

Art Education Research No. 14/2018

Nana Adusei-Poku

Alle müssen alles lernen oder: emotionale Arbeit

«Minderheiten markieren den Anfang ihres eigenen Ausdrucks, indem sie von angstbesetzten Orten der Nichtanerkennung sprechen – von den Untiefen der Verleugnung oder den Spuren unterdrückter Widersprüche.» (Bhabha 2015, 14, Übersetz. nl)

Kulturelle Vielfalt/Diversität und Superdiversität sind Begriffe, die in der Hochschulbildung (higher education) in enger Verbindung sowohl zu Bildungs- und Beschäftigungspolitiken als auch zu Geschäftsstrategien stehen. In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden im globalen Norden zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt, die hervorheben, dass soziale Gerechtigkeit noch immer erreicht werden muss. Gleichermassen ist Kunstausbildung von dem Dilemma betroffen, Richtlinien einzuführen, die Diversifizierung in die Praxis umzusetzen und gleichzeitig eine vielfältige Studierendenschaft zu gewinnen.

Dabei werden jedoch die althergebrachten Machtstrukturen, die bis in das Zeitalter des Imperialismus zurückverfolgt werden können, nicht angesprochen. Forschungsprojekte und Lösungsvorschläge, darunter *Art for a Few* (UK) 2009 oder *Art.School.Differences* (CH) 2016, sind nur zwei Beispiele für aktuelle Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet, die zeigen, dass noch viel getan werden muss, wenn es um minoritäre Studierende und Lehrpersonal geht; so werden zum Beispiel besonders häufig die strukturellen Zugangsmöglichkeiten und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen ausser Acht gelassen.

Nachdem das Ende des Multikulturalismus nun offiziell ausgerufen wurde, könnte die Kluft in diesem Forschungsfeld zwischen denen, die Diversitäts-Politiken anstreben (i.e. Steyn 2011), und den Stimmen, die es als Versagen bezeichnen, da Diversitäts-Politik nur dem Bewusstsein weisser Menschen diene (i.e. Berrey 2015), nicht grösser sein. Die Opposition argumentiert, dass solche «inkluisiven» Strategien und Instrumentalisierungen von *Differenz* innerhalb der

Hochschulbildung keine Gleichheit schaffen, sondern betont, dass die Kurzzeitbeschäftigung von zusätzlichen Lehrenden of Color nicht zur Veränderung des Wissenskorporus' beiträgt, der innerhalb der Hochschulbildung reproduziert wird (Dizon 2016). Gleichzeitig verändern sich Kunsthochschulen durch den sogenannten *Managerial Turn* und werden zu Unternehmensmaschinen, die das Ziel haben, den neoliberalen Arbeitsmarkt mit jungen individualisierten und unpolitischen Mittelschichtkünstler_innen zu bereichern (McRobbie 2016).

Folglich stellt sich die Frage, wie Modelle erstellt werden können, die nicht zwangsläufig zum Scheitern verurteilt sind.

Eines der wichtigsten Forschungsergebnisse, das *Art.School.Differences* hervorbrachte, bestand darin, dass es einen Weg gibt, eine nachhaltige Wirkung in der Institution zu erzeugen. Das Forschungsdesign umfasste mehrere ko-forschende Gruppen aus Lehrenden und Studierenden, die individuelle Forschungsthemen im Bereich von Diversität/Vielfalt vorschlugen und von den Hauptforschenden betreut und weitergebildet wurden.

Das bedeutete, dass das produzierte Wissen direkten Einfluss auf die Studierenden, Lehrenden und ihre jeweiligen Arbeitsweisen hatte. Zudem kreierte dieses Forschungsdesign ein Netzwerk Gleichgesinnter, die wiederum einen Schneeballeffekt auslösten (Voegele, Saner & Vessely 2016). Das Forschungsprojekt *WdKA makes a Difference* basierte auf einem ähnlichen, jedoch weitaus kleineren Modell, das vergleichbare Ergebnisse erzeugte. Diese Wirkung entstand durch eine regelmässige Lesegruppe und durch Workshops, die sich mit Forschung aus den Bereichen der Critical Race, Geschlechter-, Queer-, Post- und Dekolonialer Theorie auseinandersetzten, das heisst mit Themenfeldern, die in der Hochschule meist abgelehnt oder nicht behandelt wurden. Interviews mit Studierenden zeigten, dass gerade diese Themen-

felder den stärksten Einfluss auf sie als kreative Individuen hatten, wenn es darum ging, sich innerhalb der Hochschule sowie in der Welt verorten zu können. Hier haben sich besonders minoritäre Studierende zutiefst bestätigt und in ihrer Differenz anerkannt – und nicht ausgeschlossen – gefühlt.

Diese Wirkung wäre nicht möglich gewesen ohne die kritischen Diskussionen in der von *WdKA makes a Difference* initiierten Lesegruppe und den Workshops mit freiwillig teilnehmenden Lehrenden zum Thema «inklusive Pädagogik» und Sensibilisierung für die Wahrnehmung der eigenen Identität. Einige Studierende wiederum fühlten sich ermutigt, künstlerische Forschung im Bereich der Differenz weiter zu verfolgen, da ich sie durch meine Kuratierung in die Ausstellung *NO HUMANS INVOLVED* im Witte de With – Zentrum für Zeitgenössische Kunst in Rotterdam mit einbeziehen konnte. Die Auseinandersetzung mit kritischen Inhalten, die von queeren Künstler_innen of Color produziert wurde, hatte nicht nur einen grossen Einfluss auf die Studierenden und die Vielfalt der Besuchenden des Witte de With, sondern bot auch eine Plattform für Themen, die sonst im Kontext von Rotterdam marginalisiert werden.

Der Begriff der Dekolonisierung war zentral für das Projekt *WdKA makes a Difference*. Er stellt in zeitgenössischen Kunst- und Bildungsdiskursen ein Schlagwort dar, jedoch ist häufig nicht klar, was er genau bedeuten soll oder beschreibt. Ich verwende den Begriff hier beziehungsweise auf die Ausführungen der Theoretikerin Gabriele Dietze:

«*Arturo Escobar, ein Mitglied der Modernity/Colonialism Research Group beschreibt das Programm Dekolonialer Theorie als «ein anderer Weg des Denkens, der den großen modernistischen Narrativen entgegenläuft (Christentum, Liberalismus, Marxismus); es verortet seine eigene Untersuchung an den Rändern der Denksysteme und strebt nach der Möglichkeit nicht-eurozentrischer Denkweisen» (2007, 180). Von dieser Perspektive aus ist ein neues Verständnis von Modernität notwendig, das darauf basiert, dass Modernität ohne Kolonialismus undenkbar ist. Escobar hält daran fest, dass Eurozentrismus als Wissensregime «eine Verwechslung zwischen abstrakter Universalität und der konkreten Weltherrschaft, die sich von Europas Position als Zentrum ableitet», ist.» (2007, 184)¹*

¹ Leider wird in der dekolonialen Theorie aus dem südamerikanischen Raum, die Dietze hier vorlegt, nur selten auf Schwarze hegemoniekritische Diskurse Bezug genommen. Diese Leerstelle versuchten wir in dem Projekt, durch die Bezugnahme auf Schwarzen postkoloniale sowie Critical Race Theoretiker_innen zu füllen. Zu erwähnen sind hier zum Beispiel: Fanon 1967, 1961; Ngũgĩ wa Thiong'o 1986; Glissant 1997; S. Hartman 1997, 2008; Wynter 1992.

Sie fährt weiter fort:

«*Die Unterseite der Modernität ist, dass sie überzeugt ist von einer unterstellten europäischen Überlegenheit, die in anderen Teilen der Welt durchgesetzt werden muss, in deren bestem Interesse und mit Gewalt, wenn nötig. Ernesto Dussel nennt diese Sichtweise einen «developmentalistischen Trugschluss» (2000, 473). Theoretiker dekolonialen Denkens wie Walter Mignolo, Anibal Quijano und Ernesto Dussel erklären, dass diese Orientation «einen anderen Raum für Wissensproduktion [...], ja, die Möglichkeit, über Welten des Wissens anders zu sprechen» bietet (Escobar 2007, 180).» (Dietze 2014, 253, Übersetz. nl)*

Also ist das Ziel des dekolonialen Ansatzes eine Transformation weg von eurozentrischen Erkenntnistheorien hin zu einer Betonung der Wichtigkeit der Wissensproduktion in verschiedenen (lokalen und) geopolitischen Kontexten sowie die Notwendigkeit, Raum für bisher marginalisierte Epistemologien zu schaffen. Das Curriculum und pädagogische Praxen zu dekolonisieren, heisst folglich, sich dem Unmöglichen zuzuwenden. Das Unmögliche bedeutet für mich *nicht*, nicht-westliche Epistemologien und Inhalte in feststehende Lehrpläne und ihre konstruierten Kanons einfließen zu lassen. Das wäre ein Unterfangen, das in relativ kurzer Zeit umgesetzt werden könnte; es scheint jedoch schier unmöglich zu sein, Universitätsdirektor_innen und Lehrpersonal davon zu überzeugen, dass die benötigten Veränderungen grundlegender sind, um eine andere Zukunft möglich zu machen. Diese Unmöglichkeit verweist auf intellektuelle und emotionale Transformationsprozesse, die erforderlich sind, um in Kunsthochschulen Dekolonisierung und tiefgreifende Veränderungen zu ermöglichen.

Damit meine ich die komplizierte und selbstmotivierte Arbeit, die notwendig ist, um die eigene historisch erzeugte Position in der Welt zu verstehen, besonders für Personen mit *weissen* Privilegien. Diese Position wird noch komplizierter, wenn *weisse* Privilegien durch Heterosexualität, CIS-Geschlechtlichkeit und viele andere Kategorien und Identitätspositionen, die implizit zur unterdrückenden normativen Ordnung gehören, verstärkt werden.

Dekolonialisierung ist unbequeme Arbeit, die permanent die eigene Komfortzone in Frage stellt und destabilisiert. Daher stösst man mit dieser Arbeit häufig auf Ablehnung und Widerstand. Dieser Widerstand kann sich auf unterschiedliche Arten von systematischem Ausschluss artikulieren wie zu wenig Finanzierung, Ablehnung von Forschungsprojekten, soziale Kontrolle oder die Verweigerung der Einstellung von Personal, das Fachwissen in den Bereichen mitbringt, die sozialen Wandel anstreben, wie Queer Studies, postkoloniale oder dekoloniale Theorie.

Ich betone systematisch, denn wie *Art.School.Differences* wiederholt geschlussfolgert hat, ist das Begehren nach Vielfalt/Diversität und Veränderung in Kunsthochschulen vorhanden, doch es scheint zu unbequem zu sein, dieses Begehren in die Tat umzusetzen, um ihm konsequent nachzugehen. Es scheint eine Idee zu geben, dass sich epistemischer Wandel einfach selbst umsetzt, ohne wirkliche «Arbeit» zu leisten oder indem man interkulturelle Austauschprogramme einführt, die die Tendenz haben, die «Anderen» zu exotisieren und einen Status quo zu reproduzieren, wie Teana Boston Mammah eloquent in dem Artikel *The entrance gap* (Boston-Mammah 2017) argumentiert hat. Mit «Arbeit» meine ich, mit der Reflexion dort zu beginnen, wo es am meisten verletzt, und zwar sich die verzweigten Geschichten unserer Existenz anzuschauen, ohne dabei den intersektionalen Blick auf Machtstrukturen zu verlieren, die sich auf globaler Ebene reproduzieren.

Die Idee, dass alle alles lernen müssen, ist natürlich ein utopischer und zugleich unmöglicher Wunsch, der sich gegen die Hierarchien und oft gegen die Auslöschung von Wissen und Praxen, die nicht in das dominante Narrativ der Moderne passen, auflehnt. Damit meine ich eine Moderne, die vorgibt, universell zu sein, wobei es jedoch darum geht, wie Sarah Ahmed bereits hervorgehoben hat: «[...] wie die, die versammelt sind, zusammengesetzt sind. So geschieht es, dass eine Versammlung ein Universum wird» (Ahmed 2015, Übersetz. nl). Das Fundament dieser Moderne – in der wir leben und die seit ihrem Beginn Schwarze Menschen ihrer Ontologie beraubt hat – hat die Legitimation für die Entwürdigung unserer Körper und den Sinn unserer Arbeit geschaffen. Diese Moderne unterrichten wir in unterschiedlichen Wiederholungen im Kindergarten bis hin zur Universität. Die Philosophin Silvia Wynter, eine der wichtigsten postkolonialen Denker_innen unserer Zeit und Autorin des Essays *No Humans Involved*, hat unsere Aufmerksamkeit – und damit meine ich hier Lehrende und Pädagog_innen – auf die unannehbare Tatsache gelenkt, dass wir das Fundament der Moderne und damit auch eine Idee des Menschen und der Menschheit reproduzieren, die Menschsein ausserhalb von Kultur und Subjektivität platziert und stattdessen Nummern und Statistiken als klassifikatorisches Ordnungs- und Glaubenssystem implementiert hat. Die Kategorie Mensch wurde für weisse Menschen reserviert, während Schwarze Menschen zu Waren verurteilt wurden.² Das bedeutet, durch die Reproduktion der Idee objektiver Wissensproduktion legen wir die Grundlagen unserer Disziplinen und «ihre hegemonialen Modi ökonomischer Rationalität» (Wynter 1992, 52, Übersetz. nl).

² Siehe hierzu auch: Plesche 2005; Gikandi 2011; Sharpe 2016, 35–36.

Einige niederländische Kunsthochschulen haben inzwischen Kurse, die den Namen Kulturelle Vielfalt tragen, oder Wahlfächer, die sich mit postkolonialer Theorie auseinandersetzen, und in anderen Teilen der Welt gibt es ganze Fachbereiche und Institute, die den Black Studies, Postkolonialen Studien und Queerer Theorie verpflichtet sind, jedoch bestätigt das Aussergewöhnliche dieser Angebote einen normativen Ansatz. Wynter schreibt:

«Die Außerordentlichkeit, mit der ein [solches] Thema behandelt wird, treibt das Whitewashing unserer Institutionen und Curricula an» (Wynter 1992, 57, Übersetz. nl).

Ich argumentiere also, dass Ansätze, die sich nicht auf die westliche Moderne beziehen – ich verstehe diese eher als Praxis, denn als statisches Konzept –, auf einem Verständnis von Lernen als ganzheitlichem Projekt basieren. Diese Ansätze sind daher eine Bedrohung für das Establishment und stellen die Kompetenz des Lehrpersonals sowie die Glaubwürdigkeit, Bedeutung und Tradition der Institutionen, in denen wir arbeiten, in Frage.

In meinem Unterricht werde ich häufig mit der Frage konfrontiert: «Warum haben wir nicht schon viel früher von Frantz Fanon oder Silvia Wynter erfahren?» In einer anderen Publikation habe ich bereits argumentiert, dass kritische Pädagog_innen sich mit einer anderen Form der «rassifizierten Zeit» (racial time) befassen müssen, was bedeutet, dass unsere Lehre eine chronopolitische Dimension hat (Adusei-Poku 2016). Es ist nie genug Zeit vorhanden, um in einer Woche Gender, dekoloniale und postkoloniale Theorien und Praxis aufzuholen, zu vertiefen und zu erweitern. Dieser Mangel erlaubt weder den Studierenden noch den Lehrenden, sich ausgehend von dem zeitgenössischen Stand weiterzuentwickeln. Denn die Inhalte, die ich den Studierenden vorstelle, basieren auf einem grundlegenden Wissen, das von Feminist_innen, Critical Race, Queer und Postkolonial Denkenden sowie von Künstler_innen produziert wurde und eine lange Geschichte hat. Zeitgenössische Bildung sehe ich daher gefangen in den Grenzen der:

«ungleiche[n] globale[n] Machtstrukturen, die durch die Überschneidungen von neoliberalen Kapitalismus, Rassismus, Siedlerkolonialismus, Immigration und Imperialismus definiert werden, interagieren bei der Schaffung und Unterhaltung der Systeme der Beherrschung, Vertreibung, Kriminalisierung, Enteignung, Ausbeutung und Gewalt, die auf rassifizierten, vergeschlechtlichten, sexualisierten, ökonomisierten und nationalisierten Hierarchien sozialer Existenz beruhen» (Weheliye, 2014, 1, Übersetz. nl).

Dieses Zitat von Alexander Weheliye, das so scharf auf den Kern unseres heutigen Dilemmas verweist, verdeutlicht, dass zeitgenössische Bildung mit allen im Zitat genannten Aspekten ganzheitlich umgehen muss, um ein Verständnis für unser «planetarisches System» (Spivak 2012) zu schaffen. Nichtsdestotrotz ist dies das Undenkbare und dennoch das gewünschte Ergebnis kritischer Bildungsansätze. Aber was bedeutet das für eine lehrende oder studierende Person? Welche Strukturen sind notwendig, um «alles» ausreichend lehren zu können, und welche Art von Arbeit wird für einen dekolonialen Prozess benötigt?

Prozesse: Vom Pflegepersonal zur selbstfürsorglichen Arbeiter_in

Ich begann meine Position mit hohen Ambitionen, denn mir wurde freie Meinungsäußerung über das Thema kulturelle Vielfalt versprochen. Ich war glücklich – obgleich mir bewusst war, dass ich in einer Institution angestellt war, die von 57 Forschungsprofessor_innen nur drei Menschen mit nicht-*weissem* Hintergrund und davon nur eine Schwarze Frau beschäftigte. Ich wusste auch, dass ich als Schwarze queere Femme aus Deutschland nicht so bedrohlich für die Institution war, weil ich keine Schwarze niederländische Person war. Ich betone an dieser Stelle den Status der «Ausländer_in», denn «einheimischer» Widerstand ist schwieriger zu bewältigen.

Ich war mir darüber im Klaren, dass die Arbeit nicht leicht sein würde und dass ich viele traumatisierende Erlebnisse haben würde, aber wann ist die Welt nicht traumatisierend für Schwarze Menschen, die Veränderungen erreichen wollen?, frage ich zynisch.

Mich im Klassenraum zu befinden und meinen Studierenden mit Fürsorge zu begegnen, macht mir immer wieder bewusst, wie viel Schwarze Personen in diesen Raum einbringen müssen, denn gleichzeitig reproduziert dieser Raum auch ihre eigene rassifizierte Position in der Welt.

Es ist nicht angenehm, mit *weißen* Menschen über *Weissein* zu sprechen – es ist weder bereichernd noch erhellend und manchmal sehr erschöpfend. Es kann eine sehr selbstdestruktive Arbeit sein, wenn es kein entsprechendes externes Netzwerk durch Familie und Freund_innen gibt, das eine_n darin unterstützt, mit den harten Realitäten umzugehen, mit denen man konfrontiert wird.

Die positiven Rückmeldungen von Studierenden jedoch sind motivierend, um weiterzumachen, und erzeugen oft Hoffnung und Freude. Critical Race Theory zu unterrichten, ist aufgrund der intensiven emotionalen und zugleich intellektuellen Anstrengungen eine extrem qualifizierte und hochsensible Arbeit, die eine Expertise verlangt, auf die kein Diversity-Training vorbereiten kann. Diese emotionale Arbeit wird jedoch

oft unterschätzt. Der soziale Wandel, den wir in Zeiten des weltweiten Wachstums von Populismus, mit dem Rassismus, Sexismus und Queer-Phobie zunehmen, benötigen, erfordert also emotionales Wachstum. Dekoloniale Bildung ist also mehr als nur die Einführung alternativer Epistemologien. Das System, wie es derzeit funktioniert, überlässt die emotionale Arbeit jenen, die engagiert und kompromisslos sind und die sich mit den dicken Schichten von Ignoranz und Privilegien innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers, in Vorstandssitzungen oder im privaten Bereich auseinandersetzen müssen. Es beruht dabei auf Strukturen, die über Jahrhunderte durch *weisse* kulturelle Hegemonie produziert wurden. Eine meiner Schlussfolgerungen ist also, dass diese emotionale Arbeit sogar im Rahmen von Diversity Politics besonders auf Pädagog_innen of Color abgewälzt wird, die dann den systemischen Rassismus aushalten müssen. Es bedeutet für diese Pädagog_innen, sich in einem sehr gewaltvollen Kreislauf von Resignation, Frustration und Prekarität zu befinden.

«History, the smiler with the knife»

Diese Ausführungen mögen weder bequem noch behaglich zu lesen sein, aber es ist wichtig, auf diese Dynamiken hinzuweisen. Meine Schilderungen stehen zudem nicht alleine da. Christina Sharp betont auf der Grundlage von Saidiya Hartmans Arbeit die Verwendung der persönlichen Erzählung in ihrem Buch *In the Wake: On Blackness and Being*, wenn sie schreibt:

«Das autobiografische Beispiel ist keine persönliche Geschichte, die mit sich selbst zusammenfällt; es geht nicht um Nabelschau, es geht tatsächlich darum, den historischen und sozialen Prozess und seine eigene Bildung als Fenster auf soziale und historische Prozesse anzusehen, als ein Beispiel davon.»

Wie Hartman beziehe ich das Persönliche hier ein, *«um eine Geschichte zu erzählen, die fähig ist, sich mit der Gewalt von Abstraktion auseinanderzusetzen und ihr entgegenzuwirken»* (Hartman 2008, 7, Übersetz. nl).

Meine Beobachtungen finden auch in Tamara Lomax', Theoretikerin der Black Religion und Black Diaspora Studies, Artikel *Black Women's Lives Don't Matter in Academia Either, or Why I Quit Academic Spaces that Don't Value Black Women's Life and Labor* Wiederhall:

«Ebenso, wie wir nicht unsere Augen vor den gefesselten Händen und der unbezahlten Arbeit verschließen sollten, die buchstäblich Bildungsinstitutionen in der ganzen Nation gebaut haben, oder vor dem lebendigen Fleisch, das bei akademischen und wissenschaftlichen Experimenten benutzt wird, um

die Wissensproduktion voranzubringen, sollten wir nicht wegschauen angesichts der überwältigenden aktuellen Abhängigkeit des akademischen Kastensystems von der Arbeit Schwarzer Frauen, oder [das System] ignorieren, das sich exzessiv Schwarze Frauen und Frauen of Color als die Maultiere höherer Bildung nutzbar macht – und dass Schwarze Frauen und Frauen of Color im Gegenzug daran teilnehmen als eines von vielen Mitteln des Überlebens. Wir können uns nicht abwenden von diesem Schieben und Ziehen und wie es eine unfreie Machtstruktur des Überlebens unter Unterdrückung hervorbringt. Ich sollte anmerken, dass ich ausdrücklich nicht andeute, dass die Akademia eine Ökonomie der Sklaverei darstellt oder dass Schwarze Frauen Sklav_innen sind. Ich argumentiere hingegen, dass die aktuelle Struktur entlang unterdrückender rassifizierter und vergeschlechtlichter Linien operiert und das sollte denen von uns, die sich um Gerechtigkeit im tatsächlichen Leben sorgen, zu denken geben» (Loxman 2015, Übersetz. nl)

Während meiner Forschung zur emotionalen Arbeit Schwarzer Frauen habe ich viele solcher Beschreibungen aus den USA und Europa gefunden, die mit Frauen, die als Kindermädchen für weiße Kinder versklavt wurden, und die sich als Geschichte von systemischem Rassismus fortsetzen (i.e. Wallace-Sanders 2008). Jedoch muss ich betonen, dass das Persönliche institutionell ist, wie es Sarah Ahmed in ihrer Rücktrittserklärung beschreibt (Ahmed 2016).

In der Lesegruppe des Projekts *WdKA makes a Difference*, die Teil der Vorbereitung für diesen Aufsatz war, wurde immer wieder die Frage angesprochen: «Für wen schreiben wir?»

Ich bin darin ausgebildet, für weiße Menschen zu schreiben, mich zu erklären und gleichzeitig meine Argumente gegen hegemoniale Kritik stichfest zu machen, aber in diesem Text möchte ich, inspiriert von Audre Lorde, folgende Fragen an Pädagog_innen of Color stellen: Wie messen wir den Erfolg unserer eigenen Arbeit, die versucht, die Selbstwahrnehmung von Studierenden zu stärken, wenn wir gleichzeitig unseren Selbstwert dabei verlieren? Wie können wir die Angst verlieren, Kritik zu üben? Wie lassen wir das Trauma des Klassenraumes los und führen ganzheitliche Ansätze der Selbstfürsorge innerhalb der Institutionen ein, statt sie als private Angelegenheit abzuspeichern – als ob Depressionen, die oft ein Resultat dieser Arbeit sind, losgelöst von der Gewalt sind, die man als Person of Color täglich erfährt?³

Was ich zu Beginn meiner Position nicht berücksichtigt habe, waren die Ausmasse der strukturellen, systemischen und emotionalen Mauern, denen ich

begegnen würde. Soziale und systemische Veränderungen entstehen nicht durch die Arbeit an Grundsatzrichtlinien, denn:

«Man kann Richtlinien verändern, ohne irgendetwas zu verändern. Man kann Richtlinien verändern, um nichts zu verändern» (Ahmed 2016, Übersetz. nl)

Institutionen können Forschungsgelder verweigern, mit der Begründung, dass die Forschung «zu akademisch» oder aber «nicht akademisch genug» sei, und so wird keine strukturelle Unterstützung geboten, um keine Veränderung zuzulassen.

Die Mauern, denen ich begegnete, sind massiv. Noch beunruhigender ist, dass ich ihnen auf verschiedenen Ebenen begegnet bin. Neoliberale Universitäten stellen Professor_innen und Dozierende of Color mit Kurzzeitverträgen ein, um Menschen, die die «Pflegearbeit» seit Jahrhunderten tun, wieder mit der belastenden Arbeit zu betrauen. Dies ermöglicht es den Institutionen, sich nicht mit ihrem eigenen Versagen auf dem Gebiet der kritischen Reflexion und Umstrukturierung zu beschäftigen – also mit der schier unerträglich unmöglich erscheinenden Aufgabe, mit ihrem *weisen* Privileg und ihrer Dominanz umzugehen.

Epilog – prekäre Forschungsergebnisse

Ich möchte diesen Aufsatz mit Sarah Ahmeds zentralen Fragen am Ende ihrer Rücktrittserklärung *Resignation is a Feminist Issue* beenden. Ich halte sie für sehr wichtig für all diejenigen, die in diesem Feld arbeiten, um eine weiterführende Diskussion anzuknüpfen, die noch lange nicht abgeschlossen sein darf:

«Aber was, wenn wir diese Arbeit tun und die Mauern bleiben stehen? Was, wenn wir diese Arbeit tun und die gleichen Dinge kommen immer wieder vor? Was, wenn unsere eigene Arbeit daran, ein Problem offenzulegen, als Beweis genutzt wird, dass es kein Problem gibt? Dann musst du dich fragen: Kann ich hier weiterarbeiten? Was, wenn die fortgesetzte Anstellung in einer Institution bedeutet, dass du damit einverstanden sein musst, über das zu schweigen, was ihre Reputation beschädigen könnte?» (Ahmed 2016, Übersetz. nl)

³ In Bezug auf Schwarze Frauen und psychische Krankheiten siehe auch: Ferguson 2016; Garcia 2017.

Literatur

—

Adusei-Poku, Nana (2016): Catch Me, If You Can!. In: *L'Internationale*, 2016. http://www.internationaleonline.org/research/decolonising_practices/38_catch_me_if_you_can

—

Ahmed, Sarah (2015): Melancholic Universalism. In: *Feministkilljoys* (blog). December 15, 2015. <https://feministkilljoys.com/2015/12/15/melancholic-universalism/>

—

Ahmed, Sarah (2016): Resignation Is a Feminist Issue. In: *Feministkilljoys* (blog). August 27, 2016. <https://feministkilljoys.com/2016/08/27/resignation-is-a-feminist-issue/>

—

Berrey, Ellen (2015): The Enigma of Diversity: *The Language of Race and the Limits of Racial Justice*. Chicago: The University of Chicago Press.

—

Bhabha, Homi K. (2015): 'The Beginning of Their Real Enunciation': Stuart Hall and the Work of Culture. In: *Critical Inquiry* 42 (1):1–30.

—

Boston-Mammah, Teana (2017): The Entrance Gap – A Study Of Admissions Procedures At The Willem De Kooning Academy. In: *WdKA Makes a Difference*. Rotterdam, The Netherlands: Willem de Kooning Academie. <http://wdkamakesadifference.com/reader-2017/the-entrance-gap/>

—

Dietze, Gabriele (2014.): Decolonizing Gender—Gendering Decolonial Theory: Crosscurrents and Archaeologies. In: *Postcoloniality--Decoloniality--Black Critique: Joints and Fissures*, edited by Sabine Broeck and Carsten Junker. Frankfurt; New York: Campus Verlag.

—

Dizon, Michelle (2016): Institutions, When Will You Open Your Doors?, 2016. <http://brooklynrail.org/2016/02/criticspage/institutions-when-will-you-open-your-doors>

—

Fanon, Frantz (1961): *The Wretched of the Earth*. [Nachdr.]. New York: Grove Press.

—

Fanon, Frantz (1967): *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.

—

Ferguson, Anni (2016): 'The Lowest of the Stack': Why Black Women Are Struggling with Mental Health. In: *The Guardian*, February 8, 2016, sec. Life and style. <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/feb/08/black-women-mental-health-high-rates-depression-anxiety>

—

Garcia, Claire (2017): Self-Care and Black Intellectual Labor – AAIHS. March 17, 2017. <http://www.aaihs.org/self-care-and-black-intellectual-labor/>

—

Gikandi, Simon (2011): Overture: Sensibility in the Age of Slavery. In *Slavery and the Culture of Taste*, 1–49. Princeton [N.J.]: Princeton University Press.

—

Glissant, Édouard (1997): *Poetics of Relation*. Translated by Betsy Wing. University of Michigan Press.

—

Hartman, Saidiya (2008): Venus in Two Acts. In: *Small Axe* 12 (2):1–14.

—

Hartman, Saidiya (1997): *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America*. Race and American Culture. New York: Oxford University Press.

-
- Loxman, Tamara (2015): Black Women's Lives Don't Matter in Academia Either, or Why I Quit Academic Spaces That Don't Value Black Women's Life and Labor. In: *The Feminist Wire* (blog). May 18, 2015. <http://www.thefeministwire.com/2015/05/black-womens-lives-dont-matter-in-academia-either-or-why-i-quit-academic-spaces-that-dont-value-black-womens-life/>
-
- McRobbie, Angela (2016): *Be Creative: Making a Living in the New Culture Industries*. Chichester: Wiley.
-
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986): *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Books in African Studies. London: Portsmouth, N.H.: JCurrey; Heinemann.
-
- Piesche, Peggy (2005): Der ‚Fortschritt‘ der Aufklärung – Kants ‚Race‘ und die Zentrierung des weißen Subjektes. In: *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*, edited by Maureen Maisha Eggers, Peggy Piesche, and Susan Arndt, 1. Aufl., 30–40. Münster: Unrast.
-
- Saunders, Patricia (2008): Fugitive Dreams of Diaspora: Conversations with Saidiya Hartman. In: *Anthurium: A Caribbean Studies Journal* 6 (1). <https://scholarlyrepository.miami.edu/anthurium/vol6/iss1/7>
-
- Sharpe, Christina Elizabeth (2016): *In the Wake: On Blackness and Being*. Durham: Duke University Press.
-
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
-
- Voegele, Sophie; Saner, Phillippe; Vessely, Pauline (2016): *Schlussbericht Art.School.Differences Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*. Zurich. <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/>
-
- Wallace-Sanders, Kimberly (2008): *Mammy: A Century of Race, Gender, and Southern Memory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
-
- Wynter, Silvia (1992): No Humans Involved: An Open Letter to My Colleagues. In: *Voices of the African Diaspora: The CAAS Research Review* VIII, no. 2:13–16.

Nana Adusei-Poku (Dr. des.) ist eine unabhängige Wissenschaftlerin, Kuratorin sowie Gastdozentin im Department Kunst & Medien an der Zürcher Hochschule der Künste. Sie war Forschungsprofessorin für Visuelle Kulturen (2015–2017) und für Kulturelle Diversität (2013–2014) an der Fachhochschule Rotterdam mit Anbindung an das Piet Zwart Institute und der Willem de Kooning Academie (Rotterdam). Adusei-Poku kuratierte zudem die Ausstellung *NO HUMANS INVOLVED* am Witte de With – Zentrum für zeitgenössische Kunst, Rotterdam. Zu ihren letzten Veröffentlichungen gehören u. a. «On Being Present Where You Wish to Disappear», in dem sie die in der zeitgenössischen Kunstwelt die Idee des Nichts, Universalität und *Weis*sein hinterfragt.