Aurélie Strohmaier*

Class in Motion war ein Projekt an der Otto-Hahn-Schule, bei dem Schüler\*innen der 7. Klasse im Alter von 12 bis 13 Jahren dazu eingeladen wurden, darüber nachzudenken, wie sich ihr Körper im Alltag im öffentlichen und privaten Raum bewegt und wie diese Raumerfahrung durch soziale Ungleichheiten geprägt ist. In vier zweistündigen Workshops arbeiteten jeweils 25 Schüler\*innen mit sogenannten „Scores“ aus der performativen Kunst (wie kurze Anweisungen von Yoko Ono und George Brecht) und verglichen sie mit TikTok-Videos. Das Ziel war es, die Schüler\*innen wieder in Bewegung zu bringen und sie erneut mit ihrer körperlichen Präsenz und ihrer Selbstwirksamkeit in Verbindung zu bringen. Die Workshops waren modular aufgebaut: Wir wählten Aktivitäten aus sieben Übungen aus, die auf der Energie der jeweiligen Gruppe basierten. Die Schüler\*innen folgten den Anleitungen, schrieben ihre eigenen Scores und formulierten ihr Feedback in Form eines Textes oder einer Zeichnung. Das Ergebnis ist ein Kartenspiel mit Anweisungen zu spezifischen Körperbewegungen im öffentlichen Raum, das sie selbst erstellt haben und das nun von anderen Klassen genutzt und ergänzt werden kann. Die Schüler\*innen hatten gemischte Gefühle beim Ausführen der Anweisungen und Übungen, aber alle fanden Gefallen daran, über ihren Körper und einen empathischen sowie freundlichen Umgang mit anderen Menschen in gemeinsamen Räumen nachzudenken.



Habe zwar nie gefehlt beim Gruppenlauf,  
aber es war lustig sich gegenseitig zu  
wipern. (kann forreal nicht zeichnen :))

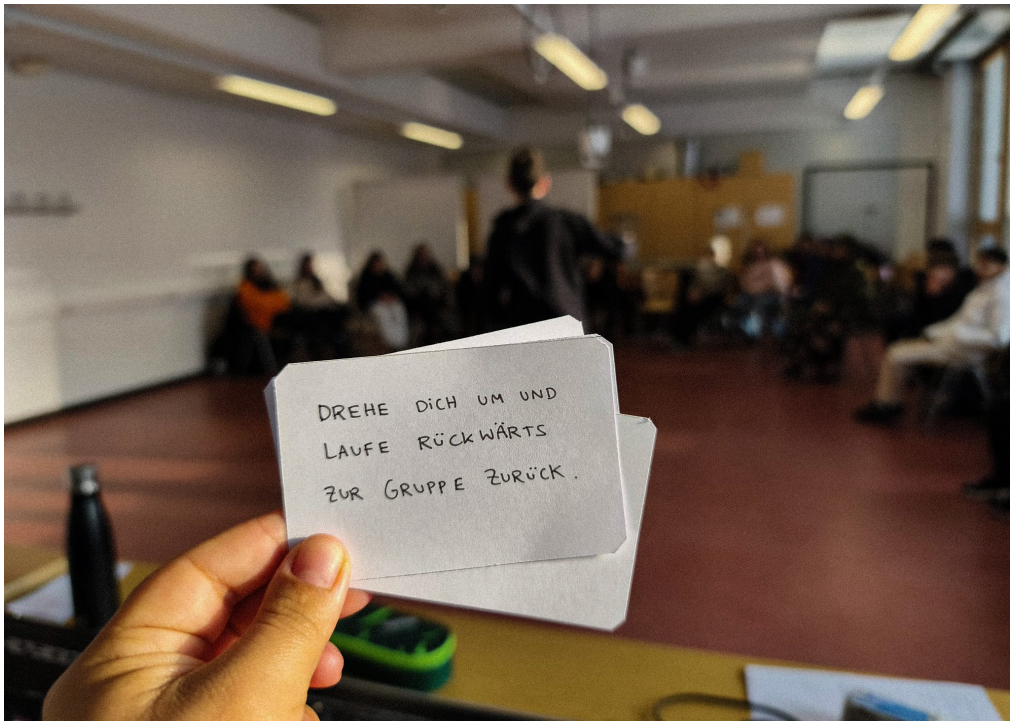




Einblicke in den Workshopprozess, von den Schüler\*innen geschriebene Scores.  
Fotos: Natalia Castillo Rincón & Adrien Aurélie Strohmaier, 2025

Die Schüler\*innen bewegten sich frei, erstellten schriftliche Anweisungen, führten sie aus und zeigten dabei nicht nur individuelle Vorlieben für Gruppen- oder Solo-Rollen, sondern auch Führungsdynamiken. Das Hauptergebnis war ein Kartenspiel mit Anleitungen und Zeichnungen aus den Feedback-Runden. Diese Zeichnungen ermöglichten es den Schüler\*innen, private Gedanken zu teilen, ohne ihre Identität preiszugeben. So konnten sie unterschiedliche Reaktionen wie Aufregung oder Langeweile und ihre Erfahrungen von Verwundbarkeit oder Herausforderung festhalten. Dieses private Feedback erwies sich als essenziell und machte verborgene Unsicherheiten sichtbar: So offenbarte beispielsweise eine Schülerin, dass sie aus Angst vor Spott aufgrund ihrer Migrationsgeschichte nicht vor der Gruppe auftreten wollte. Solche Erkenntnisse verdeutlichen, wie stark gesellschaftliche Machtstrukturen die individuelle physische Präsenz im Raum beeinflussen. Hervorgehoben wurde von den Schüler\*innen der Erfolg der Workshops bei der Förderung des Körperbewusstseins und der Bewegung, die im Zusammentreffen mit anderen Menschen einen Dialog über Ungleichheiten anregten – „Wer nimmt mehr Platz ein? Fühle ich mich gesehen?“. Dies zeigt, dass Körperlichkeit und Selbstwirksamkeit für Empathie und Widerstandsfähigkeit unerlässlich sind. Das gewählte Workshop-Format und seine Methoden haben sich als wertvoll erwiesen, um auch zukünftig Gruppen dazu einzuladen, Übungen zur Körperwahrnehmung durchzuführen und die Sammlung von Scores zu erweitern.





Einblicke in den Workshopprozess, Workshop-Fotos und Scores.  
Fotos: Natalia Castillo Rincón & Adrien Aurélie Strohmaier, 2025



# *Was man vor hier aus sehen kann – Tiere im System*

*Eva Funk & Johanna Warm*

Was man von hier aus sehen kann – Tiere im System versteht sich als künstlerisches Forschungsprojekt, das Kindern ermöglicht, Tieren als eigenständige Akteur\*innen zu begegnen. Die Idee bestand darin, mit 16 Schüler\*innen der 5. Klasse der Carl-von-Ossietzky-Gemeinschaftsschule tierliche Perspektiven nicht nur zu beobachten, sondern körperlich, ästhetisch und forschend zu erfahren. Über Übungen aus Theater, Bewegung und Verkörperung sollten die Kinder lernen, ihre Wahrnehmung zu schärfen und Beziehungen zwischen Mensch, Tier und System sichtbar zu machen.

Das Projekt, das in Kooperation mit dem Kinderbauernhof NUSZ in der ufaFabrik e.V. stattfand, lud dazu ein, Fragen nach Rollen, Wert und Macht innerhalb eines Tier-Mensch-Systems zu stellen und dabei Erfahrungen zu sammeln, die weder rein kognitiv noch rein emotional sind, sondern sich aus dem Zusammenspiel von Körperwissen, Begegnung und Reflexion entwickeln. Ziel war es, Empathie, Aufmerksamkeit und kritisches Denken gleichermaßen zu aktivieren und einen Raum zu eröffnen, in dem Tiere als eigenständige Wesen mit eigenen Beziehungen, Bedürfnissen und Ausdrucksformen wahrgenommen werden – und zugleich einen Perspektivwechsel auf sich selbst zu ermöglichen, indem das Tier zum Filter für eigene Fragen, Rollen und Haltungen wird.









Das Meerschweinchen Domino genießt Aufmerksamkeit und Sellerie. Dabei kommuniziert mit einem sanften Brummen. Foto: Johanna Warm, 2026

Die drei Projektstage machten sichtbar, wie Kinder in der direkten Begegnung mit Tieren ästhetische und systemkritische Erkenntnisse entwickelten. Sie bauten Nähe auf, entwickelten Zuschreibungen und erlebten, wie Tiere unterschiedliche Rollen, Freiheitsgrade und Erwartungen erfüllen müssen. Die Bewegungs- und Körperübungen halfen, Wahrnehmung und Präsenz zu fokussieren, während Foto- und Videoaufträge ästhetische Forschung einrahmten. In der soziometrischen Aufstellung aus tierlicher Perspektive wurden diese Strukturen körperlich erfahrbar: Wer gilt als wertvoll, wer ist leise, wer nimmt Raum ein, wer wird unsichtbar? Damit entstanden deutliche Bezüge zu klassistischen Logiken, die auch menschliche Systeme prägen. Die Idee eines Plädoyers der Tiere eröffnete einen performativen Denkraum, in dem Stimmen neu verteilt und Rollen anders verstanden werden konnten. Die Präsentationen an selbst gewählten Orten der Schule verorteten diese Erfahrungen im Alltag der Kinder. Das Projekt endete als klarer Auftakt: Es eröffnete vielfältige künstlerische, systemkritische und empathische Lernprozesse, zeigte aber auch, dass solche Forschung mit Tieren viel Zeit, Ruhe und fachliche Begleitung benötigt, um ihr Potenzial vollständig zu entfalten.

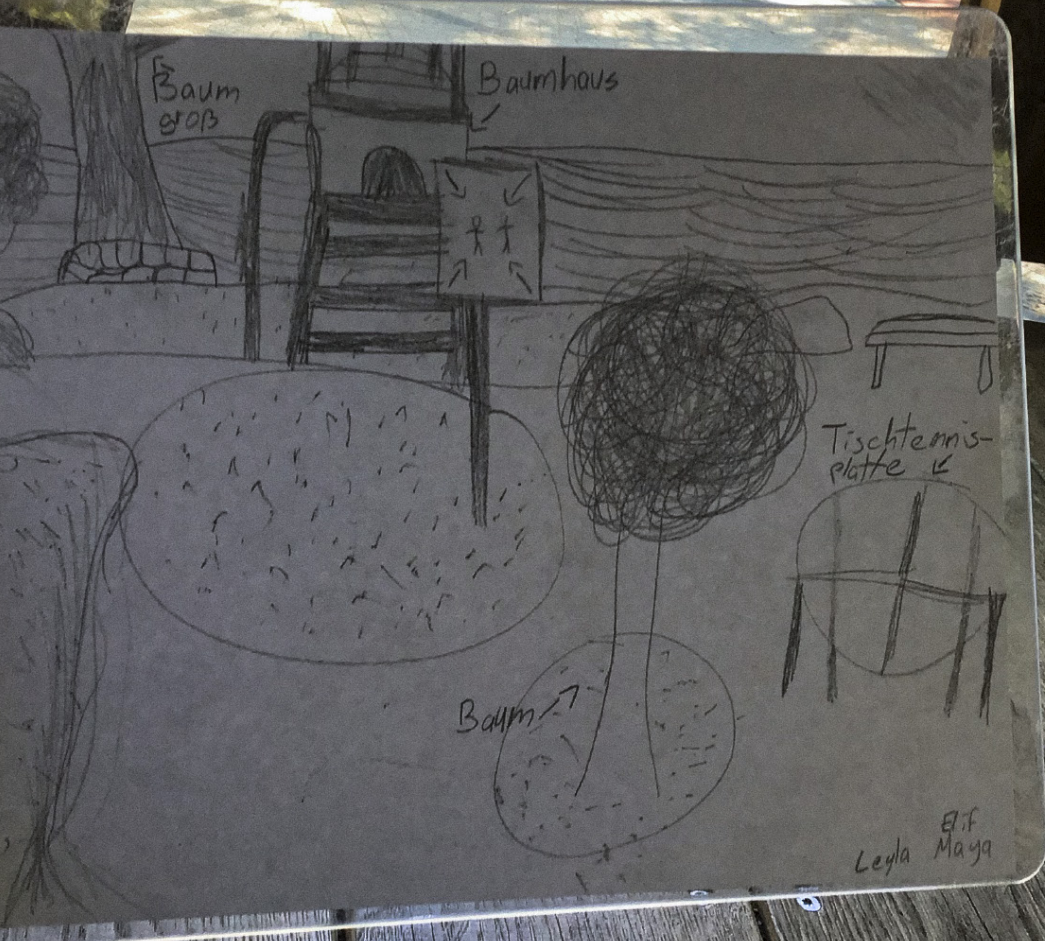


Fragestellungen und Aufgaben als Angebot und Inspiration für die künstlerische Forschung. Foto: Eva Funk, 2026

Gänse verteidigen ihr Revier lautstark. Darum findet vorsichtiges und sicheres Kennenlernen der Tiere vor der Gänsevoliere statt. Foto: Johanna Warm, 2026







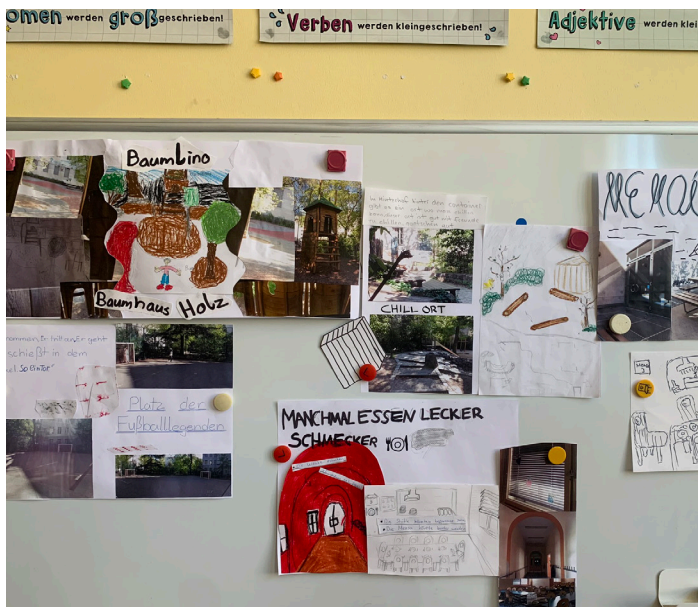


# *Träume von Räumen – Das ist unser Haus!*

*Janna Heiß, Sarah Steiner, Uta Alder & Mechthild Vanassche*

Träume von Räumen – Das ist unser Haus! beschäftigt sich mit Schule als Erfahrungsraum und fragt danach, wie Kinder schulische Orte wahrnehmen, erinnern und bewerten. Ausgangspunkt des Projekts war die Auseinandersetzung mit Klassismus im Kontext von Schule und Kunst: Wer fühlt sich wo selbstverständlich zugehörig? Welche Räume geben Sicherheit, welche erzeugen Unsicherheit oder Ausschluss?

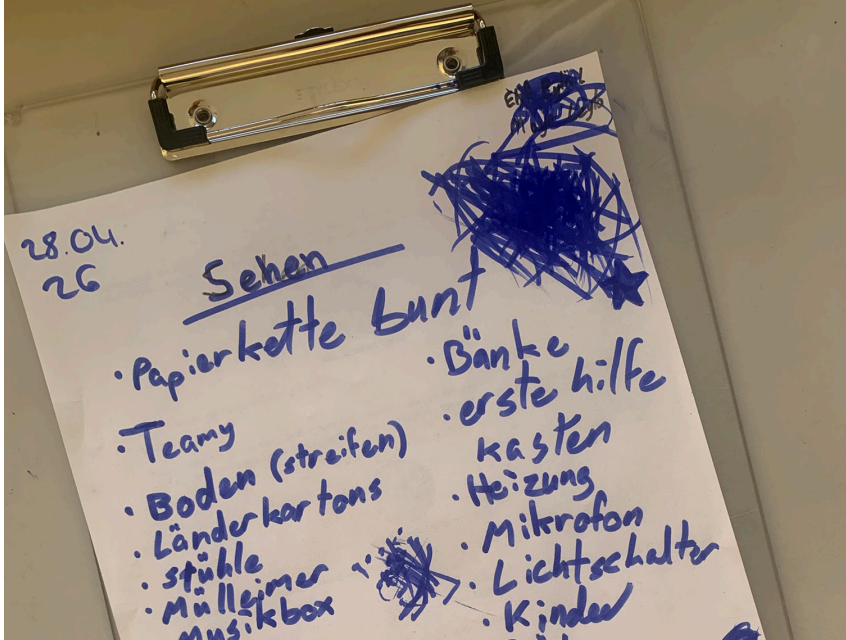
22 Schüler\*innen der Klasse 6a der Wedding Schule erkundeten ihre Schule performativ, mit allen Sinnen und künstlerisch. Mithilfe farbiger Markierungen entstanden subjektive Karten des Schulgebäudes, die positive, negative oder neugierig machende Orte sichtbar machten. Anschließend wurden ausgewählte Räume durch Geräusche, Gerüche, Farben, Worte und Bewegungen erforscht und in Collagen, Audioaufnahmen, Zeichnungen, Fotografien und Symbolen übersetzt. Ziel des Projekts war es, die Perspektiven der Kinder sichtbar zu machen und Schule als gestaltbaren sozialen Raum neu zu betrachten.



Unsere Orte, Wedding-Grundschule.  
Foto: Schüler\*innen der Klasse 6a, 2026

Die Projektwoche zeigte, wie differenziert Kinder ihre schulische Umgebung wahrnehmen und wie eng Räume mit Erfahrungen von Zugehörigkeit, Orientierung und Ausschluss verbunden sind. Durch performative Rundgänge, subjektive Kartierungen und künstlerische Methoden entstand ein Porträt der Schule, das über ihre reine Funktion hinausweist. Gemeinschaftsräume, Pausenhöfe, Treppenhäuser oder verborgene Orte wurden als emotionale und soziale Räume sichtbar.

Besonders wichtig waren die Gespräche während der Arbeit. Viele Kinder erinnerten sich an ihren eigenen Schulanfang unter den Bedingungen der Corona-Zeit und teilten Erfahrungen zu Unsicherheiten, Regeln, Sprache und unterschiedlichen Voraussetzungen beim Ankommen in der Schule. Dadurch konnten die Mechanismen von Klassismus über konkrete Erfahrungen erlebt werden und Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung und Benachteiligung gemeinsam reflektiert werden. Die entstandenen Collagen, Klängaufnahmen, Fotografien und Symbole bilden erste Fragmente einer kindlichen Schulkarte, die zukünftigen Schüler\*innen Orientierung geben könnte. Das Projekt machte deutlich, dass Kinder Expert\*innen ihrer eigenen Schulwirklichkeit sind und wichtige Perspektiven auf Teilhabe und Schulraum eröffnen.



Den Raum mit Sinnen erfahren.  
Foto: Schüler\*innen der Klasse 6a, 2026

Orte, Wedding-Grundschule.  
Foto: Schüler\*innen der Klasse 6a, 2026





# *Körper im Raum - Räume der Zugehörigkeit*

*Susanne Klemm & Helena Her*

Das Projekt „Körper im Raum - Räume der Zugehörigkeit“ untersucht, wie Räume den menschlichen Körper formen und wie sie Gefühle von Schutz, Sichtbarkeit oder Zugehörigkeit beeinflussen können. Am Gottfried-Keller-Gymnasium entwickelten 16 Schüler\*innen der 8. Klasse aus Kartons mobile Raumstrukturen direkt um einen menschlichen Körper. Ausgangspunkt war die Idee einer tragbaren Behausung, ähnlich einem Schneckenhaus, das den Körper schützt, erweitert oder begrenzt. Durch das Bauen, Tragen und Erproben dieser Konstruktionen wurde Raum nicht nur als Architektur, sondern als körperliche Erfahrung erlebbar. Gleichzeitig eröffnete das Projekt eine Reflexion über soziale Bedeutungen von Raum: Wer darf wie viel Raum einnehmen? Welche Objekte zeigen Status, Schutz oder Macht? Die praktische Arbeit wurde so mit Fragen nach Identität, Rollenbildern und gesellschaftlicher Zugehörigkeit verbunden. Gerade im Zusammenhang mit Klassismus wird deutlich, dass Räume und Objekte in unserer Gesellschaft oft soziale Zugehörigkeit markieren. Kleidung, Marken oder bestimmte Formen von Architektur können anzeigen, zu welcher sozialen Gruppe jemand gehört oder gehören möchte.





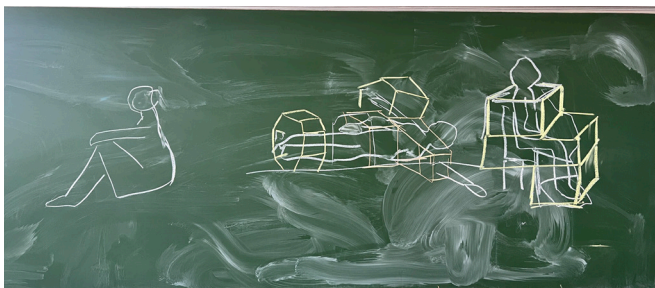




Körper im Karton, Workshopdokumentation. Foto: Helena Her, 2026



Körper im Karton, Workshopdokumentation. Foto: Helena Her, 2026



Zeichnerische Überlegung zum Thema. Foto: Helena Her, 2026





Die Arbeit mit einfachen Materialien wie Karton, Klebeband und Stoff förderte ein spontanes, experimentelles Vorgehen und führte zu vielfältigen Interpretationen. Einige Gruppen entwickelten rüstungsartige Konstruktionen als Symbole für Schutz und Stärke, andere entwarfen modische oder performative Körperhüllen. Dabei wurde deutlich, dass Menschen je nach sozialer Position unterschiedlich viel Raum einnehmen können – physisch wie symbolisch. Das Projekt zeigt, dass künstlerische Prozesse nicht nur ästhetische Erfahrungen ermöglichen, sondern auch Zugänge zu Themen wie Macht, Zugehörigkeit und Klassismus eröffnen. Durch die Verbindung von Körper, Gestaltung und Reflexion entsteht ein Lernraum, in dem soziale Strukturen erfahrbar und hinterfragbar werden. Für den weiteren Unterricht bietet es sich an, diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Beispielen zu verknüpfen, etwa zu Wohnraum, Mode oder öffentlichem Raum, um soziale Ungleichheiten sichtbar zu machen und das Bewusstsein für Zusammenhänge zwischen Raum, Körper und Zugehörigkeit zu stärken.

# *Hör nicht auf, sag dein Wort!\**

*Thomas Hesse & Erhan Muratoğlu*

\* Hör nicht auf, sag Dein Wort! war ein Arbeitstitel zu Beginn des Projekts und sollte die Schüler\*innen dazu ermutigen, ihre Meinung zu äußern und offen Position zu beziehen.

Kurz vor den Herbstferien verwandelte sich an der Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule das Klassenzimmer der 4a in ein Stop-Motion-Studio: Mobiliar wurde umgestellt, Lichtquellen ausgeteilt, Bastelmaterialien ausgelegt. In Kleingruppen entwarfen die 25 Schüler\*innen kleine Filmsets, kneteten Figuren, die sich später verwandeln sollten, nahmen Stimmen und Geräusche auf und überlegten sich Filmtitel. All dies lernten sie mithilfe verschiedener Funktionen einer Stop-Motion-App zu eigenen Kurzfilmen zusammenzufügen. Kurze kreative Übungen wie Rollenspiele, Perspektivwechsel oder Mini-Proben unterstützten sie in ihrer erzählerischen Arbeit. Zum Einstieg in die zweitägige Projektarbeit erstellten die Schüler\*innen als Hausaufgabe vielzählige Fotos von Fahrrädern in ihrer Nachbarschaft. Sie zeigten das Eigene, das Fremde, das Heile, das Kaputte, das Teure, das Günstige, das Neue, das Alte, an den Baum, die Laterne gebunden, vorm Haus, im Keller, an der Straße stehend, mitten in und am Rande der Stadt und sollten so Anlass geben, über soziale Unterschiede zu sprechen.





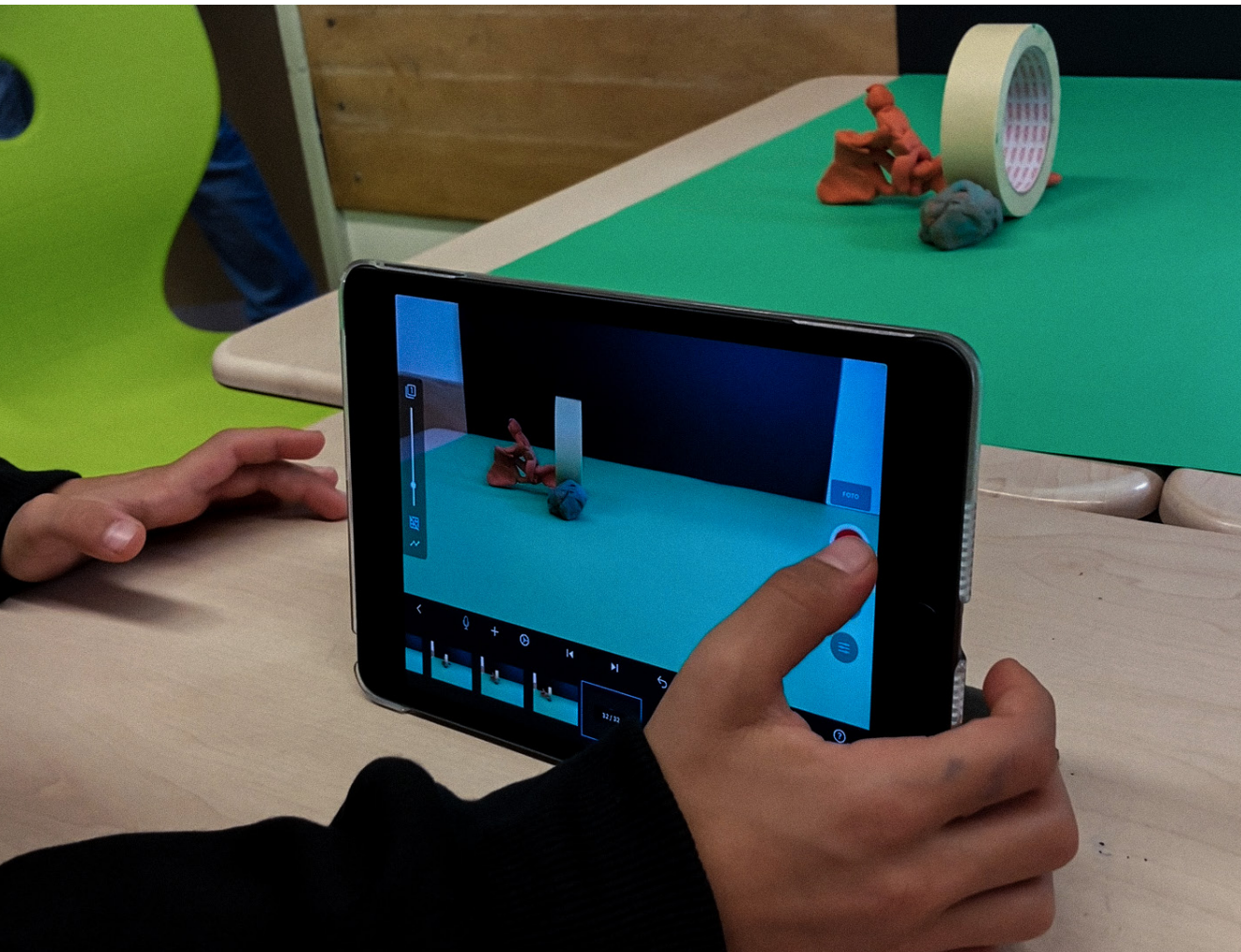
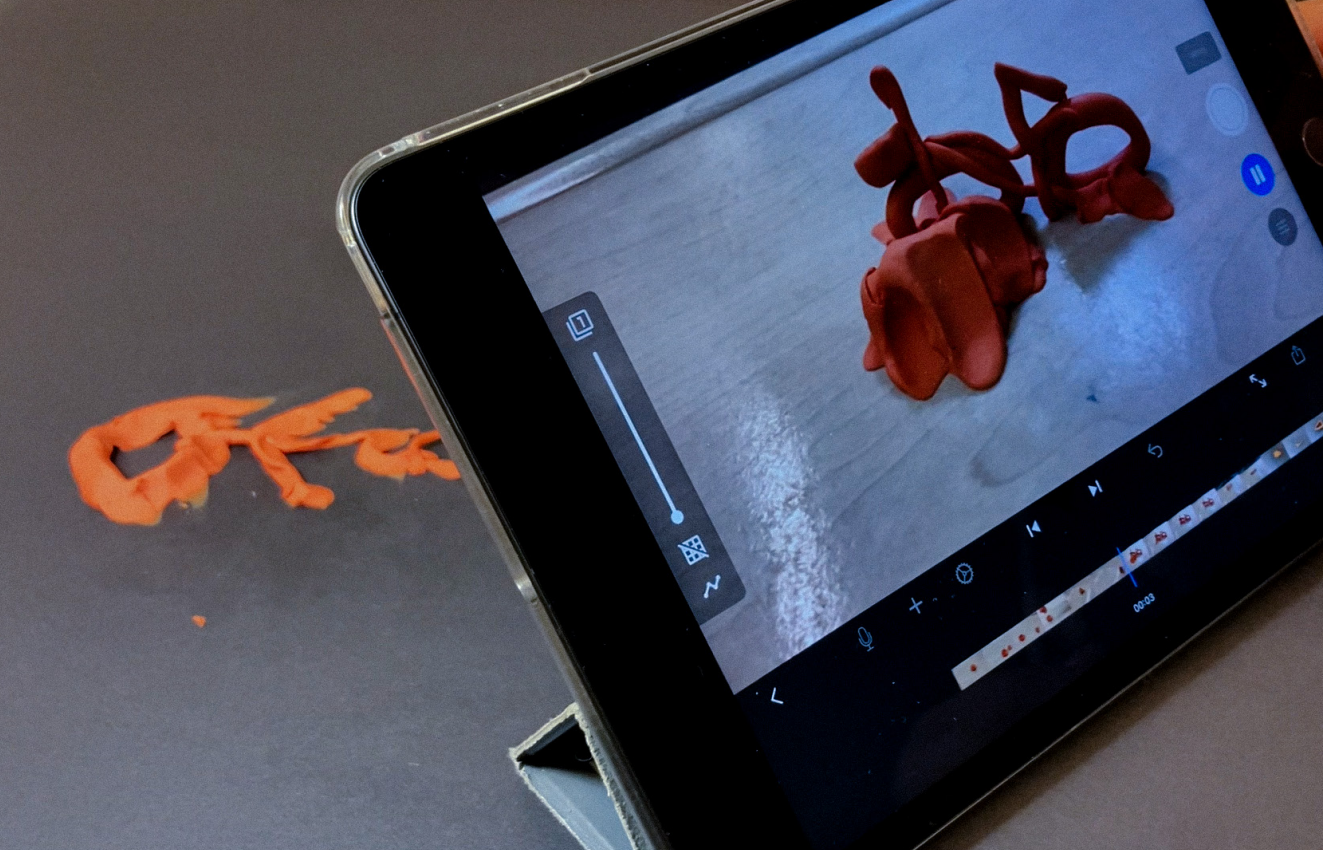




Standbilder aus dem Dokumentarvideo.  
Fotos: Thomas Hesse & Erhan Muratoglu und Schüler\*innen, 2026

Wie die Schüler\*innen in ihrem eigenen Fazit schreiben, kamen sie ohne Vorkenntnisse, sodass die zwei zwischen Schulbeginn und Mittagspause gelegenen Projektstage bestimmt waren vom Erproben und Aneignen der Filmtechnik Stop-Motion sowie der Herstellung kurzer Filme in der Gruppe. Aspekte des Performativen sind dem Filmischen immanent: die Beziehungen von Objekten im Raum, in der Bewegung, im Zeitverlauf; aber auch die Erfahrung des eigenen Körpers. Der Purzelbaum im Klassenraum, den ein Schüler als Zeichen für Fahrrad (er-)fand, ist hier ein gutes Beispiel. Im Nachhinein betrachtet, war die Begeisterung für das Handeln oft so viel größer und mit so viel mehr Freude für die Schüler\*innen verbunden, als die Reflexion sozialer Unterschiede. Wie manche der kleinen Fahrrad-Texte dann allerdings zeigen, wurde dem einen oder der anderen Schüler\*in doch bewusst, dass das Motiv Fahrrad hier für mehr als nur ein Fortbewegungsmittel steht. So kann es beispielsweise auch als Symbol für Ungleichheit gelesen werden.







Handwritten notes on a piece of paper on the floor.

Red fabric or clothing item on the floor.

Red fabric or clothing item on the floor.

Handwritten notes on a large piece of paper on the floor:

Du Dich  
ing?

Freundesgruppe  
her ausgeschlossen  
eden kann

leichtwertig sind  
selben Rechte (Manen  
haben)

Wenn fühlst Du Dich  
S/Moson?

- kann man von Frauen  
eingeladen wird

- wenn ich andere Rechte (Mann  
haben) haben

- wenn man die Sprache



# *Zugang nur für Befugte - Szenische Collagen zu Macht, Privilegien und Klassismus*

*Iris Gabber & Jennifer Frank*

Das Projekt an der Carl-von-Ossietzky Gemeinschaftsschule in Kreuzberg richtete sich an den 12. Jahrgang der Deutsch-Türkischen Europaschule und war als performatives Schulprojekt angelegt. Ziel war es, gemeinsam mit den 17 Schüler\*innen eine szenische Collage zu entwickeln, die soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse im Alltag sichtbar macht. Durch körperliche, spielerische und biografische Zugänge sollten die Teilnehmenden für das Thema Klassismus sensibilisiert und zur Reflexion eigener Erfahrungen kommen. Geplante Methoden waren Warm-Ups, Improvisation, Körperarbeit, biografisches Schreiben sowie spielerische Settings, die soziale Ungleichheiten erfahrbar machen. Die individuellen Erfahrungen sollten gesammelt, anonymisiert und gemeinsam ausgewertet werden, um daraus szenisches Material für eine Performance zu entwickeln. Ziel war außerdem, ein gemeinsames Nachdenken über gesellschaftliche Ungleichheiten anzustoßen und in einer darstellerischen Form sichtbar zu machen.



Wir wollten mit unserem Projekt einen erfahrungsorientierten Zugang zum Thema Klassismus entwickeln. Anstelle von theoretischen Definitionen, wurde das Thema über spielerische, performative und biografische Methoden erkundet. Durch Spiele, Parcours-Arbeit, Standbilder, installative Elemente und kreatives Schreiben wurden Fragen von Macht, Zugehörigkeit, Ausschluss und Privilegien konkret thematisiert und erfahrbar. Die entstandenen Texte und Szenen machten eine große Bandbreite persönlicher Erfahrungen sichtbar und bildeten die Grundlage für szenische Collagen. Während der Projektstage entwickelten die Schüler\*innen schnell eigenständige theatrale Formen und verknüpften ihre Szenen mit gesellschaftlichen Strukturen. Regelmäßige Präsentationen und Reflexionsphasen stärkten den Austausch. Gleichzeitig wurde einmal mehr deutlich, dass Klassismus ein komplexes Thema ist. Die partizipative Arbeitsweise führte weniger zu einem fertigen Ergebnis als zu einem produktiven Prozess, der zur Weiterarbeit anregte. Daraus entstand die Idee, mit den bisher gewonnenen Erfahrungen und dem entstandenen Material im laufenden Schuljahr weiterzuarbeiten – mit offenem Ergebnis.





Bilder aus dem Arbeitsprozess.  
Foto: Iris Gabber & Jennifer Frank, 2025-26









# *Versteckspiel – Über das verlängerte Unwissen als künstlerische Praxis*

**Jelena Fužinato**

Soziale Kategorisierung ist unausweichlich. Es ist das Ergebnis eines psychologischen Prozesses, den wir uns bereits als Babys aneignen müssen. Wenn wir kein System der Differenzierung entwickeln, können wir nicht unterscheiden, was für uns vorteilhaft und was gefährlich ist. Unterscheidung selbst hat keine moralische Konnotation. Das Problem der Differenzierung entsteht dort, wo Unterscheidungsvermögen in Diskriminierung als gesellschaftliches, soziales, feindliches und unerwünschtes Phänomen kippt – wenn das Unterscheidungsvermögen auf Vorurteilen beruht, die nach soziologischer Definition eine individuelle Haltung der Abneigung oder aktiven Feindseligkeit gegenüber einer bestimmten sozialen Gruppe darstellen.<sup>1</sup> Vorurteile unterscheiden sich von aktiver Diskriminierung durch die Vorgehensweise, die wir beschließen anzuwenden oder nicht anzuwenden, und sie bewegen sich auf mehreren Ebenen – von der verinnerlichten bis zur strukturellen.

Unterscheidungsvermögen im Sinne der konstruktivistischen Psychologie ist eine Voraussetzung für die Herausbildung von Denken und Wahrnehmung. Denken entsteht durch die Fähigkeit zu unterscheiden. Soziale Diskriminierung hingegen ist ein spezifischer psychologischer Prozess, in dem Menschen auf eine einzige Kategorie und Identität reduziert werden. Nach der konstruktivistischen, psychologischen Logik wäre soziale Diskriminierung einem System ähnlich, das aufgehört hat zu lernen, d.h. sie verweist auf eine Lücke zwischen zwei ähnlichen psychologischen Prozessen.<sup>2</sup>

Dieses Essay stellt die Frage, was die Kunst hier vermag: Welche Rolle sie in der Bildungsarbeit bezüglich Diskriminierung hat, mit besonderer Betonung der Internalisierung des Klassendenkens. Um dorthin zu gelangen, müssen wir als erstes verstehen, wie Diskriminierung bei Subjekten und in der Gesellschaft überhaupt aufgebaut wird.

Wenn wir über verinnerlichte und individuelle Strukturen der Diskriminierung reden, könnten wir vom Bewussten und Unbewussten sprechen. Stellen wir uns jedoch für einen Moment vor, das Unbewusste existiere gar nicht. Nehmen wir an, es existierten keine unerreichbaren Teile des Bewusstseins, sondern die Welt manifestiere sich auf verschiedene Arten, und der Trick läge darin, wie man sie in sich und anderen erkennt. Ich schlage vor, hier den Begriff des Verborgenen anstatt des Unbewussten zu verwenden. Mir scheint dieser Ansatz im Kontext der Kunst als sozialer Praxis weitaus anwendbarer und nützlicher. Noch konkreter: Die Auffassung des

1 – Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, *The Penguin Dictionary of Sociology*, Penguin Books, London, S. 332.

2 – Siehe: Construction Corollary Dichotomy Corollary: Kelly, G. A., *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. 1: A Theory of Personality, Routledge, London 1991, S. 41.



Unsichtbaren und Verborgenen ist bei der Analyse von Klassismus außerordentlich nützlich, weil es sich dabei um eine Diskriminierungsform handelt, die gerade deshalb wirksam ist, weil sie ihre unerwünschten Elemente, nämlich jene, die auf den Klassenhabitus verweisen, weit leichter zu verbergen vermag als dies bei anderen Formen der Diskriminierung möglich wäre. So stellt sich die Frage: Was ist es, was wir nicht sehen, was wir nicht sehen wollen, oder was wir nicht sehen können und warum ist das so?

Im Rahmen eines Seminars der KontextSchule haben wir mit dem Mobilen Beratungsteam Berlin für Demokratieentwicklung, geleitet von Masaneh Ceesay und Eva Gerlach, an Beispielen der Klassendiskriminierung und der Diskriminierung im weiteren Kontext gearbeitet. Irgendwann hat Masaneh die Frage gestellt: Wie oft muss etwas wiederholt werden, damit eine persönliche Erfahrung zum "immer" wird? Die Antwort lautete: (nur) zwei Mal. Zwei Erfahrungen sind für den Verstand ausreichend, um ein Muster festzulegen. Ein paar Monate später hörte ich dieselbe Frage in einem ganz anderen Kontext: Was meinen Sie, wie oft muss man das Weinen eines Babys vernachlässigen, damit das Baby begreift, dass niemand kommen wird? Die Antwort lautete wieder: zwei Mal.<sup>3</sup> Wir sind Wesen, für die das Bedürfnis, Erfahrungen zu systematisieren, enorm wichtig ist. Etablierte Regeln und erworbenes Wissen dienen, wie so viele andere Phänomene des menschlichen Verhaltens, dem Überleben unserer psychologischen Persönlichkeit, also unserem Überleben.

Wir alle tragen Muster in uns, nach denen wir uns und andere deuten.<sup>4</sup> Daraus ergibt sich, wer sich in einer Gesellschaft sicher fühlen kann und wer nicht, wer uns sehen wird und wer übersehen wird. Diese Muster sind keine Meinungen, denn sie gehen tiefer. Manche von ihnen werden schon geformt, bevor wir Wörter dafür haben oder Symbole, die wir mit diesen Wörtern verbinden können. Später verhalten wir uns genau nach diesen Schemata, als wären sie die Wirklichkeit und nicht deren Deutung. In jedem Raum, den wir betreten, navigieren wir mittels dieser Muster. Wir betreten den Raum mit einer Annahme, wie man uns lesen wird, und diese Annahme, geformt durch frühere Begegnungen, erledigt den Job oft schon, bevor überhaupt jemand etwas sagt. In diesem Moment treten wir in Verbindung. Absprachen darüber, wer sichtbar sein darf und wer sich oder seine (soziale) Herkunft oder seinen Status verstecken muss, sind bereits die ersten performativen Elemente, die Kunst und Alltag auf dieselbe Ebene bringen, weshalb ich mich oft frage, wo die Performance beginnt und wo das wirkliche Leben.

3 Online-Vortrag „Ciklus iskustava i ciklus donošenja odluka“ (Aufbaukurs zur Psychologie persönlicher Konstrukte mit Milan Damjanac), PLK Centar Beograd, 15.11.2025.

4 Originalzitat: „Man looks at his world through transparent patterns or templates which he creates and then attempts to fit over the realities of which the world is composed.“ Mein Verständnis psychischer Prozesse stützt sich weitgehend auf die Theorie der persönlichen Konstrukte. Kelly, G. A., *The Psychology of Personal Constructs, Vol. 1: A Theory of Personality*, Routledge, London 1991, S. 7.

Bei der Diskriminierung aufgrund von Klasse ist Verstecken ein wichtiges Element. Das Erlernen von Anpassung ist Teil dieses Spiels. Diese Anpassung macht die Klassendiskriminierung spezifisch, weshalb sie oft übersehen wird, wenn wir über die Schnittmenge diverser Arten von Diskriminierung nachdenken. An Antidiskriminierung zu arbeiten heißt, an den Beziehungen zu Menschen zu arbeiten. Dies ist eine Sache von Relation und Kommunikation und der Veränderung in Bezug auf Menschen um uns herum. Je starrer und festgelegter die kommunikativen Beziehungen sind und je weniger Raum für die Neudefinition von Positionen bleibt, desto geeigneter sind diese Verhältnisse, bestimmte Existenzformen als ungünstig zu diskriminieren. Je offener und durchlässiger die Definitionen hingegen sind, desto mehr können spezifische Umstände das Urteil über diese Positionen beeinflussen – und damit wird Diskriminierung abgeschwächt. Anders gesagt: Je größer die kognitive Differenzierung, desto geringer die soziale Diskriminierung. Dies ist keine Frage der Intelligenz, sondern des Mutes, die eigenen Identitätsdefinitionen zu hinterfragen und aufzubrechen.

Wenn wir glauben, zwei Erfahrungen reichten aus, um die Schablone für unser System, mit dem wir die Welt konstruieren, festzulegen, stellt sich die Frage, die alles bisher Gesagte mit dem was folgt verbindet: Was für eine Spur können performative künstlerische Erfahrungen hinterlassen?

Die Kunst hat die Aufgabe, uns so lange wie möglich in jenem Zustand zu halten, in dem alles, was wir wissen und zu wissen meinen, sich lockert und (auf-)löst. Präzision und Effizienz, die wir in der Wissenschaft und Pädagogik schätzen, unterscheiden sich von dem, was die Rolle der Kunst im Kontext edukativer Antidiskriminierungspraxis ausmacht. Die Einführung von Kunst in die edukative Antidiskriminierungsarbeit ist vielmehr das Verweilen auf unbequemem Terrain, ohne dass dies einer Definition oder einer Rechtfertigung im Sinne eines Stillstands bedarf. Die Idee, künstlerische Formate und Methoden in der Bildungsarbeit zu verwenden ist verlockend, denn das kollektive Verständnis der Kunst im westeuropäischen Kontext basiert auf der Vorstellung, dass künstlerische Praxis entweder als Träger politischer Veränderung oder als Mittel zur Verbesserung und Weiterentwicklung gesellschaftlicher Rituale fungiert. Jedoch vernachlässigt eine solche Auffassung von Kunst den Prozess der Ungewissheit, des Unbequemen, des quälenden und belastenden Unwissens – was sollte ich mit mir und mit den anderen anstellen, nachdem ich eingesehen habe, dass es Machtverhältnisse gibt, die niemals aufhören werden, Unterdrückung herzustellen?

Das Unrecht, das Menschen mit Macht und Privilegien anderen zugefügt haben, jenen, die in einem bestimmten Moment diese Macht nicht besaßen, ist irreversibel. Keine Bildungsmaßnahme, kein künstlerisches Projekt wird den ursprünglichen Zustand wiederherstellen können. Sie können lediglich als Gesten dienen. Meine These ist nicht, dass Reparationsprozesse keine gesellschaftliche Funktion haben. Sondern dass die erlittenen Verletzungen ganze Systeme des Verstehens und der Kommunikation zum Verschwinden gebracht



haben. Es ist daher nachvollziehbar, dass Verwirrung heute Teil dieses Verstehens ist – und wir von dort aus arbeiten.

Die Befreiung von Diskriminierung ist kein Ziel eines künstlerisch-educativen Projekts. Sensibilisierungsprozesse sind keine Prozesse der Aufnahme neuer Informationen, sondern der fortgesetzten Übung, die Umgebung mit den dunkelsten Teilen des Selbst in Bezug zu setzen. Im Kontext von Bildung kann dies eine Art Auseinandersetzung mit dem eigenen inneren System von sozialer Diskriminierung sein. Dieses kann auf andere und auf das Andere gerichtet sein, also auf "fremde Identitäten", aber es kann auch auf die eigene Identität gerichtet sein. Der Widerstand gegen diese Prozesse ist verständlicherweise stark, da er oft eine vollständige Aufgabe der Identität erfordert, zu der die meisten Menschen nicht bereit sind. Diskriminierung ist ein Mechanismus, auf den niemand leicht verzichtet und den niemand leicht eingesteht, denn sie wurzelt in einem Prozess, der jedem vertraut ist: dem Unterscheiden.

Wenn diese Art der Reflexion der eigenen Positionierung eher einer psychotherapeutischen Arbeit und nicht einer künstlerischen ähnelt, sind wir gemäß den von mir fokussierten Standards auf dem richtigen Weg. Denn die visuelle und die ästhetische Kompetenz sowie die emotionale Literacy sind in der Schule zutiefst vernachlässigte Kategorien. Dennoch stellt die Ähnlichkeit zur Therapie den Ausgangspunkt dar und nicht das Ziel. Die Psychotherapie arbeitet zielgerichtet auf Erleichterung, Integration und Sicherheit hin, die sie grundsätzlich bieten muss. Die künstlerische Praxis gibt hier kein Versprechen und verlangt auch keines, sie verpflichtet sich nicht, uns zur Ruhe zu führen, sondern uns lange genug unter Spannung zu halten, damit wir etwas sehen, was wir andernfalls nicht bemerkt hätten. Zudem ist Therapie an einen Kontext gebunden und an eine (therapeutische) Beziehung. Kunst tritt dort in Erscheinung, wo sie muss, wo etwas fehlt und wo es keine Lösung gibt – mal als Trost, mal als Wut, mal in der Rolle einer Heilerin und mal einer Zerstörerin. Kunst ist das, was sein muss und nicht, was sie sich aussucht zu sein. Im Kontext von Klassismus ist die Therapie hingegen ein problematisches Feld, aus offensichtlichen Gründen – es gibt einen klaren Unterschied zwischen jenen, die sich eine Therapie leisten können und denen, die das nicht können:

„ArbeiterInnen, arbeitslosen und arme Menschen werden, insofern sie überhaupt mit Psychotherapie (und nicht ausschließlich mit Sozialer Arbeit) in Berührung kommen, oft nicht als Subjekte wahrgenommen, sondern vielmehr als Objekte der Psychologie betrachtet“.<sup>5</sup>

Diese Tendenzen ändern sich, jedoch nur langsam und unzureichend. Dies ist besonders bemerkenswert, wenn wir bedenken, dass die ersten Versuche der Entwicklung einer klassenspezifischen Habitustheorie bis in die zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückreichen.<sup>6</sup> Bis heute fehlt ein stabiles System, das Menschen aller Klassen, insbesondere jenen, die von Klassendiskriminierung betroffen sind, therapeutische Unterstützung anbietet. Die Kunst vermag es, mit nicht-verbalisierten Symbolen für Erfahrungen in Kontakt zu treten, noch bevor wir diese überhaupt benennen und

<sup>5</sup> Klassismus, eine Einführung, Andrea Kemper, Heike Weinbach, S. 93.

<sup>6</sup> Vgl. Otto Rühle, Psychologie des proletarischen Kindes, zitiert nach: Andrea Kemper/Heike Weinbach, Klassismus. Eine Einführung, S. 93.

ihnen visuelle, körperliche oder vielleicht klangliche Substitute verleihen können. Wenn diese Kontaktaufnahme mit Erfahrungen in der Schule durchlebt werden kann, dann umfasst dieser Prozess ein breites Spektrum an Perspektiven in einer pluralen Gesellschaft, das ein rein künstlerischer Kontext nicht abdecken kann.

Valentina Utz und Andrea Palásti leiteten uns in einem Seminar dazu an, uns bewusst in urbanen und architektonischen Räumen aufzuhalten, um zu erkunden, in welchen Räumen wir uns wie fühlen. Durch eine einfache performative Geste übten wir dabei, unser gewohntes Anpassungsverhalten zu durchbrechen. Ich erinnere mich, dass es uns zunächst seltsam erschien und uns nicht gefiel, bis uns dieses Unbehagen vertraut wurde – weil wir uns fragten: Wenn Klassenunterschiede in unsere Denkstrukturen eingeschrieben sind und wir sie nicht vollständig sehen oder benennen können, wie spiegeln sie sich dann auf körperlicher Ebene wider? Wie bewegen wir uns, wie gestikulieren wir und was ist unsere Körperhaltung in Kontexten, in denen Klasse nicht sichtbar werden darf oder soll?

Wir müssen solche Erfahrungen weder unbedingt verbalisieren, noch müssen wir Ergebnisse produzieren und sie darstellen. Dies ist eine Suche nach Bedeutung, denn viele unserer relevanten Bedeutungen befinden sich außerhalb der Domäne von Sprache und der Möglichkeit der Interpretation. Keine Antwort parat zu haben ist ein adäquates Ergebnis des künstlerischen Prozesses. Susan Sontag bezeichnet in ihrem *Essay Against Interpretation* die Interpretation als eine Rache des Intellekts an der Kunst.<sup>7</sup> Ich frage mich daher: Wenn die Interpretation in der Kunst die Verarmung der Welt ist – ein Akt der Entleerung, der an die Stelle lebendiger Erfahrung einen blassen Schatten von Bedeutung setzt, wie Sontag es behauptet<sup>8</sup> – was ist dann die Verwendung der Kunst zu Bildungszwecken?

Sontag schreibt, dass wir zur Verteidigung der Kunst verurteilt seien, seitdem der Inhalt der Kunstwerke Teil des Bewusstseins geworden ist.<sup>9</sup> Eine meiner Verteidigungslinien besteht darin, die Nutzung künstlerischer Prozesse im Unterricht als Mittel zur Vermittlung von Inhalten als unmöglich zurückzuweisen. Der Sinn eines Programms, das an der Schnittstelle von Kunst und Bildung stattfindet, liegt in der Erkenntnis, dass Kunst jene unmögliche Position anbietet, nämlich diejenige des verlängerten Nichtwissens, der Unbequemlichkeit und der Schwere. All diese Dimensionen spielen in der Bildung eine Rolle, werden jedoch in der Schule selten primär behandelt, da dort andere Verantwortlichkeiten gegenüber den Schüler\*innen bestehen: Die schulischen Kompetenzen bereiten auf eine bestimmte Art des Funktionierens vor, in der Schnelligkeit, Entscheidungsfindung, Präzision und klare Definitionen im Vordergrund stehen.

Künstlerische Prozesse schaffen in künstlicher Weise einen neuen Erfahrungszyklus. Vielleicht reichen hier auch zwei Erfahrungen aus, um ein neues Muster in das Bedeutungssystem einzuschreiben?

Kunst kann die durch sozio-politische Verhältnisse entstandene Ungleichheit nicht abbauen. Sie bietet jedoch die Möglichkeit, Ungleichheit als eine Herausforderung für die Art und Weise zu begreifen, wie gesellschaftliche Systeme und kollektive Dynamiken arbeiten,

7 Sontag, S., „Against Interpretation“ in: *Against Interpretation and Other Essays*, Penguin, London 1966, S. 7.

8 “To interpret is to impoverish, to deplete the world – in order to set up a shadow world of meanings.” Vgl. ebd., S. 7.

9 “From now to the end of consciousness, we are stuck with the task of defending Art.” Vgl. ebd., S. 5.

wie wir bestimmte Termini denken und wie wir die eigenen Biographien innerhalb eines institutionellen Rahmens nutzen beziehungsweise performativ zum Ausdruck bringen.

Die Performance – ein oft auf autobiographischer Erfahrung aufgebautes Format mit ungewissem Ausgang – ermöglicht es, verschiedene Probleme als offene Fragen auf die Bühne zu stellen. Performance kann allein durch die Werkzeuge von Körper und Raum zu einem Mittel des körperbasierten Erkundens werden. Mit diesen einfachen Mitteln lassen sich so Fragen nach Freiheit und den Paradigmen unserer Zeit aufwerfen.

Wenn in diesem hinreichend gelockerten kreativen Prozess neue Bedeutungen erworben werden, können wir neue Postulate aufstellen und im Bildungskontext ein neues Curriculum schneiden, so wie das in dem Projekt der KontextSchule „Mein Zuhause – dein Zuhause“<sup>10</sup> geschehen ist, wo ein vorläufiges Projekt Teil des ständigen schulischen außercurricularen Programms geworden ist.<sup>11</sup>

Der Kunst im Bildungskontext haftet der Ruf einer gewissen Art von Ungeschicktheit an. Diese Underdog-Stellung ist ein Vorteil gegenüber anderen, repräsentativen Kontexten von Kunst. Vielleicht können wir uns hier erlauben, etwas mehr Fehler zu machen, entgegen aller anderen menschlichen Tätigkeiten, von denen ständiger Fortschritt und Verbesserung erwartet wird. Susan Sontag würde sagen: „Perhaps the way one tells how alive a particular art form is, is by the latitude it gives for making mistakes in it, and still being good.“<sup>12</sup>

### Statt einer Schlussfolgerung

Hinterm Vorhang, während ich die Mitte des Raumes betrete, schaue ich nach links, wo sich die lightbox befindet. Eine längliche Holzkiste, geschätzt vier Meter lang und unterschiedlich hoch. Die Höhe der Kiste ist an manchen Stellen an die Höhe der Briefe, die sich darin befinden, angepasst. Aus der Nähe betrachtet sehe ich, dass die Briefe verschiedene Formate haben. Ansichtskarten. Auf Deutsch. Manche handgeschrieben, manche gedruckt. Darin sprechen die Personen jemanden an. Sie bedanken sich für die Freundschaft, die Gast-freundschaft, die Liebenswürdigkeit. In der rechten Ecke des Zimmers ist eine Zweikanalprojektion, ein hochauflösendes Video. Zwei Frauen sitzen auf zwei getrennten Bildschirmen einander gegenüber. Die jüngere Frau schaut der älteren unverwandt mal auf die Hände, mal in die Augen und versucht das Tempo der älteren Frau beim Falten von Restaurantservietten einzuhalten. Das Video ist ohne Ton. Die Frauen reden nicht. Die ältere Frau schaut die jüngere nicht an; ihr Blick ist auf die Serviette fixiert. Ihre Bewegungen sind geschickt, die Formen, die sie faltet, sind symmetrisch und gleichmäßig. Ihr Schweigen und die Wortfragmente, die ich auf den Ansichtskarten lese, sind inhaltlich aufgeladen mit etwas, das ich nicht benennen kann. Die Arbeit, die ich beschreibe, ist Mahlzeit der Künstlerin Rayna Teneva (geb. 1986 in Kazanlak), ausgestellt im Rahmen der Ausstellung *around every circle another can be drawn* in der Ravnika-Galerie in Ljubljana. Die Künstlerin ist im Raum anwesend und bietet den Kontext für ihre Arbeit.

<sup>10</sup> Willmann, C., Zedel, S., Schüttler, A., Walther, H., „Mein Zuhause – dein Zuhause“, in: diesem Band, Projekte der KontextSchule 2024–2026, S. [23].

<sup>11</sup> Für die Bedeutung von Lehrplänen in diesem Kontext sowie für weiterführende Perspektiven siehe „The Wicked Arts Education Manifesto“ in: Bremmer, M., Heijnen, E., Haanstra, F., Wicked Arts Education: Designing Creative Programmes, Valiz, Amsterdam 2024, S. 9f.

<sup>12</sup> Sontag 1966, S. 11.



Die jüngere Frau ist sie, die ältere ihre Mutter, die nach zwanzig Jahren Arbeit in einem Restaurant im Ausland heimgekehrt ist.

Es waren zugleich auch die Kindheitsjahre ihrer Tochter. Sie spricht davon, dass die Mutter über diese Erfahrung nicht sprechen kann. Während sie das sagt, beginne ich zu ahnen, was das mit mir als Betrachterin zu tun hat. Was ich nicht weiß, ist, woher dieser Schmerz beim Betrachten der beiden kommt. Die Künstlerin verlangt nicht von ihrer Mutter, über diese Erfahrung zu sprechen, denn die Mutter hat ohnehin keine Worte dafür. Stattdessen bittet sie die Mutter, ihr das Falten von Servietten beizubringen. Was man weder aussprechen noch verstehen kann, sucht die Künstlerin in der Performance. Ich lasse es auf mich wirken, ohne zu versuchen, die ganze Geschichte zu verstehen: Vergilbte und ausgefranste alte Briefe, eine Mutter ohne Worte und eine Tochter, die keine Erklärungen sucht. Ich sehe, wie sich vor mir ein Kreis von Erfahrungen schließt, der schmerzt – und dieser Schmerz hört nicht auf. Ich folge der Vorgabe, die die Künstlerin gesetzt hat: Keine Erklärungen. Was das für mich bedeutet, bleibt mir unklar. Ich glaube, das ist völlig in Ordnung.









# *Mitwirkende*

## *Team:*

**Jelena Fužinato** (Co-Projektleitung)

**Dr. Barbara Lutz** (Co-Projektleitung, Finanzverwaltung)

**Hannah Marquardt** (Projektkoordination)

**Beate Vanden Branden** (Koordination mit Schulen)

**Svenja Simone Schulte** (Assistenz bis März 2025)

## *Referent\*innen:*

**Stefan Bast** (Kunstpädagoge\*, Lehrer\*)

**Masaneh Ceesay** (Berater für Demokratieentwicklung,  
Trainer für Diversity und Antidiskriminierung)

**Kira Dell** (Kuratorin, Kunstvermittlerin)

**Josephine Findeisen** (Tänzerin, Performerin)

**Gabriel Galindez Cruz** (Choreograph, Tanzpädagoge)

**Eva Gerlach** (Systemische Organisationsberaterin,  
politische Bildnerin)

**Nele-Marie Gräber** (Bildende Künstlerin)

**Cora Guddat** (Theaterpädagogin, Performerin)

**Sarah Israel** (Dramaturgin, Kunstvermittlerin)

**Min Kyung Kim** (Künstlerin, Kunstpädagogin)

**Andrea Palášti** (Künstlerin, Forscherin)

**Ivan Txaparro** (Künstler, Musiker, Designer, Forscher)

**Çiğdem Üçüncü** (Fotografin, Theaterpädagogin,  
Performancekünstlerin)

**Valentina Utz** (Bildende Künstlerin, Kunstpädagogin),

**Beate Vanden Branden** (Kunstlehrerin),

**Alexis Hyman Wolff** (Künstlerin, Kuratorin).









# *Teilnehmer\*innen:*

Anke Schüttler (Künstlerin)

Adrien Aurélie Strohmaier (Kunstpädagoge, Steinmetz)

Christina Willmann (Lehrerin)

Daniela Herig Coimbra (Pädagogin, Kunstvermittlerin)

Dina Boswank (Medienkünstlerin, Kunstvermittlerin und Dozentin)

Erhan Muratoğlu (Künstler, Grafiker)

Eva Funk (bildende Künstlerin, Pädagogin)

Hannah Walther (SchauspielerIn)

Helena Her (bildende Künstlerin, Kunstpädagogin)

Iana Konopatova (Medienkünstlerin, Kunstpädagogin)

Iris Gabber (Lehrerin, Bildende Künstlerin)

Janna Heiß (Künstlerin, Kunstvermittlerin)

Jennifer Frank (SchauspielerIn, PerformerIn, RegisseurIn)

Johanna Warm (Lehrerin, Bildende Künstlerin)

Julia Gutge (Lehrerin, Bildende Künstlerin)

Lena Tiffert (Szenenbildnerin)

Mechthild Vanassche (Sozialpädagogin)

Natalia Castillo Rincón (Künstlerin)

Sarah Steiner (Künstlerin)

Sean Breen (Lehrer)

Simone Gisela Weber (Tänzerin, Choreographin)

Stella Zedel (Lehrerin)

Zsuzsa Klemm (Künstlerin, Lernbegleiterin)

Thomas Hesse (Lehrer, Künstler)

Uta Alder (Lehrerin)







# *Impressum*

Herausgeber und Redaktion: Jelena Fužinato, Barbara Lutz, Hannah Marquardt

KontextSchule / Förderverein Kunst im Kontext e.V.

c/o Institut für Kunst im Kontext

Universität der Künste Berlin

Einsteinufer 43

10587 Berlin

<https://kontextschule.org/>

Gestaltung: Magla Design

Diese Publikation erscheint im Rahmen der KontextSchule 2024–26.

Gefördert durch den Senat für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, und den Förderverein

Kunst im Kontext e. V., Berlin.

Online verfügbar unter: <https://kontextschule.org/publikationen/>

© 2026 Förderverein Kunst im Kontext e.V. und die Autor\*innen. Alle Rechte vorbehalten.







hrsg. von Jelena Fužinato, Barbara Lutz und Hannah Marquardt