

Resonanzräume im Creative Mode. Emanzipation, Widerstand und Transformation durch Kulturelle Bildung in Diskriminierungsverhältnissen

von Katharina Witte, Susanne Leitner

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Epistemische Ungerechtigkeit | Emanzipatorische Kulturelle Bildung | Partizipation | Art Based Research

Abstract

Der vorliegende Text gewährt Einblicke in ein Praxis-Lehr-Forschungs-Projekt partizipativ orientierter Kultureller Bildung in einem sonderpädagogischen Setting des sogenannten *Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Die Autorinnen gehören der Fakultät für Teilhabewissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg an und sind Teil der weiterhin aus Schüler*innen, Lehrer*innen, Studierenden und Künstler*innen bestehenden Projektgruppe. Nach einer kurzen Projektskizze (1) diskutieren wir unsere theoretischen Perspektiven auf sonderpädagogische *VerAnderung* (Leitner/Thümmeler 2022) im Kontext hegemonialer Wissensordnungen einerseits (2) sowie auf künstlerische Praxis als Möglichkeitsraum von Emanzipation und Transformation durch Selbstaussdruck (3) andererseits. Anschließend werden Forschungsdesign (4) und ausgewählte Projektergebnisse (5) vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem vorläufigen Fazit (6).

1. Einleitung: Resonanzräume im Creative Mode (Projektskizze)

Die in diesem Text vorgestellten Reflexionen entstammen einem Kulturprojekt an der Schnittstelle von pädagogischer und künstlerischer Praxis, Hochschullehre und Forschung. Die erste Projektphase, auf die sich dieser Text bezieht, fand in geblockter Form in den drei Dezemberwochen vor den Weihnachtsferien

2024 statt. Die zweite Phase, in der an ein bis zwei Tagen pro Woche gearbeitet wird, läuft von September 2025 bis Juli 2027 weiter, ist aber nicht Bestandteil dieses Textes. Projektort ist eine städtische Werkrealschule, an der zwei Trainingsklassen eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) im sogenannten Förderschwerpunkt *Emotionale und Soziale Entwicklung* (ESENT) untergebracht sind. Schüler*innen und Lehrer*innen dieser beiden Klassen bilden den Kern der Projektgruppe, die darüber hinaus aus Studierenden und zwei Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und verschiedenen Künstler*innen besteht. Die künstlerische Leitung des Projekts liegt bei Alon Wallach, einem Musiker, Komponisten und Musikpädagogen.

In einem prozessoffenen, partizipativ orientierten Rahmen entwickelten die Teilnehmenden in Kleingruppenarbeit eigene Themen und Ausdrucksformen, die an persönliche und gemeinschaftliche Erfahrungen anknüpften. Die künstlerische Praxis diente dabei nicht nur der ästhetischen Produktion, sondern fungierte vor allem auch als Medium der Selbstrepräsentation, Begegnung und Reflexion. Ziel des Projekts war es, Resonanzräume zu schaffen, in denen die Beteiligten kreative Formen des Selbstaudrucks finden und Themen von subjektiver Bedeutsamkeit sicht- und hörbar machen konnten (vgl. Abschnitt 3). Unser Forschungsaspekt war es, diese Prozesse zu dokumentieren und kritisch zu befragen: Welche Räume konnten wie, von wem, unter welchen Bedingungen geschaffen, erstritten, erobert, genutzt, bespielt werden – und welche nicht? Mit Bezug auf die Idee des Resonanzraumes (Lundy 2007) für sonst zu wenig gehörte Stimmen und Perspektiven (vgl. Abschnitt 2) lautet der Name, den wir, die Autorinnen, dem Projekt bei der Konzeption gegeben hatten, RESONARE. In der ersten Phase fanden die Schüler*innen jedoch den für sie besser passenden Namen des „Creative Mode“. Dieser wurde auch zum Titel des ersten öffentlichen Konzerts, bei dem die künstlerischen Ergebnisse der ersten Phase Mitschüler*innen, Eltern und Interessierten auf der Bühne einer städtischen Festhalle präsentiert wurden. Begleitend wird das Projekt beforscht, wobei Maximen der Grounded Theory Methodologie verfolgt, aber auch Elemente von Art Based Research erprobt werden (vgl. Abschnitt 4).

2. Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt ESENT im Kontext hegemonialer Wissensordnungen

Das deutsche Schulsystem attestiert den sogenannten Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung*, wenn Schüler*innen „umfängliche dysfunktionale bzw. maladaptive Verhaltensmuster und -strategien über einen längeren Zeitraum zeigen, die sie bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das schulische Lernen einschränken“ (KMK 2024:5). Hinter den als dysfunktional oder maladaptiv gelesenen Verhaltensmustern liegen meist psychosozial stark belastete Lebensrealitäten der jungen Menschen, oft in einer komplexen Mischung aus Armuts- und Marginalisierungsverhältnissen und belasteten Familiendynamiken (Bleher/Gingelmaier 2019). Die Zuschreibung einer sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit soll im Sinne eines Nachteilsausgleichs Zugang zu besonderen pädagogischen Ressourcen zur Adressierung dieser Belastungen gewähren.

Aus einer differenztheoretischen Perspektive (Lindmeier/Imholz 2024) kann jedoch die Praxis des *Doing Sonderpädagogischer Förderbedarf* kritisch hinterfragt werden. Dieser wird dann nicht als (positivistisch) gegeben betrachtet, sondern analog zu Differenzlinien wie race/class/gender als Produkt einer machtvollen Unterscheidungspraxis (Mecheril/Melter 2011), die Ungleichheit verAndernd hervorbringt und manifestiert. Belastungslagen und “PSYCH Zusammenhänge” (Lüthi 2022) werden nicht als allein dem Individuum

eingeschrieben, sondern insbesondere als gesellschaftlich hergestellt verstanden. Mit PSYCH Zusammenhängen bezeichnen wir in Anlehnung an Eliah Lüthi (2022) Phänomene, die häufig als psychische Störungen bezeichnet werden. Der Begriff kann als emanzipatorisch-widerständiger Gegenentwurf zu hegemonialen Wissensordnungen verstanden werden, die binäre Differenzproduktionen wie gesund/normal und krank/gestört hervorbringen und stabilisieren. Dieser Begriff verweist damit auch auf die Machtwirkungen psychiatrischer und psychologischer Wissenssysteme.

Teil dieser komplexen Belastungslagen sind zumeist Marginalisierungs- und Diskriminierungsverhältnisse, die intersektional miteinander interagieren. Zu diesen Prozessen lässt sich auch das Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit zählen. Es verweist auf jene gesellschaftlichen Machtverhältnisse in Wissensordnungen, durch die festgelegt wird, welche Formen des Wissens und Sprechens als legitim gelten – und welche zum Schweigen gebracht, delegitimiert oder als irrelevant markiert werden (Brunner 2020).

Epistemische Ungerechtigkeit zeigt sich somit nicht nur in abstrakten Diskursstrukturen, sondern in alltäglichen sozialen Praktiken, in denen bestimmten Gruppen die Fähigkeit abgesprochen wird, eine Stimme zu haben oder bedeutsame Beiträge zum gemeinsamen Wissen zu leisten (Dotson 2011). Wie Louise Autar (2017) feststellt, wirkt sich epistemische Ungerechtigkeit auch in Bildungssettings aus: „certain positionalities are perpetuated: some students are perceived as more credible or less credible, depending on the mentality we are socialised in and the ability to fit into the hegemonic norm of ‘student’” (Autar 2017:312).

Diese Erfahrung, dass eigene Wissensformen gesellschaftlich delegitimiert und eigenes Sprechen wenig gehört wird, kann insbesondere auch für sonderpädagogisch markierte Schüler*innen im sogenannten Förderschwerpunkt ESENT angenommen werden (Leitner 2023). Das Projekt RESONARE zielt daher darauf ab, Resonanzräume zu schaffen, in denen sie Gehör finden und sich Formen des Selbstaudrucks bedienen können, die über gesellschaftlich legitimates Kommunizieren in (deutscher, bürgerlich konnotierter) Verbalsprache hinausgehen. Die Wissensformen aller Projektakteur*innen sollen als solche gewürdigt werden und ließen sich in der hier untersuchten ersten Projektphase häufig in künstlerische Ausdrucksformen übersetzen. Schüler*innen übernahmen dabei nicht selten die Expert*innenrolle gegenüber Studierenden. Dennoch schränkte der weiterhin existente Rahmen schulischer Ordnung Prinzipien der Partizipation immer wieder ein (vgl. Witte/Leitner 2025). Da das Projekt RESONARE in diesem sonderpädagogischen Setting angesiedelt ist und daher junge Menschen zur primären Zielgruppe hat, die Marginalisierungserfahrungen haben und daher – wie es im Projektantrag geheißen hatte – *stärkende Erfahrungen* machen sollen, muss es sich zudem den Vorwurf der „karitative[n] Einrahmung“ (Auma/Mörsch 2025:59) und der „Klientifizierung“ (ebd.:60) gefallen lassen.

3. Künstlerische Praxis als emanzipatorischer Möglichkeitsraum

Die Projektidee von RESONARE, kulturelle und künstlerische Praxis zu nutzen, um Schule als Möglichkeitsraum zu gestalten, in denen die Schüler*innen Ausdrucksformen und Resonanzräume finden können, lässt sich aus verschiedenen Perspektiven theoretisch begründen.

Zunächst ist die Ausgangsidee zu RESONARE maßgeblich geprägt von Konzepten aus dem Spektrum der *Kritischen Pädagogik*. Diese zielt nach Henry Giroux und Emiliano Bosio (2021) darauf ab, globale und gesellschaftliche Ungleichheitsdynamiken und Auswirkungen neoliberaler Imperative kritisch zu analysieren

- aber auch zu transformieren. Angelehnt an die Tradition Paolo Freires sollen Adressat*innen von Pädagogik Selbstermächtigung erleben. Antonio Teodoro (2003) spricht in Anlehnung an Freires (1970) Begriff des *inédito viável*, also dem Noch-nicht-Existenten von einem *space of possibility*, in dem Alternativen zum Bestehenden gedacht und erprobt werden und für Demokratie und soziale Gerechtigkeit eingetreten werden kann. Pädagogik und kulturelles Schaffen werden also nicht als Erwerb vorab definierter Kompetenzen zur Selbstoptimierung im Sinne neoliberaler Marktlogiken verstanden, sondern als widerständige politische Praxis. Diese politische Praxis zeigt sich nach Rosana Cebalho Fernandes und Alexandre Da Trindade (2024) einerseits im Dekonstruieren historisch gewachsener gesellschaftlicher Realitäten von Ungleichheit und Unterdrückung. Andererseits bedeutet sie aber auch, einen Möglichkeitsraum für Transformation als zukunftsgerichtete Utopie zu eröffnen, die auf eine noch nicht existente, aber in den Horizont des Möglichen rückbare gerechtere und solidarische Welt verweist.

So verstandene dialogische Bildung sensu Paolo Freire, bei der also die Schüler*innen nicht lediglich als defizitäre Empfänger*innen kanonisierten Wissens adressiert werden, sondern bei der alle Akteur*innen gegenseitig voneinander lernen können und Themen und Probleme zur Sprache bringen, „findet im Spannungsfeld zwischen Strukturen und Individuen statt und führt zu Veränderungsprozessen“ (Kamenik/Vochatzer 2024:258). Dabei wird allen Akteur*innen die Fähigkeit unterstellt, die eigene Positioniertheit innerhalb historisch, politisch und gesellschaftlicher Strukturen zu reflektieren, Räume der Gestaltung zu finden und diese Strukturen damit letztlich auch zu transformieren (vgl. ebd.).

Aus der Perspektive der Kulturellen Bildung betritt das Projekt RESONARE zweitens ein Spannungsfeld, auf das Dannenbeck verweist: er verortet es zwischen „sozialen Problemstellungen und ästhetisch-kulturellen Gestaltungsansprüchen“ (2015:17). Damit zeigt er die Gefahr auf, der Illusion aufzusitzen, durch kulturell-künstlerische Praxis könnten Veränderungen in der Gesellschaft im Sinne verbesserter Teilhabemöglichkeiten, Verringerung von Diskriminierung und Ausgrenzung herbeigeführt werden. Stattdessen würden unter Umständen weiterhin Zugehörigkeiten, Differenzen, unterschiedliche Lebensbedingungen und -voraussetzungen in gestaltender Weise markiert und damit auch festgeschrieben (ebd., S.18ff.). Daraus ergibt sich für ihn die Notwendigkeit einer sensiblen, grundsätzlichen und transformativen Reflexion von Angeboten der Kulturellen Bildung. Im Kontext des hier vorgestellten Projektes bezieht sich eine solche Reflexion auf im schulischen Kontext zunächst als gegeben angenommene pädagogische Prinzipien und Konzepte, aber auch auf Hierarchien und Machtverhältnisse, die im schulischen Rahmen unumgänglich erscheinen. Der Anspruch eines solchen Projektes an sich selbst ist angesichts der gegebenen Realitäten vielleicht ähnlich hoch, wie es Marion Gerards in Bezug auf eine machtkritische Umsetzung kultureller Bildung allgemein formuliert. Wie sie bemerkt,

„(...) braucht es Akteur*innen, die über Macht- und Diskriminierungsverhältnisse in postkolonialen Gesellschaften und über das Eingebundensein ästhetischer Praxen in diese Verhältnisse informiert sind, die ihre eigene Haltung sowie privilegierte oder benachteiligte Positioniertheit in diese rassistischen Verhältnissen reflektiert haben und die ihren künstlerischen und pädagogischen Auftrag darin sehen, an einer gerechteren und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, indem sie ihre Ressourcen nutzen, um eine transformative Wirkung zu erzielen, die potenziell das System selbst in Frage stellt und verändert“ (Gerards 2025:47-48).

Vor diesem Hintergrund einer transformationsorientierten Pädagogik sowie einer kritisch-reflexiven Herangehensweise an kulturell-künstlerische Praxis – beides im Hinblick auf ein spezifisches schulisches Setting – lässt sich das Projekt in einer dritten Perspektive vor dem Hintergrund eines raumtheoretischen Ansatzes betrachten. Die Kern- und Ausgangsidee mit dem Projekt RESONARE, nämlich „Räume zu eröffnen“ für Selbstaussdruck und Empowerment der Adressat*innen, erlaubt nicht nur in seiner sprachlichen Metaphorik Verbindungen zum Ansatz der Raumsoziologie nach Martina Löw (2017). Löw entwickelt die Idee der Entstehung von Räumen „in der Wechselwirkung zwischen Handlungen und Strukturen“ (Löw 2017:158ff.). Räume entstehen ihrem „relationalen Raumbegriff“ (Löw 2017:67) folgend aus dem menschlichen Handeln in Prozessen des Spacing (des Platzierens) und der Syntheseleistungen (des Verknüpfens), die sich beide auf gegebene Strukturen (Menschen wie Güter) beziehen. Raum nach Löw kann also als Begrifflichkeit verstanden werden, in der soziale, symbolische und materielle Komponenten durch menschliches Handeln verknüpft werden – mit allen Implikationen, die ein solcher Prozess in einem konkreten sozialen Gefüge mit sich bringen kann.

Mit Hilfe der Verwendung eines solchen Raumbegriffes lässt sich die Vielschichtigkeit des Projektes aufzeigen.

4. Forschungsdesign

Für den Forschungsaspekt des Projekts RESONARE ergeben sich für uns auf Grundlage der oben ausgeführten theoretischen Überlegungen folgende Forschungsfragen:

- Welche Resonanzräume des selbstermächtigten Sprechens haben sich im Projektverlauf (hier: der ersten Phase) gezeigt?
- Welche weiteren Räume sind entstanden?

Um diesen Fragen nachzugehen, folgen wir dem Forschungsparadigma der Grounded Theory Methodologie (Glaser/Strauss 1967). Darüber hinaus ergeben sich in Anlehnung an Mappingtechniken der Situationsanalyse nach Adele Clarke, Rachel Washburn und Carrie Friese (2022) die Analysen des vielschichtigen Projektprozesses in Form einer raumsoziologisch inspirierten Struktur. Entscheidende und als gegenstandsangemessen erscheinende Grundlage hierfür ist die eigene Positionierung als Forschende in einem situierten Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Interaktions- und auch Machtstrukturen, wie sie sich zwischen Schule, künstlerischer Praxis und Hochschule ergeben. Insbesondere ist eine Reflexivität der Forschenden im Sinne der Situationsanalyse auf das Sichtbarmachen verschiedener, auch wenig hörbarer Diskurse und Stimmen ausgerichtet, was sich mit den Intentionen von RESONARE weitestgehend deckt.

Daten, die in diesem Zusammenhang in der ersten Projektphase entstanden sind und für diesen Beitrag berücksichtigt wurden, sind drei Fokusgruppen mit den erwachsenen Projektbeteiligten, die sich als spontane wöchentliche Reflexionsrunden im Anschluss an Projektvormittage ergeben haben sowie ein ausführliches Feldtagebuch einer Autorin und zur Auswertung freigegebene künstlerische Produkte der Schüler*innen. Erhebung und Auswertung von verbal geäußerten Schüler*innenperspektiven zu Phase eins sind derzeit noch nicht abgeschlossen.

Neben diesen beiden aus der Grounded Theory Methodologie hervorgehenden Ansätzen erproben wir zudem durchque(e)rende Forschungsansätze (vgl. Baquero Torres/Leitner 2024) wie *Performative Research*

(Seitz 2012) und *Art Based Research* (Tian 2023). Diese zielen, hegemoniale Forschungsparadigmen bewusst irritierend, darauf ab, die Grenzen zwischen künstlerischer, pädagogischer und aktivistischer Praxis sowie Wissensherstellung und -kommunikation zu überschreiten. Wirklichkeit soll dabei nicht nur dokumentiert und analysiert, sondern zugleich transformiert werden. Dabei handelt es sich also um ein Projekt widerständiger Wissensproduktion von den Rändern her (Mignolo 2013), die die *academia* herausfordert, indem sie sich nicht nur auf verbal- und schriftsprachlich akademisch überformte Ausdrucksformen verlässt, sondern nach Wegen sucht, in denen die *tacit knowledges* (Jokela/Huhmarniemi 2019) marginalisierter Gruppen einen Weg in den Diskurs finden können (Witte/Leitner 2025).

Im Folgenden sollen aus jeder der drei Forschungsperspektiven ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden.

5. Ausgewählte Ergebnisse: Resonanzräume als Aushandlungsräume

5.1 Erstrittene und verweigerte Resonanzräume der Widerständigkeit

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Fälle dargestellt, die sowohl hinsichtlich unserer Forschungsfrage als auch mit Blick auf das Tagungsthema besonders interessant sind, da sie auf jeweils kontrastierende Art und Weise widerständig und streitbar mit im Projekt entstehenden Räumen umgegangen sind. An diesen zwei Fällen lassen sich Potenziale und Stolpersteine Kultureller Bildung exemplarisch aufzeigen und reflektieren.

5.1.1 Erstrittene Resonanzräume zum widerständigen politischen Ausdruck

Als Beispiel für einen Jugendlichen, der einen Raum, der durch das Projektdesign von Erwachsenen zur Verfügung gestellt wurde, betreten, ihn dabei aber in seinem Sinne umdefiniert und in diesem neuen Sinne erkämpft und erstritten hat, um seine Stimme hörbar zu machen, möchten wir zunächst *Munir* anführen.

Munir ist dreizehn Jahre alt und hat von Projektbeginn an immer wieder gezeigt, dass er sich mit Rap-Musik identifiziert und Interesse daran hat, in diesem Bereich kreativ zu werden. Als klar wurde, dass ein regional bekannter Rapper Teil des Projekts sein und als Coach fungieren würde, war Munir begeistert. Zudem war schnell klar, um welches Thema es in seinem Rap gehen sollte: Frieden für Gaza. Wie viele Schüler*innen dieser Schule identifizierte sich Munir stark mit der palästinensischen Zivilgesellschaft in Gaza und betonte, wie ihn die Gewalt, die vor allem Kindern dort von der israelischen Regierung durch die Kriegsführung angetan wurde, beschäftigte und bestürzte. Mit großem Engagement und der Unterstützung einer Studierenden sowie zweier Freunde schrieb er ein Lied mit drei Strophen und einem Refrain. Während der drei Wochen begab er sich in alle Phasen, die wohl zu einem kreativen Prozess dazu gehören: Begeisterung, Zweifel, Freude, Frustration, Lampenfieber und Stolz.

Dabei ging es unserer Deutung nach um weit mehr als die Musik oder den Erfolg. Munir hatte auch ein Medium gefunden, einem zentralen Thema und seiner Perspektive darauf eine Bühne zu geben und sich damit auseinanderzusetzen. Er begab sich in einen kritisch-konstruktiven Dialog mit einem Projektbeteiligten, der selbst israelischer Staatsbürger ist, und besiegelte diesen Dialog mit der Idee eines Handshake, der Aussöhnung und gemeinsames Interesse an Frieden symbolisierte. Als es um die Gestaltung des Bühnenbilds für seinen Rap-Auftritt ging, wollte er diesen Handshake, gerahmt von der israelischen und der palästinensischen Flagge, visualisieren. Dies schien einigen der erwachsenen

Projektakteur*innen als zu politisch für ein vorweihnachtliches Schulkonzert. Auf die Bitte, keine Flaggen abzubilden, ließ sich Munir widerstandslos ein; bestand jedoch in einer heftigen Auseinandersetzung mit anderen Projektakteur*innen darauf, dass, wenn schon nicht die palästinensische Flagge, so doch wenigstens der Schriftzug „Palestine“ zu sehen sein müsse, um seinen Song angemessen zu untermalen. Nach einigen Streitgesprächen befand die Projektgruppe, dass Munir, der drei Wochen an seinem Lied gearbeitet und es im Prozess mehrfach der Gruppe präsentiert hatte, aufgrund seiner Autorenschaft auch genug Deutungshoheit über sein Bühnenbild zugestanden werden müsse, um diese Idee umzusetzen. So konnte er ein öffentliches Schulkonzert nutzen, um sein Plädoyer für Frieden und seine Solidarität mit palästinensischen Kindern zum Ausdruck zu bringen. Er hat also, kann man sagen – vor allem wenn man die politische Situation in Deutschland zur Zeit des Projektes berücksichtigt – das Projekt einerseits affirmativ für sich genutzt, um andererseits im Kleinen einem streitbaren Thema und seiner Sicht darauf widerständig eine Bühne zu geben und die im Publikum versammelten Mitschüler*innen, Lehrer*innen und Schulleiter*innen damit zu konfrontieren.

Wie Gerads (2025) feststellt, können künstlerische Praxen, selbst wenn sie als affirmativ in Machtverhältnisse eingebunden agieren, zugleich „immer auch Kritik, Widerstand, Differenzerfahrungen und Formen des Aufbegehrens ausdrücken und öffentlich wahrnehmbar werden lassen“ (Gerads 2025:36). Sie bringt diese Feststellung in Zusammenhang mit Gayatri Chakravorty Spivaks Strategie der affirmativen Sabotage, wobei bestehende Strukturen genutzt und bespielt werden, um sie von innen heraus zu transformieren.

Mit Mai-Anh Boger, Leila Haghighat und Nina Simon (2025) müsste kritisch gefragt werden, ob diese Zuschreibung, zumal auf Munirs Beispiel bezogen, nicht etwas zu weit greift, da Aspekte des Transformismus nicht geleugnet werden können. Indem kleine Freiräume für Munirs potentiell *gegenhegemoniale* Stimme (vgl. ebd) geschaffen wurden, wurden noch keine Änderungen herbeigeführt – und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sogar ein stabilisierender Effekt erzielt wurde, etwa in dem Sinne, dass Munirs Bereitschaft, sich durch die Erfahrung des Gehörtwerdens auf die durch Schule vertretene bestehende Struktur einzulassen, möglicherweise gestärkt wurde. Selbst dies ändert aber nichts daran, dass ein vorher nicht vorhandener Raum von ihm erstritten wurde, um ein Thema, das nicht auf dem Lehrplan stand, auf eine Art und Weise, die ihm entsprach und aus einer Perspektive, die seine war, zu verhandeln.

5.1.2 Das Nichtbetreten eines Raumes als Akt der Selbstermächtigung?

Kontrastierend zum Beispiel Munirs stellen wir einen ebenfalls vierzehnjährigen Schüler vor, den wir *Fabio* nennen und der den Raum des Creative Mode nicht betreten, sich ihm verweigert hat. Fabio brachte weder vorab bestehendes Interesse an künstlerischem Ausdruck mit, noch schien er solches während des Projekts zu entwickeln. In der ersten Projektwoche sollten wir Projektbeteiligten (Schüler*innen, Lehrer*innen, Studierende, Künstler*innen und Dozentinnen) in gemischten kleinen Gruppen über unsere Interessen sprechen, um uns kennenzulernen und Themen zu finden. Diese Themengruppen waren aus einem Brainstorming im Plenum entstanden. Durch Zufall fand ich (SL) mich in der Gruppe „Auto/ Motorrad“ wieder, zusammen mit Fabio, einem Studierenden und einer Lehrerin. Die Lehrerin versuchte anfangs noch, das Gespräch in eine Richtung zu lenken, die vielleicht im Nachhinein irgendwie künstlerisch verwertbar sein könnte: sie versuchte etwa, schnelles Fahren mit Freiheit und Fliegen zu assoziieren. So richtig wussten

wir aber nicht, wie wir das anstellen sollten und was aus diesen Gesprächen entstehen könnte. Es zeigte sich zudem schnell, dass Fabio eigentlich viel mehr Interesse daran hatte, von den Themen zu sprechen, die ihn existentiell beschäftigten: sein Erwachsenwerden, insbesondere die Beziehung zu seiner Freundin, seine Verliebtheit, aber auch den Konsum von Alkohol und THC. Insbesondere mit dem etwa zehn Jahre älteren Studierenden schien er gerne über diese Themen zu plaudern und führte dies in den drei Wochen immer wieder fort. Da Fabio jedoch keine eigene Projektidee hatte und auch in keiner Gruppe andockte, kam es nicht dazu, dass für seine Themen eine künstlerische Ausdrucksform gefunden werden konnte. Stattdessen verbrachte er die Zeit damit, gemeinsam mit dem Studierenden oder der besagten Lehrerin Warhammer-Figuren zu bemalen (Plastikminiaturen von monsterartigen Kriegern aus einer Science Fiction Welt), plaudernd mit am Tisch zu sitzen, während andere Gruppen Liedtexte verfassten, oder auch einfach nur mit seinem Handy zu spielen. Ein einziges Mal habe ich ihn in voller Aktion gesehen, als er gemeinsam mit dem Studierenden im sonst leeren Plenumssaal zu Balkanbeats tanzte, der Lieblingsmusik seiner Freundin. Diese Szene blieb aber einmalig. Fabio schien immer gleichmütig, ausgeglichen und freundlich. Er störte niemanden, aber er produzierte nichts. Als er in einer Reflexionsrunde darauf angesprochen wurde, dass er nichts zum Abschlusskonzert beizutragen habe, fragte er zurück, wie er denn etwas hätte erarbeiten sollen, wo er doch nie Teil einer konstanten und produktiven Arbeitsgruppe gewesen sei. In einer später folgenden Reflexionsrunde der Erwachsenen entzündete sich ein Streit über die Frage, ob und wie man ihn ins Konzert noch einbinden könne. Während einige der Erwachsenen sich wünschten, bis zuletzt nach Möglichkeiten dafür zu suchen, vertraten andere den Standpunkt, mit seiner Passivität habe er sich diese Chance verspielt.

Mit Blick auf die Forschungsfrage lässt sich die Frage stellen, inwiefern Fabio einfach insofern übersehen wurde, als es nicht gelang, für ihn einen geeigneten „Raum“ zu finden, indem er eine Form des Selbstaudrucks hätte finden können, oder ob seine Passivität als eine Form der Widerständigkeit gegen Produktivitätsimperative als implizite Raumordnung gelesen werden kann. Eine weitere Lesart könnte sein, dass er auf seine Art einen Raum für sich schaffen konnte, der sich passender anfühlte als der vorgesehene künstlerische Ausdruck. Daraus ergeben sich auch Überlegungen, wie in der zweiten Phase damit umgegangen werden soll, wenn Schüler*innen keinen künstlerischen Raum betreten wollen oder können.

5.2 Entstehung, Gestaltung - Verhandlung, Veränderung. Räume als Ausdruck vielschichtiger Prozesse im Projektverlauf

Ausgehend von einer tatsächlich großen Anzahl explizit für das Projekt zur Verfügung stehender physischer Räume im Schulgebäude wurden nicht nur physische Räume „genutzt“, sondern im Prozess des Projektverlaufes auch soziale, emotionale aber auch situationsbezogene Räume erschaffen und in unterschiedlicher Weise verhandelt.

Wir stellen hier nur wenige Ausschnitte aus einem relativ komplexen Gefüge vor, das auf der Grundlage der raumbezogenen Deutung in Anlehnung an *Mapping*-Techniken aus der Situationsanalyse (Clarke/Washburn/Carrie 2022) entstanden ist.

5.2.1 Physische Räume

Das Projekt spielte sich in einer Vielzahl von physischen Räumen ab, größtenteils natürlich innerhalb der Schule, aber auch darüber hinaus. Dies ließ für alle Beteiligten, vor allem für die Schüler*innen das

Aufbrechen schulischer Strukturen ganz konkret erlebbar werden – ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der Tatsache, dass das Konzert am Ende des Projektes in der nicht weit entfernten Festhalle des Stadtteils stattfand.

5.2.2 Soziale Räume

Betrachtet man die sozialen Räume, die im Projekt entstanden sind, so liegen wichtige Impulse für die Interpretation zum einen in der großen heterogenen Gruppe, dies bestehend aus Schüler*innen zweier Klassen, Studierenden, Lehrer*innen, Dozierenden und Künstler*innen, für das Projekt jeden Tag zusammenkam; zum anderen auch in den entstandenen intensiven interindividuellen Beziehungen im Projektverlauf. Hierarchische Strukturen, die im Projekt natürlich gegeben waren, wurden teilweise zugunsten einer Wechselseitigkeit von Verantwortungsübernahme und lernender Haltung aufgelöst. Insofern ließen sich auch verändernde Einflüsse des Projektverlaufes auf gegebene Strukturen insgesamt erkennen. Erste Begegnungen, aber auch Aushandlungsprozesse ließen Disziplin und Widerständigkeit, Einsatz und Rückzug immer wieder sichtbar werden.

5.2.3 Situative Räume

Hier liegt der Begriff der Situation zugrunde – in Anlehnung an Adele Clarke et al. (2022) nicht zu verstehen als zeitlich und räumlich definiert, sondern als zu erarbeitende Analyseeinheit, besser ein Ergebnis der Analyse –, die im Auswertungsprozess unter wiederholtem Rückbezug auf „sitierte Phänomene und Prozesse“ (Brück/Mikats/Weyrich in Gauditz/Klages/Kruse 2023:302) entsteht. Daher erschien der Begriff der Situativen Räume geeignet als Oberbegriff zu einigen weiteren Arten von Räumen, die sich im Projekt als relevant herausstellten.

Insbesondere ging es dabei um „Möglichkeitsräume“ in Anlehnung an Freire (Teodoro 2003:328), um besondere Momente (vgl. Platte/Krönig/Schulte-Ontrop 2017) und um Räume für Reflexion.

Dass im Projekt „Möglichkeitsräume“ im Sinne von Gehört-Werden und von Empowerment entstehen sollten, war zentrales Projektziel. Die Möglichkeitsräume des Projektes waren durch eine große Variabilität gekennzeichnet (vgl. die beiden Fallbeispiele oben). Sie wurden zum Teil erobert, es fanden aber auch unterschiedliche Suchbewegungen darin statt – und ganz eindeutig zeigten sich auch Grenzen des Anspruches, Möglichkeitsräume für alle zu schaffen.

Besondere Momente – in Anlehnung an die Idee der inklusiven Momente von Andrea Platte, Franz Kaspar Krönig und Negin Schulte-Ontrop (2017) – wurden in den Daten identifiziert als Momente der Gemeinschaft, Momente der gegenseitigen Wertschätzung, aber auch der Selbstpräsentation und Selbstwirksamkeit, der Aushandlung. Auch ganz besondere Momente der Krise waren zu erkennen.

Reflexion fand im Projekt in verschiedenen Situationen, in verschiedenen Personenkonstellationen und mit unterschiedlichen Bezügen statt. Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen projektbezogenen, personenbezogenen oder auch pädagogischen Perspektiven genauer anzuschauen, fließt ebenfalls in die Auswertung im Hinblick auf die Frage nach der Entstehung von Räumen von Sichtbarkeit und Selbstaussdruck ein und wird – ähnlich wie alle anderen Daten – auch im Hinblick auf die Gestaltung des nun beginnenden Folgeprojektes ausgewertet werden, um das Anliegen des Projektes RESONARE noch

konsequenter und radikaler zu verfolgen.

5.3 Erkenntnisse aus Forschungsbewegungen in Anlehnung an ABR

In diesem Zusammenhang entstand neben den eigentlichen kreativen Prozessen wie dem Texten, Singen, Kochen, Improvisieren, Experimentieren, Tanzen etc. und den künstlerischen Produkten (Texte, Lieder, Bühnenbilder etc.), die aus dem Projekt selbst hervorgingen, als nachträgliche Rekonstruktion der Projektidee eine tragbare und frei im Raum stehende Tür. Diese basierte auf der Assoziation einer von uns beratend hinzugezogenen Bühnenbildnerin und wurde von teilnehmenden Schüler*innen gebaut und mit Artefakten, Bildern und Soundeffekten bestückt, die sie mit dem Projekt verbanden (vgl. Abschnitt 5). Die Tür soll dabei sowohl für die offenen, unbekannteren, noch nicht vorhandenen, aber zu erschaffenden und gestaltbaren Räume stehen, die sich im Projektverlauf ergeben haben und betreten oder nicht betreten wurden. Sie steht frei im Raum und sorgt damit für Irritation – ähnlich wie das ungewohnte und zu Beginn verunsichernde Projekt, das bewusst ohne vorab gesetzte Agenda die gewohnten Zeit-, Raum- und Sozialordnungen der Schule durcheinanderbrachte.

Gleichzeitig steht sie auch als Sinnbild für den Prozess des (Nicht-)Betreten eines offenen oder verschlossenen Raums als einem (un-)freiwilligen Akt von Widerstand bzw. Unterwerfung, den die Akteur*innen vollzogen, indem sie sich im und zum Projekt verhielten.

6. Fazit

Die erste Phase des Projekts RESONARE zeigte die ambivalenten Potenziale künstlerischer Auseinandersetzung als machtkritischen Möglichkeitsraum für von Diskriminierung betroffene Schüler*innen im Kontext Schule auf. Wie die beiden kontrastierenden Fallbeispiele zeigen, ist es in mindestens einem Fall gelungen, dass ein Jugendlicher sich den angebotenen Raum nicht nur zunutze machte, sondern ihn zu seinem eigenen machte und durchaus widerständig mit seinen Themen besetzte. So konnte er seine politische Wut (Zembylas 2023) im Zusammenhang mit einem gesellschaftlich und institutionell marginalisierten Thema produktiv machen und gleichsam einen konstruktiven Dialog eröffnen. Der kreative Ausdruck wurde für ihn zu einem Medium dafür, was Michalinos Zembylas (2023) als *resistant anger* bezeichnet: eine Form affektiver und politischer Widerständigkeit, die systemische Ungerechtigkeiten aktiv zurückweist und als wertvolle transformative Kraft wirken kann.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass in dieser ersten Phase nicht alle Schüler*innen auf diese, proaktive und produktive Weise Emanzipation im *Creative Mode* erlebten. Zudem lässt sich der Projektverlauf als ein vielschichtiger Prozess der Aushandlung, Gestaltung, aber auch des Umganges mit Konflikten und Scheitern auf unterschiedlichen Ebenen erkennen.

So ergeben sich für anschließende Projektphasen neue Forschungsfragen: Welche Barrieren wurden noch nicht erkannt und müssen abgemildert werden, sodass alle Schüler*innen einen ästhetischen Möglichkeitsraum betreten können? Inwiefern ist das Nicht-Betretens selbst widerständige, vielleicht auch ästhetische Praxis? Welche Formen der Anerkennung und Würdigung lassen sich im Kontext Schule dafür finden?

Verwendete Literatur

- Auma, Maisha / Mörsch, Carmen (2025):** Koloniale Kontinuitäten in Subjektivierungsprozessen der Kulturellen Bildung. Eine intersektionale historische Perspektivierung von ›stark machen‹. In: Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit (51–53). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Autar, Louise (2017):** Decolonising the classroom. Credibility-based strategies for inclusive classrooms. In: Tijdschrift voor Genderstudies 20(3):305–320. DOI: <https://doi.org/10.5117/TVGN2017.3.AUTA>.
- Baquero Torres, Patricia / Leitner, Susanne (2024):** Migration, Diskriminierung und ESENT. Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 6(6):196–208. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:30047>.
- Bleher, Werner / Gingelmaier, Stephan (2019):** Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik der Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen 1(1):92–101.
- Boger, Mai-Anh / Haghghat, Leila / Simon, Nina (2025):** Kulturelle Bildung als Transformismus. In: Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit (91–108). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brück, Jasmin / Mikats, Jana / Weyrich, Katharina (2023).** Kombination von Kodieren und Mappen: Erfahrungen und Möglichkeiten. In: Gauditz, Leslie et al. (Hrsg.): Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_18.
- Brunner, Claudia (2020):** Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.
- Clarke, Adele / Washburn, Rachel / Friese, Carrie (2022):** Situational Analysis in Practise. Mapping Relationalities Across Disciplines. New York: Routledge.
- Dannenbeck, Clemens (2015):** Inklusion und ästhetische Praxis. Herausforderung für die professionelle Haltung. In: Grosse, Thomas / Niederreiter, Lisa / Skladny, Helene (Hrsg.): Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit (15–25). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dotson, Kristie (2011):** Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. In: Hypatia 26(2):236–257.
- Fernandes, Rosana Cebalho / Da Trindade, Alexandre (2024):** The conditions for building popular hegemony: Paulo Freire’s inédito viável and the experience of the Landless Workers’ Movement (MST). In: Globalisation, Societies and Education 22(1):63–76. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2211532>.
- Freire, Paulo (1970):** Pedagogy of the oppressed. Seabury Press.
- Gerards, Marion (2025):** Macht- und rassismuskritische Grundlegung für die Soziale Arbeit und ästhetische Praxis. In: Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): Macht- und Rassismuskritik in der ästhetischen Praxis Sozialer Arbeit (25–35). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Giroux, Henry / Bosio, Emiliano (2021):** Critical pedagogy and global citizenship education. In: Bosio, Emiliano (Hrsg.): Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education (3–10). London: Routledge.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1967):** A Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gottuck, Susanne (2019):** Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne / Grünheid, Irina / Mecheril, Paul / Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung (95–126). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5.
- Jokela, Timo / Huhmarniemi, Maria (2019):** Art-based action research in the development work of arts and art education. Online unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/212009405.pdf> (letzter Zugriff: 05.01.2026).
- Kamenik, Anna Maria, & Vochatzer, Stefanie (2024).** Bildung und Solidarität – Paulo Freire, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und (welt-)gesellschaftliche Transformation. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), Kritische Pädagogik und Bildungsforschung: Anschlüsse an Paulo Freire (255–283). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41415-3_13.
- Kultusministerkonferenz (2024):** Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf (letzter Zugriff: 05.01.2026).
- Leitner, Susanne (2023):** Was ist eigentlich der Förderschwerpunkt ESENT? Epistemische Ungerechtigkeit und das Wissen der Ersten Person im Förderschwerpunkt ESENT. In: Grummt, Marek / Kulig, Wolfram / Lindmeier, Christian (Hrsg.): Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs (88–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leitner, Susanne/ Thümmler, Ramona (Hrsg.) (2022):** Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lindmeier, Christian / Imholz, Susanne (2024):** Transformation der Sonderpädagogik in eine differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 69(1):9-20.
- Lüthi, Eliah (2022):** Mad studies und disability studies. In: Waldschmidt, Anne: (Hrsg.): Handbuch Disability Studies (435-452). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_25.
- Lundy, Laura (2007):** "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal 33(6):927-942. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- Löw, Martina (2017):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul / Melter, Claus (2011):** Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Interkulturelle Bildung (o.S.). Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/EEO06110166.
- Mignolo, Walter D. (2013):** Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. In: Confero Essays on Education Philosophy and Politics 1(1):129-150.
- Platte, Andrea / Krönig Franz Kaspar / Schulte-Ontrop, Negin (Hrsg.) (2017):** Inklusive Momente: Unwahrscheinlichen Bildungsprozessen auf der Spur. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seitz, Hanne (2012):** Performative Research. In: Fink, Tobias/Hill, Burkard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik/Alexander (Hrsg.): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. (81-95). München:kopaed.
- Teodoro, Antonio (2003):** Paulo Freire, or pedagogy as the space and time of possibility. In: Educational Philosophy and Theory 35(1):17-25. DOI: [10.1086/378250](https://doi.org/10.1086/378250).
- Tian, Meng (2023):** Arts-Based Research Methods for Educational Researchers. Abingdon: Routledge.
- Witte, Katharina / Leitner, Susanne (2025):** Stimme haben. Stimme geben. Stimme hören. *Art Based Research* als Verhandlungsraum für Beziehung und Positionierung angesichts sozialer und kognitiver Ungerechtigkeit. In: Kämpfe, Karin / Menzel, Brigitte / Westphal, Manuela (Hrsg.): Forschen in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Reflexionen aus Kindheits-, Jugend- und Familienforschung(172-185). Weinheim und Basel: Beltz.
- Zembylas, Michalinos (2023):** Political anger, affective injustice, and civic education. In: Journal of Philosophy of Education 57(6):1176-1192. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad073>.

Zitieren

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

Katharina Witte , Susanne Leitner (2026): Resonanzräume im Creative Mode. Emanzipation, Widerstand und Transformation durch Kulturelle Bildung in Diskriminierungsverhältnissen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/resonanzraeume-creative-mode-emanzipation-widerstand-transformation-durch-kulturelle>
 (letzter Zugriff am 05.05.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>