

Ansätze für trans*formative Pädagogiken

Ein Gespräch

Jonah I. Garde und Simon Noa Harder

Ausgehend von unseren kollaborativen Arbeiten in- und außerhalb wissenschaftlicher Institutionen¹, die ein geteiltes Interesse an intersektionalen und trans*formativen Ansätzen verbindet, denken wir, Jonah I. Garde und Simon Noa Harder, gemeinsam über Ansätze, Potenziale und Herausforderungen trans*formativer Pädagogiken nach. Als Forschende an der Schnittstelle von Gender, Queer und Trans Studies, postkolonialen Theorien und Praxis- resp. Aktionsforschung im Feld Art Education wird unser Austausch von einem gemeinsamen Begehren nach transdisziplinären wie undisziplinierten Arbeits- und Denkweisen geleitet. Das Gespräch hat im Kunst-Off-Space *Les Complices** in Zürich begonnen, der für uns beide ein zentraler Ort unserer Kollaborationen und Freund_innenschaft² ist und wurde digital zwischen Bremen und Wien fortgeführt.

Angesichts neoliberaler Inklusions- und Diversitätspolitikern, die zunehmend auch auf Geschlechtergerechtigkeit jenseits hegemonialer Zweigeschlechtlichkeit abzielen und dabei spezifische (Un)Sichtbarkeiten produzieren, argumentieren wir für die Notwendigkeit trans*formativer, transdisziplinärer Pädagogiken, die diese Politiken kritisch herausfordern. Dabei sprechen wir über institutionalisierte Zweigeschlechtlichkeit, das Verhältnis von Wissensformen und Verkörperung, das ambivalente Verhältnis von Vulnerabilität, Verantwortung und Involviertheit in Machtverhältnisse als weiße trans* Pädagog_innen im heterogenen Bildungskontext und die Notwendigkeit der Positionierung als schwaches Subjekt in der »Kontaktzone«. Mit Blick auf unsere eigene Situiertheit thematisieren wir Herausforderungen und Ambivalenzen von intersektionalen Dimensionen des Ver/lernens, damit verbundene Formen emotionaler Arbeit sowie Logiken der Distanzierung und Involvierung.

In unserem Gespräch zitieren wir die oft herangezogene Deutung des Asterisk in Differenz. Der Asterisk wird oft als symbolischer Platzhalter für eine

1 Siehe z.B. die Veranstaltungsreihe »Love Trans*formations« (2019) im *Les Complices**, Zürich.

2 Zur sprachlichen Markierung der geschlechtlichen Vieldeutigkeit verwenden wir in diesem Text den Unterstrich – angelehnt an Steffen Kitty Hermann (2003).

Vielzahl verschiedener, die Zweigeschlechterordnung durchkreuzender oder überschreitender Identitäten verstanden. Eine solche Lesart sucht in einer bisweilen universalistischen und eurozentrischen Geste, diverse Identitäten und Praktiken des Geschlechts zu vereinen. Während wir die Notwendigkeit politischer Koalitionen anerkennen, nehmen wir die damit verbundenen Ambivalenzen, das Unbehagen und die postkolonialen Logiken wahr und ernst. Darum suchen wir nach einem Verständnis des Asterisks, das auf dessen Unsprechbarkeit bzw. widerständige Räume fokussiert. Beim Versuch, den Asterisk zu sprechen, schließen sich die Stimmlippen und können eine Art Knacklaut erzeugen, der buchstäblich unterwandert, als Sprache gehört und anerkannt zu werden. Es geht uns darum, jene Bereiche in den Fokus zu rücken, für die die dominante Kultur keine Sprache bereitstellt (vgl. Harder 2020; Garde 2021).

Trans*formative Pädagogik: Positioniert, verkörpert und ermächtigend

Jonah I. Garde: Lass uns mit der Frage beginnen, was wir unter trans*formativer Pädagogik verstehen. Inwiefern geht ein solches Verständnis über die Frage einer spezifischen Haltung und einem Verständnis bezüglich der Bedeutung von Lernen und Vermitteln hinaus? In welchem Verhältnis steht trans*formative Pädagogik zu anderen Ansätzen emanzipatorischer Pädagogik? Was ist das Spezifische, dem wir durch den Asterisk Ausdruck verleihen wollen?

Simon Noa Harder: In unserer Zusammenarbeit ist mir eine Qualität wiederholt begegnet. Ich meine eine Art Resonanzraum, der bestimmte Denkräume ermöglicht und kritisch herausfordert, die sonst oft im Ansatz ersticken. Die Qualität zeigt sich in der Art und Weise des Zuhörens. Es geht mir um einen achtsamen, reflexiven Modus, der sich mehrperspektivisch mit marginalisierten Wissensformen verbindet, sich von ihnen berühren und umformen lässt. Das zu üben, ist für trans*formative Pädagogik m.E. ein Herzstück. Erschwerend ist, dass es zahlreiche Situationen gibt, in denen sich ein Eindruck von Wiederholung, z.B. durch ewig gleiche Fragen in Bezug auf trans* einstellt, die wie Leiter-Spiel-Leitern funktionieren: »Zurück auf Feld eins«. Dadurch müssen Räume ständig neu erkämpft werden.

Trans*formative Räume erlauben eine andere Selbstverständlichkeit. Das Arbeiten am Feld eins fällt weg und andere Fragen und Verbindungen werden möglich. Das verändert die Rolle derjenigen, die trans*formative Ansätze einbringen, die sich sowohl als Lernende_r wie als Lehrende_r positionieren können. Ich bezeichne diese Qualität provisorisch mit »Ungesicherheit« und auch »Verletzlichkeit«. Damit geht eine kritische Aufmerksamkeit für eigenes Lernpotenzial und Sanftheit gegenüber der eigenen Fehlbarkeit einher.

Für mein Verständnis trans*formativer Pädagogiken ist Carmen Mörschs (2009) Ansatz kritischer Kunstvermittlung relevant. Dieser zeigt, dass es keine transformative Vermittlung ohne affirmative Anteile gibt. Sie sind also nur innerhalb der Verhältnisse möglich, die sie hervorbringen, was immer ein Arbeiten mit und gegen diese erfordert. Zudem verschieben transformative Ansätze den Bildungsbegriff weg von der Idee einer Serviceleistung, von der Vermittlung vordefinierter Inhalte hin zu einem selbstreflexiven Begriff, der Machtverhältnisse und die eigene Involviertheit als integralen und strukturierenden Gegenstand des Settings begreift und zur Disposition stellt. Schließlich schlägt Mörsch ein politisch positioniertes Verständnis von kritischer Vermittlung vor, das jedoch vermeidet, zur Identitätspolitik zu werden. Daran schließt meine Arbeit an (Harder 2020). Trans*formative Pädagogiken wollen normativ gesicherte Bereiche des Schweigens verunsichern, weil sie es bestimmten Positionen erlauben, sich ins Private zurückzuziehen, und gleichzeitig Gebiete der Unsprechbarkeit hervorbringen. Das ist nur intersektional und transdisziplinär zu erreichen und zu verfolgen. Nicht zuletzt, weil es zum einen den Einbezug und das Lernen von verschiedenen positioniertem marginalisiertem Wissen braucht, das sich unterschiedlich materialisiert. Und zum anderen, weil pädagogisches Handeln ein hochkomplexes multidimensionales Geschehen ist, das neben Ergebnisoffenheit und Kontextspezifik verschiedene Handlungs-, Praxis- und Wissensformen einschließt (vgl. ebd. 25ff.). Sprich: Pädagogische Praxen kennzeichnet eine spezifische Medialität: Sie ereignen sich interpersonell, verkörpert, zeitgebunden und radikal transdisziplinär, während sich ihre Wirkungen nachträglich entfalten und sich verändern können. Diese Medialität beinhaltet gleichzeitig zuweilen widersprüchliche körperliche, emotionale, kognitive, räumliche, Gruppendynamische Dimensionen und Reaktionen – unter anderem. Pädagogiken sind abhängig von zeitgebundenem Machen. Ein analytischer, kognitiver Zugang allein reicht für trans*formative Pädagogiken daher nicht aus. Diesen für ein wechselseitig herausforderndes Verhältnis von Theorie und Praxis zu entwickeln, halte ich jedoch für zwingend, da eine Romantisierung von Praxis verkennt, dass es diskursive Praxen sind, die kulturelle Machtverhältnisse hervorbringen – auch im Schulzimmer. Es bedarf jedoch auch die Anerkennung der spezifischen Medialität pädagogischer Wissensformen, die von gegebenen Wissenshierarchien allzu oft abgewertet werden.

Das für trans*formative Ansätze ernst zu nehmen bedeutet, an den Grenzen dominanter anerkannter und legitimer Formen der Wissensproduktion zu arbeiten, marginalisiertes Wissen zentral zu setzen und die produktive Verunsicherung der vermeintlich »eigenen« Praxis zu suchen.

Trans*formative Ansätze wollen deviante Positionen unterstützen, vermeintliche Normalitäten und Dynamiken herausfordern, die Machtverhältnisse reproduzieren. Hierbei interessiert mich die Kombination von pädagogischen, kunst- und theaterpädagogischen, analytischen und aktivistischen Ansätzen in Bezug auf den

Umgang mit heterogenen Gruppen. Z.B. der performative Einsatz von Fiktionalisierung als Involvierungs- und Distanzierungsstrategie (vgl. z.B. Glauser/Harder 2020: 16ff.), wobei mit der Gefahr der Verharmlosung durch Ästhetisierung oder Fiktionalisierung kritisch umgegangen werden muss. Sie können, so zeigte es z.B. Nina Mühlemann im Workshop »Crip the Verb«,³ jedoch auch Zugänge schaffen, weil sie verkörperte, emotionale Ebenen und Begehren ansprechen.

Für die Stärkung devianter Positionen ist wesentlich, wie trans*, inter* und nicht-binäre Personen in heterogenen Gruppen als Anwesende adressiert, aber nicht zwangsgeoutet, auf Diskriminierungserfahrungen reduziert und retraumatisiert, sondern gestärkt werden (vgl. Debus/Laumann 2018). Dafür braucht es ein strategisches Austarieren – und eine intersektionale komplexe Dimensionierung, wie sie einige Projekte bereits verfolgen (vgl. z.B. Peşmen et al. 2015).

Vor diesem Hintergrund steht der Asterisk in »trans*formativ« für eine situierte transdisziplinäre Praxis, die die produktive Verschränkung heterogener macht-kritischer Praxis- und Wissensformen und einen kontinuierlichen (Ver)Lernprozess sucht. Es geht darum, sich dem als Bezugspunkt anzubieten, was hegemoniale Strukturen verwerfen und als Bereiche des Unsprech- oder Undenkbaren mit realen gesellschaftlichen Konsequenzen hervorbringen, was aber zugleich da ist. Dem haftet ein utopisches, mit einem gewissen Maß an Scheitern verbundenes Moment an, weil es darum geht, zu den notwendigen gesellschaftlichen Transformationen beizutragen und dabei Gewaltlogiken zu unterbrechen, die eine_n formen.

Was verstehst du unter trans*formativer Pädagogik?

JG: Die Aufmerksamkeit für die eigene Geformtheit und Involviertheit, die du nennst, ist ein zentraler Bestandteil trans*formativer Pädagogiken. Deshalb schlage ich vor, trans*formative Pädagogiken als verkörperte Vermittlungspraxis anzulegen, in der Lehrende und Lernende gemeinsam erkunden, was es bedeutet, mit unseren Körpern anwesend zu sein und mit diesen zu lernen. Eine solche Praxis setzt dazu an, die in normativen pädagogischen Logiken fest verankerte Trennung von Körper und Geist herauszufordern. Zwar hat bereits bell hooks mit ihrem Konzept der engagierten Pädagogik diesen »mind/body split« (hooks 1994: 16) kritisiert und auch feministische Wissenschaftskritiken formulieren spätestens seit den 1980ern ein Verständnis von verkörpertem Wissen und Erkenntnis, das Donna Haraway als »view from a body« (1988: 589) bezeichnet, im dominanten Verständnis werden Universitäten und Hochschulen aber nach wie vor als körperlose Räume imaginiert, die allein der Ausbildung des Geistes und

3 Der Workshop fand anlässlich des von Eliah Lüthi und Eva Egermann organisierten Symposiums der Unvernunft statt, <https://akademie-der-unvernunft.org/symposium-der-unvernunft/> [letzter Zugriff 30.11.2020]. Nina Mühlemann lud uns ein, den Begriff »crip« unter anderem daraufhin zu untersuchen, welche Texturen und Farben er für uns hatte.

des Intellekts dienen. Die unterschiedlichen Körper, mit denen wir anwesend sind – oder aufgrund derer wir nicht anwesend sein können –, die fühlen und schmerzen, haben in der dominanten Vorstellung nichts mit dem Wissen und den Fragen, die wir produzieren, zu tun. Eine Kernaufgabe trans*formativer Pädagogiken liegt deshalb darin, Vermittlungspraxen zu etablieren, die über Körper und körperliches Erleben ein tieferes Verständnis von Situiertheit innerhalb von Macht- und Gewaltverhältnissen ermöglichen. Zentral erscheint mir dabei, dass Körper auch in Lehr- und Lernräumen – seien sie physisch oder virtuell – durch die darin eingeschriebenen Normen geformt werden. Die Art und Weise, wie Körper im Lehr- und Lernprozess hervorgebracht, angeordnet und diszipliniert werden, muss also ebenso zum Gegenstand pädagogischer Interventionen werden. Die Kritik normativer Strukturen und deren Gewalt darf nicht vor der Tür des Klassenzimmers enden.

In der derzeit geführten kritischen Auseinandersetzung mit Cis- und Heteronormativität scheint es jedoch oft eine Engführung der Diskussionen auf sogenannte »geschlechtsneutrale« Toiletten, geschlechtersensible Sprache sowie die Entbürokratisierung von Namens- und Personenstandsänderungen an Universitäten und Hochschulen zu geben. Diese Themen betreffen wichtige Aspekte der Anerkennung von Personen, die aus der Zweigeschlechterordnung herausfallen oder diese subvertieren. Sie eröffnen Möglichkeitsräume, sich gewaltsamen geschlechtlichen Kategorisierungen ein Stück weit zu entziehen und sind mitunter grundlegende Voraussetzung dafür, dass trans*, inter* und nicht-binäre Personen überhaupt in den Institutionen anwesend sein können. Diese Themen erhalten derzeit viel Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Hochschullandschaft, die meisten Institutionen sind aber weit davon entfernt, diesbezügliche Maßnahmen und Praktiken tatsächlich zu etablieren. Vielmehr entsteht in den sich wiederholenden Diskussionen ein vieltöniges Echo an Notwendigkeitsbekundungen und Inklusionsversprechungen, mit denen sich die Institutionen nach außen hin schmücken. Aber wie viele Veranstaltungen und Workshops, in denen Mal um Mal dasselbe gesagt wird, braucht es noch, bevor Maßnahmen tatsächlich implementiert werden und Handlungsweisen sich ändern? Insofern weist die Kritik sicherlich auch auf einen utopischen Raum hin. Dennoch sind diese Diskussionen für mich auch Ausdruck dessen, was du als »Zurück auf Feld eins« beschrieben hast. Nicht nur, weil sie immer wieder neu verhandelt werden und dabei (das Recht auf) die Existenz und die Anwesenheit von trans*, inter* und nicht-binären Personen ständig behauptet werden muss, sondern auch, weil sie einer institutionellen Inklusions- und Diversitätslogik folgen (müssen), die wenig an den Fundamenten der Institution selbst rüttelt. Sara Ahmed (2012) hat dies als die »Nicht-Performativität« institutioneller Inklusions- und Diversitätspolitik beschrieben, in der das bloße Reden über Inklusion bereits den Anschein erweckt, die Exklusion beendet zu haben. Es ist ein individualisierter Diskurs, der die Anwesenheit von trans* Personen als »Pro-

blem« rahmt, das die Institution bewältigen und vor allem verwalten muss. Dieser Diversitäts- und Inklusionsdiskurs ist aber auch individualisierend, da er spezifische Aufmerksamkeiten generiert, die den Eindruck von Dringlichkeit vermitteln und dabei gleichzeitig die Kämpfe unterschiedlich marginalisierter Subjekte auseinanderdividiert, sie in spezifische Zuständigkeits- bzw. Verwaltungsbereiche aufteilt und somit auch solidarische Politiken der kritischen Verbundenheit institutionell verunmöglicht.

Trans*formative Pädagogiken gehen meines Erachtens über die Inklusion und Assimilation minorisierter Gruppen hinaus (vgl. Platero/Harsin 2015: 449). Sie nehmen die vorherrschenden Episteme ebenso wie die Bedingungen der Wissensproduktion selbst kritisch in den Blick und haben die Transformation gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ziel. Der Asterisk, der sich dem Präfix »trans-« anheftet, eröffnet dabei nicht nur einen relationalen Raum für Prozesse des In-Beziehung- und Verbunden-Seins, sondern verweist auch auf eine fundamentale Instabilität und Flüchtigkeit, die sich einer identitären Fixierung verweigert (vgl. Hayward 2008; Bey 2017). Zugleich geht es in einer postkolonialen Lesart auch darum zu fragen: Wer kann in hegemonialen Logiken trans(*) sein, wessen Erzählungen und Geschichten sind dominant, welche bleiben unsprechbar und werden zum Schweigen gebracht? Wie schreiben sich (post-)koloniale Gewaltverhältnisse in dieses Raster ein (vgl. Garde 2021)? An diesen Unsprechbarkeiten muss trans*formative Pädagogik ansetzen, sie transformieren und Mittel bereitstellen, die resultierende Stille wahrnehmbar zu machen.

Lehrend (ver)lernen: Riskante Positionierungen, affektive Dezentrierungen und intersektionale Gewaltverhältnisse

SH: Was du in Bezug auf das Arbeiten mit Körper und Geist ansprichst, ist eine entscheidende Dimension trans*formativer Pädagogiken. Das hat viel mit »Haltung« zu tun. Diese beinhaltet Denken, Fühlen sowie den Körper und damit auch dessen Positionierung, was sich auch auf das Bildungsverständnis bezieht. Für eine trans*formative Haltung braucht es die Gleichzeitigkeit von Durchlässigkeit und Struktur, weil eine_r sich als Pädagog_in kontinuierlich als Lernende_r und als Lehrende_r verstehen und positionieren muss (vgl. Sternfeld 2009: 12). »Ohne systematisch wahrgenommene, ermöglichte und auch produzierte Unvertrautheit«, so Paul Mecheril (2009: 5), »ohne das Offene und Nichtzugängliche, gäbe es pädagogisches Handeln nicht. Es ist ein Amokfeld der Ungewissheit, in dem sich pädagogisches Handeln ereignet«. Das als Prämisse ernst zu nehmen, bedeutet sowohl, als Pädagog_in die Verantwortung für ein Bildungsgeschehen zu haben, als auch, dieses als reziproken Prozess nicht kontrollieren zu können und zu dürfen. Um sich als »schwaches Subjekt« (ebd.: 13) zu positionieren und offen für (Ver)Lernen zu

sein, bedarf es der Übung und einer Arbeit mit und an Emotionen. Das verbindet sich mit bell hooks engagierter Pädagogik, wobei auch die Lehrenden Risiken eingehen, sich verletzlich zeigen und körperlich, intellektuell und »in spirit« präsent sein müssen (vgl. hooks 1994: 21).

Darum ist das Arbeiten mit Raum und Körper eine relevante pädagogische Dimension: Nicht nur die Infrastruktur oder die Raumarchitektur richten Körper aus, setzen sie in einer bestimmten, machtvollen Weise in Beziehung, formen – neben inhaltlichen Angeboten – die Kommunikation und auch, wie wir (nicht) zuhören. Differenzsensible Positionen werden schnell als »subjektiv/politisch« angesprochen, während hegemoniale Positionen unsichtbar bleiben oder als »neutral« gelten. Sich in einem solchen Setting als deviant und »engagiert« zu positionieren, braucht die Dezentrierung von dichotomen, antagonistischen Raum- und Körperorganisationen, um, so denke ich mit Nora Sternfeld (2013), an einer »Kontaktzone« zu arbeiten, an der Beteiligte nicht als Feind_innen, sondern als Gegner_innen partizipieren können. Der Unterschied wirkt erstmal klein, jedoch verunmöglichen »Freund/Feind-Dichotomien jede Gemeinschaft« und provozieren harte Konflikte (Sternfeld 2013: 57). Wenn im trans*formativen Raum Machtverhältnisse nicht ausgeblendet, sondern verhandelt werden sollen, geht es um das Ringen um Hegemonie. Das schließt Konflikt(e) notwendigerweise ein. Die Verschiebung von »Feind_innen« zu »Gegner_innen« löst sie nicht auf, aber entschärft sie. Denn sie nimmt Dissens als Teil des ernsthaften Spiels an und fokussiert auch die Handlungsmacht derer, die sonst mit der Opferposition konnotiert werden (vgl. ebd.: 56ff.). Es ist eine Arbeit an einer Haltung und gegen die Verfestigung von Widerständen und gegen hart konfrontative Situationen. Das schließt nicht aus, sich zuweilen klar z.B. gegen Rassismen oder Trans*-Feindlichkeiten zu positionieren. Trans*formative Pädagogiken sind ohne Arbeit mit und an Widerständen, Unbehagen, Wut oder Angst aber auch euphorischen Momenten nicht zu haben. Sie manifestieren sich körperlich, räumlich und interpersonell. Kritische Raum- und körperbezogene Ansätze können dazu beitragen, die emotionale Ebene analytisch und pädagogisch zugänglich zu machen und an einer Durchlässigkeit zu arbeiten.

JG: Ich stimme dir zu, dass das Arbeiten mit und an Emotionen ein Kernaspekt von trans*formativen (Ver)Lernprozessen ist. In einer gemeinsamen Lehrveranstaltung, die trans* Perspektiven und Interventionen ins Zentrum gerückt hat, haben Studierende mit uns geteilt, dass sie Schamgefühle hatten, über die Themen zu sprechen, und teilweise sogar die bloße Lektüre der Pflichttexte als beschämend empfunden haben. Auf der anderen Seite haben sie Empörung, Wut und Traurigkeit angesichts der anhaltenden Gewalt gegen geschlechter-nichtkonforme Personen artikuliert. Die Dynamik wurde von emotionalen Reaktionen bestimmt, die in mehrheitlich weißen Räumen noch verstärkt werden, sobald intersektionale Gewaltdimensionen und die Kolonialität von Geschlecht (vgl. Lugones 2007) explizit

in den Blick genommen werden. Diese Emotionen sind zugleich aber auch eine Distanznahme, die die kritische Befragung der eigenen (geschlechtlichen) Geformtheit und Involviertheit in die Gewaltverhältnisse verhindert. Denn den Blick auf sich selbst zu richten, löst Widerstände aus – insbesondere bei denjenigen, die es aufgrund ihrer privilegierten Position nicht gewohnt sind, die »Natürlichkeit« und (historische) Gewordenheit ihrer Geschlechtsidentität infrage zu stellen. Sie wollen lieber über die vermeintlich »Anderen« lernen, anstatt sich zu fragen, was sie damit zu tun haben. Gleichzeitig sind diese »Anderen« aber ebenfalls anwesend und bringen spezifische Affekte mit, die durch eine starke Identifizierung mit den Diskussionsthemen geprägt sein können, die mitunter zu einer Universalisierung der eigenen Subjektposition entlang einer singulären Identitätskategorie führen können. Dieses affektive Gefälle zwischen Distanzierung und Identifizierung führt zu Reibungen und Konflikten.

In beiden Fällen ist es jedoch fast undenkbar, trans* jenseits von Identitäts- und Differenzlogiken als analytische Kategorie oder kritische Perspektive zu erfassen (vgl. Drabinski 2011). Darüber hinaus verunmöglichen diese Affekte ein differenziertes Nachdenken über Kompliz_innenschaft, neoliberale und (neo)koloniale Verwobenheiten und intersektionale Gewaltdimensionen.

SH: Du sprichst etwas Entscheidendes an. Es verbindet sich damit, was Yv E. Nay (2017) an Trans-Aktivismen und -Politiken des globalen Nordens und Westens kritisiert. Diese Politiken sind laut Nay affektiv begründet. Der Referenzrahmen »trans« stellt dabei einerseits einen ermächtigenden, existenziellen Bezugspunkt für Trans-Politiken dar. Andererseits fungiert er als machtgesättigter, postkolonialen Logiken folgender, gewaltvoller Rahmen, in dem Definitionsmacht ungleich verteilt ist. Daraus resultieren Ausschlüsse, konflikthafte Differenzen und Brüche des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Community. Die Verwobenheit der affektiven Struktur von euphorischen Trans-Politiken mit strukturellem Rassismus fasst Nay als »Atmosphäre des Unbehagens« (2017: 203ff.). Diese wahrzunehmen, ist unangenehm, aber notwendig und eine grundlegende Chance dafür, den von dir angesprochenen Differenz- und Identitätslogiken entgegenzuwirken. Was braucht es dafür in konkreten, kontextspezifischen pädagogischen Situationen? Wie kann darin mit dem Unpersönlichen individuell erlebter Emotionen gearbeitet werden, sodass normative Zweigeschlechtlichkeit in ihrer Verquickung mit Rassismus u.a. denk-, analysier- und potenziell transformierbar wird?

Die Konfrontation mit ignoranten, abwertenden, wütenden, angst- oder schambesetzten Reaktionen auf trans* Perspektiven und Interventionen in institutionalisierten Lehr- und Lernräumen, können wütend oder traurig machen und (re)traumatisierend wirken. Die Resilienz dagegen hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zugleich können affektive Reaktionen Lernmomente durch die Personalisierung von Problemen und durch die identitäre Engführung verhindern.

Das führt zur eindimensionalen Perspektivierung von trans*, kann aber auch zu Brüchen führen oder Personen in der Kontaktzone antagonistisch als Feind_innen positionieren. Für minorisierte Positionen braucht es besondere emotionale Arbeit, um immer wieder aufs Neue vertrauens- und nicht angstvoll in einen Lehr- und Lernraum zu gehen. Als Pädagog_in muss ich in die Situation und meine Gegenüber vertrauen, den Kontakt haben wollen, insbesondere, wenn das trans*formative Angebot deviante Positionen stärken soll. Das hat Paolo Freire auf den Punkt gebracht: » [I]t is necessary to trust in the oppressed and in their ability to reason. Whoever lacks this trust will fail to initiate (or will abandon) dialogue, reflection, and communication.« (Freire 2017 [1970]: 40) Sich als *schwaches, lernendes* Subjekt (vgl. Mecheril 2009; Sternfeld 2009) zu zeigen, braucht Vertrauen, auch wenn diskriminierende Äußerungen in Bildungsinstitutionen vorprogrammiert und trans* Positionen besonders vulnerabel sind. Sich so zu positionieren ist aber grundlegend, um das politische Potenzial von »Atmosphären des Unbehagens« für trans*formative Pädagogiken als dekolonisierende Politiken produktiv zu machen. Also, um intersektionale Formen von Gewalt wahrnehmen und ernst nehmen zu lernen sowie bearbeitbar zu machen. Welche Rolle spielt das für dich?

JG: Ich denke, es ist wichtig, dass auch wir an und mit unseren Emotionen innerhalb der »affektiven Atmosphäre« (Nay 2017) des Klassenzimmers bzw. der Lerngemeinschaft arbeiten. Als Lehrperson nehme ich innerhalb der Institutionen eine zugleich privilegierte und minorisierte Subjektposition ein. Wenn ich die Herrschaftsverhältnisse, die mein Leben in unterschiedlichen Dimensionen mitprägen, zum Inhalt der Lehre mache, passiert es schnell, dass ich Widerstände und Ablehnung gegenüber den zu besprechenden Themen als gegen mich gerichtet empfinde, mich nicht respektiert und ernstgenommen fühle – insbesondere dann, wenn Studierende gegen die Rechte von trans* Personen argumentieren oder gewaltvolle Stereotype wiederholen. Diese Emotionen verleiten dazu, »hart« zu werden, in der verbreiteten Vorstellung der Lehrposition Schutz zu suchen, die fast gottesgleich als allwissende und objektive Autorität imaginiert wird, und diesen Widerständen mit Sanktionen zu begegnen. Das reproduziert und affirmiert nicht nur die neoliberalen und kolonialen Logiken der Universität selbst, sondern blendet die privilegierten Anteile der Lehrposition aus und verunmöglicht schlussendlich die von dir geforderte schwache Subjektposition. Mit und an meinen Emotionen im Lehrprozess zu arbeiten, heißt dementsprechend auch immer wieder innezuhalten, gegen diese Impulse anzuarbeiten, meine eigene Verletzlichkeit zuzulassen und wieder zum lernenden Subjekt zu werden. Es ist diese Lehrposition und die dieser inhärente Verantwortung, die ich affirmieren will und die einen Möglichkeitsraum bietet, sich »weich« zu positionieren.

Politiken (institutioneller) Un/Sichtbarkeiten

JG: Auch bell hooks engagierte Pädagogik fordert dazu auf, sich in der Lehrposition verletzlich zu zeigen und das Risiko einzugehen, persönliche Narrative und Erfahrungen zu teilen (vgl. hooks 1994: 21). Die damit verbundene Fragilität und »Ungesicherheit«, die du als eine besondere Herausforderung einer minorisierten trans* Lehrposition beschrieben hast, ist für mich nicht zuletzt auch mit Politiken der (institutionellen) Un/Sichtbarkeit verbunden. Die strukturelle zweigeschlechtliche Normierung, die trans* Personen auf der einen Seite durch dominante zweigeschlechtliche Normierungen unsichtbar/undenkbar macht, steht mitunter einer gewaltsamen Sichtbarmachung durch institutionelle Politiken gegenüber. Ich denke hier an meine Erfahrung, dass Studierende aufgrund des Namens, der im Lehrveranstaltungsverzeichnis aufscheint, eine bestimmte (vergeschlechtlichte) Erwartung haben, wer ihre Lehrperson sein wird, und dass meine Anwesenheit dann Verwirrung ausgelöst hat. Sich zu dieser Verwirrung zu positionieren, kommt einem »Outing« gleich und stellt eine andere Form der Sichtbarkeit her. Sichtbarwerden ist in diesem Kontext mit dem Risiko einer Hypervisibilität verbunden, die nicht nur verletzlich macht, sondern auch Gewalt zur Folge haben kann. Welche Rolle spielt dieses Paradox der Sichtbarkeit für Strategien des Positionierens und In-Kontakt-Tretens? Es kann eine widerständige Strategie sein, sich einer solchen Sichtbarwerdung und den damit verbundenen Modalitäten der »Anerkennung im Konditional« (Schaffer 2008) zu verweigern. Gleichzeitig ist Unsichtbarkeit aber ein Privileg, denn es stellt sich die Frage, welche Differenzen derart sichtbar sind, dass es diese Möglichkeit des Entziehens nicht gibt. Wie formen Rassifizierung, Ableismus, Klassismus, Heteronormativität, aber auch Transmisogynie das Feld des Un/Sichtbaren? Welchen Körpern heften sich Blicke an, wessen Sichtbarkeit wird als Störung der Norm empfunden? Welche Differenzen bleiben unsichtbar und werden dadurch zugleich in ihrer Wirkmächtigkeit negiert? Was bedeutet es vor diesem Hintergrund, nicht erkennbar zu sein? Inwiefern tragen wir schließlich auch eine Verantwortung, im weitesten Sinne als »Vorbilder« für trans* und geschlechter-nichtkonforme Studierende sichtbar zu sein und ihnen so einen Vorstellungshorizont der eigenen Zukunft zu eröffnen?

SH: Das sind komplexe Fragen, Herausforderungen und Ansprüche. Du fragst nach unserer Verantwortung. Und ich habe vorher davon gesprochen, wie mit dem Unpersönlichen von individuell erlebten Emotionen gearbeitet werden kann, sodass Heteronormativität in ihrer Verwobenheit u.a. mit Rassismus denk-, analysier- und potenziell transformierbar wird. Darauf kann ich im Rahmen dieses Beitrags keine befriedigend komplexe Antwort geben. Ich möchte als forschende_r Praktiker_in reagieren und auf ein Verhältnis von institutionellen Un*Sichtbarkeiten eingehen. Damit möchte ich einerseits darauf zurückkommen, was ich vorhin als

wechselseitig herausforderndes Verhältnis von Theorie und Praxis angesprochen habe. Und andererseits auf die Verantwortung, die darin liegt, dass trans*formative Praxis ohne Theorie nicht auskommt, trans*formative Theorie ohne Praxis jedoch auch nicht. Trans*formative pädagogische Praxis ist notwendigerweise orts-, publikums- und kontextbezogen. Die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen wird mitgeformt von den Verhältnissen, die sie ermöglichen. Sie geschieht mittendrin und zuweilen ohne die sichere Distanz, die ein Blick von außen auf das Geschehen ermöglicht. Die Verhältnisse sind spezifisch – z.B. Altersstufe, Lehrpläne, Schulform etc. – und sie sind insofern unspezifisch, als sie Teil der Machtverhältnisse sind, die es zu trans*formieren gilt. Daher braucht eine trans*formative Pädagogik genauso ein pädagogisches Konzept, um etwa mit heftigen emotionalen Reaktionen auf die bloße Erwähnung dessen, dass binäre Zweigeschlechtlichkeit eine (post)koloniale Institution ist, wie sie auch die kontinuierliche, unabschließbare Arbeit an der Differenzierung einer entsprechenden Perspektive braucht. Jedoch darf der theoretische Anspruch weder vorausgesetzt werden, noch darf er dazu führen, dass er Pädagog_innen zum Verstummen bringt und Wissensformen unsichtbar macht, die sich nicht einfach in die Form eines Textes übersetzen lassen. Ich möchte nicht falsch verstanden werden: Es geht mir nicht darum, eine Theoriefeindlichkeit zu entwerfen. Aber darum, sowohl unterschiedliche pädagogische Situationen als auch pädagogische Wissensformen ebenso ernst zu nehmen, ohne die es trans*formative Pädagogiken – wie gesagt – nicht gibt.

Einem solchen Vorhaben sind neben Geduld und einem unterstützenden professionellen Umfeld, welches das Zusammendenken von Praxis und Forschung fördert, nicht nur kritische Freund_innen zu wünschen, die eine_n an die Relevanz der Auseinandersetzung als Beitrag zur Stärkung heterogenen Communities erinnern und ermutigen, aber auch auf kritische Punkte aufmerksam machen. Trans*formative Ansätze brauchen diese Community-basierte emotionale und inhaltliche Unterstützung, die sich um gemeinsame Zeit und Konzentration bemüht, um der Vereinzelung entgegenzuarbeiten und mit den zuweilen enormen emotionalen Belastungen umzugehen (vgl. Adusei-Poku 2018). Aus einer *weißen* Position ist diesbezüglich weiter zu fragen, wie mit spezifischen *weißen* Emotionen (vgl. Kilomba 2016: S. 19) so umgegangen werden kann, dass eine_r z.B. das Paradox anerkennen und aushalten (lernen) kann, Teil der Verhältnisse zu sein, um deren Veränderung es geht. Das ist eine Voraussetzung im Zusammenhang mit der Heterogenität der Zielgruppe sprich: als *weiße* Pädagog_in nicht nur *weiße* Lernende anzusprechen und damit (zumeist unbewusst) zu privilegieren, sondern »vielfältige [...] Wissensressourcen [...] einzubinden und zu würdigen, [...], Wissen und Interessen der Lernenden wirklich wahr und ernst zu nehmen. (Es auszuhalten, dass ich als Lehrende_r etwas nicht verstehe, z.B. bestimmte Zusammenhänge und Sichtweisen)« (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 19). Das ist eine Voraussetzung dafür, der systematischen rassifizierenden Ungleichbehandlungen sowie

der Ent-Nennung von strukturellem Rassismus im Schulsystem aktiv entgegenzuarbeiten (vgl. El-Maawi et al. 2019: 123ff.).

Trans*formative Pädagogiken haben unter anderem die Dezentrierung von Weiß-Sein zum Ziel. Das ist nur durch entsprechende Personal- und Quellenpolitik, durch die grundsätzliche Hinterfragung von Geschmacksvorstellungen sowie durch die Verschiebung des Analysefokus sowie durch eine radikale Verschiebung in Bezug darauf möglich, wen die Arbeit stärken soll: eine Verschiebung in Bezug auf die Zielgruppen.

Schließlich müssen trans*formative Pädagogiken mit dem Moment des Zum-Fremd-und-Störkörper-Werdens umgehen, das ausschließende Wirkung hat, wobei das Aufwerfen einer Kritik mit der Anwesenheit eines bestimmten Körpers verknüpft wird. Dadurch wird eine Person zur Personifikation eines Problems, das den Raum vermeintlich verlässt, sobald die Person zur Tür hinausgeht (vgl. Ahmed 2016: 2ff.). Diese Dynamik ist für trans*formative Pädagogiken relevant, um die Auseinandersetzung methodisch und analytisch von Personifizierungen und identitären Logiken zu lösen.

JG: Es ist notwendig, diese Dynamiken zu bearbeiten. Dabei sind nicht es nicht nur die Institutionen und unsere Vermittlungspraxen, die sich verändern müssen, um trans*formativ zu sein, sondern es sind auch wir, die uns im Prozess verändern müssen. Octavia Butlers visionärer Roman *Parable of the Sower* (1993), der im Jahr 2020 aktueller denn je zu sein scheint, beginnt mit den Zeilen: »All that you touch, you change. All that you change, changes you.« Was heißt das für uns, die versuchen, trans*formative Pädagogiken umzusetzen? Wie müssen auch wir uns in dem Prozess verändern? Wer müssen wir werden, um diesen Aufgaben gerecht zu werden? Und was müssen wir dafür aufgeben? Allein die Anwesenheit von trans* Personen oder trans* Pädagog_innen reicht eben nicht aus, es braucht trans*formative Pädagogiken!

Literatur

- Adusei-Poku, Nana (2018): »Alle müssen alles lernen oder: emotionale Arbeit«, in: Art Education Research Nr. 14, https://sfkp.ch/resources/files/2018/03/n14_Nana_Adusei-Poku_DE.pdf [9.2.2021], S. 1-8.
- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2016): »Feminist Killjoys. And Other Willful Subjects«, in: Sabian Baumann, Sabian/Karin Michalski (Hg.), *An Unhappy Archive*, Zürich: edition fink, S. 1-12.

- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora, Hamburg/Berlin, Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin.
- Bey, Marquis (2017): »The Trans*-ness of Blackness, the Blackness of Trans*-ness«, in: TSQ: Transgender Studies Quarterly 4, Nr. 2, S. 275-295.
- Butler, Octavia E. (1993): *Parable of the Sower*, New York: Four Walls Eight Windows.
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hg.) (2018): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*, Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Drabinski, Kate (2011): »Identity Matters: Teaching Transgender in the Women's Studies Classroom«, in: *Radical Teacher*, Nr. 92, S. 10-20.
- El-Maawi, Rahel et al. (2019): »Handwerksgeschichten«, in: Mohamed Wa Baile et al. (Hg.), *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*, Bielefeld: transcript, S. 109-138.
- Freire, Paulo (2017 [1970]): *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Random House.
- Garde, Jonah I. (2021): »Provincializing Trans* Modernities. Asterisked Histories and Multiple Horizons in *Der Steinachfilm*«, in: TSQ: Transgender Studies Quarterly 8, Nr. 2, S. 193-208.
- Glaser, Christin/Harder, Simon (2020): »Chewing Reality«, in: Anne Gruber et al. (Hg.), *Kalkül und Kontingenz. Teambasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*, München: Kopaed, S. I-II und 1-89.
- Haraway, Donna (1988): »Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: *Feminist Studies* 14, Nr. 3, S. 575-599.
- Harder, Simon Noa (2020): »Kontext: Kunstvermittlung als Verhandlungsraum von Un*Sichtbarkeiten?«, in: Di*ers.: *Trans*Formations and Art Education. Un*Sichtbarkeiten verhandeln*, unveröffentlichte Dissertation, Wien.
- Hayward, Eva (2008): »More Lessons from a Starfish: Prefixial Flesh and Transspeciated Selves«, in: *WSQ: Women's Studies Quarterly* 36, Nr. 3 & 4, S. 64-85.
- Herrmann, Steffen Kitty (2003): »Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung«, in: *arranca* Nr. 28: <http://arranca.org/ausgabe/28/p performing-the-gap> [12.2.2021], o.S.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York/London: Routledge.
- Kilomba, Grada (2016): *Plantation Memories. Episodes on Everyday Racism*, 4. Aufl., Münster: Unrast.

- Lugones, María (2007): »Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System«, in: *Hypatia* 22, Nr. 1, S. 186-209.
- Mecheril, Paul (2009): »Wie viele Pädagogen braucht man ... » Ironie und Unbestimmtheit als Grundlage pädagogischen Handelns, Innsbruck, Mittagsvorlesung, www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/mittagsvorlesung_ng_mecheril2010.pdf [9.2.2021]), S. 1-14.
- Mörsch, Carmen (2009): »Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation«, in: Dies. (Hg.), *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Berlin/Zürich: Diaphanes, S. 9-33.
- Nay, Yv E. (2017): »Affektiver Trans*Aktivismus. Community als Atmosphäre des Unbehagens«, in: Josch Hoernes/Michaela Koch (Hg.), *Transfer und Interaktion: Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit*, Oldenburg: BIS-Verlag, S. 203-221.
- Peşmen, Azad et al. (Hg.) (2015): *Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen*, Berlin: i-päd.
- Platero, Raquel (Lucas)/Drager, Em Harsin (2015): »Two Trans* Teachers in Madrid. Interrogating Trans*formative Pedagogies«, in: *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 2, Nr. 3, S. 447-463.
- Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*, Bielefeld: Transcript.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, Wien: Turia+Kant.
- Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien: Zaglossus.