

kommt. *Über Bildung, Schule und Politik*, hg. von Margareta Steinrücke, Hamburg 2001, S. 40.

10.) Ebenda.

11.) Ebenda, S. 39.

12.) Vgl. Eva Kolm, Roman Schanner, Walter Stach, Büro für Kulturvermittlung, „Kultur für alle“ emanzipiert sich zur „Kultur mit allen“, *Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Schulheft, 111, 2003, S. 187–193.

13.) Vgl. Christian Marzahn, „Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogen der Weimarer Republik“, *Erziehung und Klassenkampf*, 1, 1971, S. 31–48.

14.) So lautet etwa Brechts Aufruf in seinem Stück „Die Mutter“ ganz deutlich: „Hungriger, greif nach dem Buch: es ist eine Waffe“ (Bertholt Brecht, „Lob des Lernens“, in: Michael Schwaiger (Hg.), Bertholt Brecht und Erwin Piscator. *Experimentelles Theater im Berlin der 20er Jahre*. Ausstellungskatalog, Wien 2004, S. 111).

15.) Hannes Meyer, „Bauhaus und Gesellschaft“, *Bauhaus*, 33, 1929, S. 4.

16.) Vgl. Antonio Gramsci, *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader*. Hamburg 2004.

17.) Ebenda, S. 31.

18.) Oliver Marchart, *Techno-Kolonialismus. Theorie und imaginäre Kartographie von Kultur und Medien*. Wien 2004, S. 23.

19.) Vgl. Eva Sturm, „Kunstvermittlung und Widerstand“, *Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Schulheft, 111, 2003, S. 54–59.

20.) Die Projekte am New Museum for Contemporary Art waren zwar vorbildgebend für viele andere dieser Art, können mittlerweile jedoch nicht mehr dort stattfinden. Das Haus hat eine neue Leitung und eine neue Linie erhalten, der Kurator wurde gekündigt.

21.) Die „critical pedagogy“ geht auf Paolo Freires befreiungspädagogische Arbeit in Brasilien zurück, seine Methoden und Ansätze werden heute in vielen Teilen der Welt angewandt und diskutiert.

22.) Henry A. Giroux, *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York 1994, S. 30.

Weiterführende Informationen/Bilder/Materialien
whtsnxt.net/280



281

→ [Exklusion](#), [Handeln](#), [Hegemonie](#), [Institutionskritik](#), [Kanon](#), [Kunstpädagogik](#), [Lernen](#), [Macht](#), [Migration](#), [Performativität](#)

WIE KANN ICH DANN IN MEINEM UNTERRICHT „LEHREND VERLERNEN“?

EIN GESPRÄCH MIT NORA STERNFELD

Nora Sternfeld, Gila Kolb, Maria Peters, Studierende und Lehrende des Studiengangs Kunst – Medien – Ästhetische Bildung / 2014

Das öffentliche Gespräch fand im Rahmen des Seminars „What’s Next – Aktuelle Kunstpädagogik“⁴¹ von Gila Kolb im Studiengang Kunst – Medien – Ästhetische Bildung, Universität Bremen im Juni 2014 statt.

Sie sind Kunstvermittlerin, Kuratorin und Theoretikerin und derzeit Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki. Im Frühjahr 2014 haben Sie unter dem Titel „Verlernen vermitteln“ einen Text in den „Kunstpädagogischen Positionen“⁴² veröffentlicht, über den wir heute sprechen werden. Wie kam es zu dem Text?

NoS: Lehren und Lernen sind die Themen, die uns alle hier gemeinsam beschäftigen. Es schien mir, dass das Thema „Verlernen“ im Feld der Kunstpädagogik für manche Leute als Provokation erscheint. Den Begriff des Verlernens verdanke ich meiner Zusammenarbeit mit Leuten, die sich lange vor ihrem Bekanntwerden im deutschsprachigen Raum mit Gayatri Spivak beschäftigt haben: Araba Evelyn Johnston Arthur und Rubia Salgado, die mir an einem bestimmten Punkt unserer Zusammenarbeit die Notwendigkeit, sich mit postkolonialer Kritik zu beschäftigen, vor Augen geführt hat. Im Zuge dessen kam es eben auch zu einer Auseinandersetzung mit diesem Begriff des „Verlernens“ bei Gayatri Spivak. „Verlernen“ meint nicht, auf den „delete“-Knopf drücken können oder hinter bestehende Machtverhältnisse zurück zu gehen – gemeint ist eine Auseinandersetzung mit den bestehenden Machtverhältnissen im Hinblick auf ihre Verschiebung. Das ist ein schwieriger, mühsamer, langer Weg von Aneignungs- und Enteignungsprozessen, weil diese Selbstverständnisse in den Körper eingeschrieben sind. Deutlich wird dies zum Beispiel an den Arbeiten von Public Movement³, die zugleich künstlerische und politische Aktionen einer Straßenbesetzung sind. Es geht mir auch darum, wie unreflektiert und selbstverständlich nationale oder auch transnationale mächtige Wissensformen verinnerlicht sind.

Warum sollten wir Verlernen lehren?

Fragt mich diese Frage, ob ich, wenn ich sie lehre, selbst Machtverhältnisse tradiere?

Maria do Mar Castro Varela, eine Bildungstheoretikerin sowie postkoloniale und antirassistische Theoretikerin, wurde einmal gefragt, ob es nicht immer Ausschlüsse und Machtverhältnisse gäbe. Ihre Antwort war: „Ja, aber müssen es immer dieselben sein?“ Und ich glaube, darum sollten wir Verlernen lernen. Weil es nicht immer dieselben Machtverhältnisse sein müssen. Wenn ich mir die Frage stelle: „Will ich dieselben Machtverhältnisse tradieren und reproduzieren – will ich dazu beitragen, dass weiter so regiert wird?“ – um es mit Foucault zu sagen –, habe ich für mich die Antwort: „Nein“. In diesem Sinne geht es mir darum, uns das Verlernen erst einmal selbst beizubringen. Damit meine ich auch mir selbst als Lehrende. Und in dem Sinn, wie ich es mir selbst beibringe, würde ich es auch als ein Lehren verstehen: Weil es ja eigentlich schon immer um das mächtige Wissen geht, das von mir – als Professorin, als Vortragende ... – zu tradieren erwartet wird.

Im Text beschreiben Sie Lernen als eine Art performative Praxis. Was bedeutet das?

Lernen verstehe ich als performative Praxis im Sinne von Judith Butler: Als die Dimension des Handelns in dem, was wir sagen oder zeigen. Das berühmteste Beispiel dafür ist die Frage nach dem Geschlecht eines ungeborenen Kindes: „Ist es ein Junge? Oder ein Mädchen?“ – „Es ist ein Mädchen“. Noch bevor es überhaupt

Wir lernen wahnsinnig viel über Geschichte, aber fast nichts über Zukunft. Das heißt, wir haben nicht gelernt, antizipatorisch zu denken. Man kann es etwa daran ablesen, dass wir ca. 2500 wissenschaftliche Einrichtungen in Deutschland haben, die sich mit Geschichte beschäftigen. Wir haben aber nicht einmal zehn, die sich ernsthaft und systematisch mit dem Thema Zukunft befassen. Es gibt auch kein Fach „Zukunft“ in der Schule, es gibt dagegen das Fach Geschichte.

Gerhard de Haan, 2011

A remixer's Manifesto

- 1) Culture always builds on the past**
- 2) The Past always tries to control the future**
- 3) Our future is becoming less free**
- 4) To build free societies you must limit the control of the past**

Brett Gaylor, 2009

geboren wurde, wurde das Kind innerhalb einer binären Entscheidung definiert. Dass das, was wir sagen, innerhalb von Machtverhältnissen folgenreich ist, würde ich als eine performative Praxis verstehen. In diesem Sinn ist jede pädagogische Frage, jede Antwort gewissermaßen performativ: In dem Sinne, dass Lehrende, wenn sie etwas sagen, handeln, Unterscheidungen treffen und dass diese Unterscheidungen machtvoll sind. Wir lernen nie nur Inhalte. Wir lernen auch, die bestehenden Machtverhältnisse zu akzeptieren – oder eben in Frage zu stellen. Aber auch mit Butler glaube ich, dass dem auch entgegen gearbeitet werden kann. Ich verstehe Lehren nicht nur als eine machtvolle, sondern auch als eine potenziell Macht herausfordernde Praxis, weil dabei Gedanken in die Welt kommen können, die möglicherweise nicht gestoppt werden können. Das ist meine Hoffnung. Deswegen ist es so wichtig, das Verlernen (mit Butler und Spivak) als eine – durchaus mühsame und langwierige – Arbeit zu verstehen, mit dem Ziel, gegen die derzeitigen Verhältnisse anzutreten und diese zu verändern. Oder mit dem Ziel, dass es eben nicht immer dieselben Verhältnisse sein müssen.

Ich habe mich gefragt, wie ich das mache, wenn ich eine Lehrerin bin und später Kunstunterricht praktiziere. Wie kann ich dann in meinem Unterricht „lehrend verlernen“?

Indem wir es uns einmal selbst beibringen. Ich versuche in „Verlernen vermitteln“ zu sagen, dass es mit dem Verlernen nicht so leicht ist: Gayatri Spivak beschreibt ein Verlernen dessen, was sie „Privilegien“ innerhalb von Machtverhältnissen nennt: des „mächtigen Wissens“ und die damit verbundene epistemische Gewalt, die immer nur denen nützt, die von den bestehenden Machtverhältnissen profitieren. Allerdings verkompliziert sich dieser Prozess, wenn wir uns vor Augen führen, dass es kein „reines Wissen“ gibt und auch marginalisierte Diskurse von dominanten und normativen Unterscheidungen durchzogen sind. Wenn wir also, wie Spivak vorschlägt, von den Subalternen lernen sollen, dann sehen wir uns in der konkreten Arbeit bald mit der Herausforderung konfrontiert, dennoch immer wieder hegemonialen Wissen zu begegnen. Wir stellen also fest, dass binäre Zuschreibungen (wie etwa marginalisiert/hegemonial oder unterdrückt/unterdrückend) nicht helfen, wenn wir uns mit rassistischen und antisemitischen, sexistischen und heteronormativen Selbstverständnissen, homo- und transphoben Normalitäten im Sprechen der Lernenden ebenso wie der Lehrenden auseinandersetzen.

Was kann man also tun? María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan⁴ haben 2005 die Formulierung „sich anlegen mit dem Apparat der Wertecodierung“ benutzt. Das wäre es, was ich dann als Lehrende machen würde. Ein Beispiel aus unserer Praxis bei trafo.K wäre das Unterrichtsmaterial Flic Flac⁵, das die Idee verfolgt, die Differenz zwischen dem Gender-Mainstreaming in der Berufsschule und der queer theory an der Universität zu verlernen. Oder das „Handbuch. Arbeiten im Kulturbetrieb“⁶, in dem wir von der Frage ausgehen, warum es Kunst- und Kulturinstitutionen nicht gelingt, AkteurInnen zu haben, die nicht hauptsächlich aus der bürgerlichen weißen Mittelschicht kommen? Bei den Beispielen geht es mir auch darum, diesen langsamen Prozess, die Idee der Übung, den Gayatri Spivak als eine unglamouröse Aufgabe bezeichnet und auch als das Einweben unsichtbarer Fäden in die vorhandene Textur beschreibt, anzugehen.

Können Sie uns konkrete Beispiele nennen, an denen wir das „Monokulturelle“ in unseren Lehrplänen erkennen?

Einige Beispiele wären: Die Trias: TäterInnen, Opfer, ZuschauerInnen in der Holocaust Education, die Privilegierung nationaler Geschichte und Geografie (im Sinne von „wir“ und „die Anderen“), in Österreich: Die Antwort auf die Frage, warum der erste Weltkrieg begann. Für die Kunstgeschichte: der westliche Kanon der modernen Kunst. Wieso das Frankreich der 1920er Jahre und die USA der 1960er Jahre? Und: Viele Museen fragen sich heute: Wie könnte hier eine Dezentrierung des Westens aussehen? Was wäre eine globale Kunstgeschichte? Viel diskutierte und problematisierte Fragen – in der Schule scheinen sie allerdings noch nicht wirksam angekommen zu sein.

Wie ist der Begriff des „Kanon“ zu verstehen?

Kanon verstehe ich als Apparat der Wertecodierung. Konkret: Das, was zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt, unter bestimmten Machtverhältnissen als lehr- und lernenswertes Wissen gilt, sozusagen der Körper des anerkannten Lehrstoffs.

Gerade in der Kunstpädagogik gibt es derzeit eine Diskussion um Kompetenzorientierung, die dem Kanon in einer gewissen Art und Weise entgegensteht. Wie sehen Sie das Verhältnis?

Das ist das Problem: Jede Kritik, die ich formulieren kann, läuft immer Gefahr, Teil einer für den Neoliberalismus notwendigen Institutionskritik zu werden. Die Institutionen sind permanent gezwungen, alles, was an ihnen sicher und klar ist, vom Schulbuch bis zum Curriculum, neu zu definieren. Damit einher geht der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen, der eigentlich einer zur Quantifizierung ist und bei dem es nicht um kritische Perspektivierungen geht. Dabei spielt das Verlassen des Kanons eine wichtige Rolle. Auf der einen Seite gibt es einen mächtigen westlichen Kanon. Auf der anderen Seite sollen für eine Ökonomisierung der Bildung alle Inhalte flexibel sein. Ich würde in meiner Arbeit versuchen, beidem kritisch gegenüber zu stehen.

Was würden Sie bevorzugen: Den Inhalt des Kanons kritisch aufzubrechen oder sich gegen die Mechanismen, die den Kanon schaffen, stellen?

Mir ist nur eines klar: So wie der Kanon jetzt aussieht, sollte er nicht bleiben, auch was die Kunst betrifft. Inso-

fern finde ich eine Infragestellung des Kanons wesentlich notwendig und zusätzlich halte ich es auch für interessant, um den Apparat der Wertekodierung selbst herauszufordern. Nicht nur: Keinen Kanon zu wollen, sondern diesen herauszufordern. Das heißt: Schon davon auszugehen, dass Kanon etwas Wichtiges ist, weil er das ist, um das gekämpft werden kann. Ich bin dafür, dass es einen Kanon gibt, der nicht feststeht, der umkämpft ist, der nicht abgeschafft, sondern verhandelt wird. Ich bin für die Idee eines anderen, eines umkämpften Kanons.

Ein aktuelles Beispiel aus der Museologie ist die Frage, ob Dauerausstellungen abgeschafft werden sollen, die innerhalb einer Aktualisierung im Fach bejaht wird. Aber gerade an Dauerausstellungen hat sich die Institutionskritik überhaupt ernsthaft entzündet. Oder ein anderes Beispiel: Mahnmale. Die meisten Ansätze sind jetzt diskursiv und performativ. Das bedeutet aber auch, den Schauplatz des Langanhaltenden zunehmend defensiv verlassen. Das finde ich nicht gut. Ich möchte mich schon um einen anderen Kanon streiten.

Ich glaube auch, dass die Kunstpädagogik einen Raum bietet, der noch weiter strapaziert werden könnte und tatsächlich leider auch, dass die meisten kunstpädagogischen Dinge im Bereich der ästhetischen Erfahrung oft nicht die Brisanz aktueller künstlerischer Ansätze treffen. Wenn wir über ästhetische Erfahrung reden, ist die Rede selten von z. B. Konzeptkunst und Institutionskritik. Es gelingt eben nicht, *diese* Ansätze der künstlerischen Praxis mit *diesem* Ansatz der Kunstpädagogik zu fassen.

Aber haben wir da nicht einen Fehler im Denken, wenn wir sagen: Die Kunst oder die Kunstpädagogik kann weiter ausgereizt werden – in Sinne eines Schonraums, dadurch, dass dort viel möglich ist? Jedes Fach agiert aufgrund seiner disziplinären Logik – im Fall der pädagogischen Fächer zwischen der wissenschaftlichen Disziplin und ihrer pädagogischen Auseinandersetzung. Diese stehen in einem bestimmten, aufgrund der gesellschaftlichen Situation hierarchisch empfundenen Verhältnis. Ich verstehe die Frage auch als eine nach dem Schonraum der Kunst: Soll bzw. wie kann sie über die Narrenfreiheit, die ihr zugeschrieben wird, hinausgehen? Oder wird die Narrenfreiheit performativ verstärkt, wenn sie in Anspruch genommen wird? Ich bin mir aber nicht sicher, ob da nicht zwei Fragen verbunden werden, die getrennt zu beantworten wären: Jene nach der Bedeutung/dem symbolischen Kapital der Kunstpädagogik und jene nach ihrer Radikalität.

Ist es überhaupt realistisch, in den Institutionen anzusetzen und von Kunstvermittlerinnen und von Kunstpädagogen zu verlangen, bestehende Machtverhältnisse zu befragen? Oder muss man nicht über ganz andere Wege an die Institution herantreten?

Es gibt eine Gefahr der Politisierung der Pädagogik und dem gleichzeitigen Versuch, einen Kanon zu machen,

oder den Kanon herauszufordern: Die mögliche Komplizität mit einer um sich greifenden neoliberalen Pädagogisierung der Politik. Es gibt gesellschaftliche Probleme, die in der Pädagogik nicht gelöst werden können und in denen es zu sehr problematischen Lehr-/Lern-Verhältnissen kommen kann. Dieser Gefahr sollte sich meiner Meinung nach jede/jeder bewusst sein und zwar nicht nur die Lehrenden, sondern vor allem auch die Institutionen, weil es auch um strukturelle politische Veränderungen gehen muss. Die Institutionen erreiche ich auch durch eine andere Pädagogik. Die Realität des sogenannten „educational turn“ im kuratorischen Diskurs hat dazu geführt, dass Fragen der Pädagogik für KuratorInnen und KünstlerInnen in den letzten zehn Jahren aus unterschiedlichen Gründen wichtig geworden sind.

Ich habe eine Frage zu Rancières pädagogischem Verhältnis und dem Begriff der Verdummung, den er besonders auf die Schule bezieht. Er klingt da sehr negativ. Wenn ich jetzt also seine Literatur als Anweisung oder als Anleitung verstehen möchte und durch die Gesellschaft ginge, woran merke ich zum Beispiel, dass Rancière mit seiner Kritik Recht hat?

Ich verstehe es bei Rancière so: Es geht in der Institution Schule darum, dass immer in Häppchen gelernt wird, und durch diese Häppchen haben die Lehrenden immer einen Wissensvorsprung. Dadurch, dass dieser Wissensvorsprung ständig inszeniert wird, bringt die Lehrerin der Schülerin nicht nur das Wissen bei, sondern auch, dass die Schülerin immer ein bisschen weniger weiß als sie. Dass SchülerInnen lernen müssen, dass sie weniger wissen, ist meiner Meinung nach das, was er mit „Verdummung“ meint. Demgegenüber finde ich, ist es – nicht nur an Universitäten, aber gerade dort – möglich, das Gefühl zu haben, dass Lernen deshalb geschieht, weil die Person, die lehrt, selbst forscht, weil sie mit allen anderen in einem Terrain ist, in dem sie nicht schon 100 % sicher weiß. Weil sie nämlich nicht so weit ist, dass sie es in kleine Häppchen verpacken kann und weiß, worauf es genau hinauslaufen kann. Wenn das Vertrauen da ist, dass das ernsthaft gemacht wird, scheint mir dies die Bedingung der Möglichkeit für einen intellektuellen Raum.

Hätte man anstatt „Verlernen vermitteln“ nicht einfach auch „bestehende postkoloniale Machtverhältnisse zerstören“ schreiben können? ... frage ich bewusst ein wenig provokativ.

Genau so hätte ich es auch nennen können. Ich wollte zwei Dinge: Erstens den Begriff des „Verlernens“ aus der postkolonialen Theorie (Spivak) vorstellen und ihn für die Bildungstheorie produktiv machen. Möglicherweise ist das mit der Gefahr einer Depolitisierung des Begriffs verbunden. Diese findet ohnehin gerade statt und ist selbstverständlich nicht mein Interesse. Möglicherweise ist aber vielmehr noch ein Versprechen der Politisierung damit verbunden. Das war mein Ziel und es

scheint mir nicht entschieden, ob das nicht doch noch möglich ist.

Mein Begriff des Verlernens ist vielmehr grundsätzlich politisch. Es geht darum, in die immer schon politische Pädagogik zu intervenieren, und zwar im Sinne einer Umverteilung der Definitionsmachtverhältnisse. Der Kontext, aus dem ich den Begriff vorstelle, ist eine politische Theorie. Spivak bezieht sich neben zahlreichen nicht-westlichen intellektuellen Kontexten auch auf Gramsci, Marx und Derrida.

Warum unbedingt „Verlernen“? Warum nicht Um-, Weiter-, Dazu-, neu lernen?

Es geht um eine bewusste Gegen-Perspektive zu den bestehenden Verhältnissen der Definitionsmacht. Daher nicht bloß Dazulernen ... Aber Umlernen ist mir auch recht. Ich persönlich mag die Vorsilbe „ver-“ – sie kann mehr als bloß zurücknehmen, mehr als bloß überbringen – manchmal scheint es mir, als durchkreuze sie das Handeln. Sie kommt beim Verlernen vor, aber auch beim Verlieben.

Welche Rolle kann Kunst beim Verlernen spielen? Kann man mit Kunst Verlernen lernen oder sind zudem politische Kontexte nötig?

Als Kuratorin interessiere ich mich für künstlerische Praxen, die performativ einen politischen Verlernensbegriff in die Welt bringen und in dem Sinne organisch intellektuelle Praxen (Gramsci) sind. Kunst hat Techniken entwickelt, den Blick zu verschieben, aber auch sich zu widersetzen, wenn sie in kritischer Weise untersucht. In der Konzeptkunst ist es möglich, Untersuchungen vorzunehmen, die nicht unparteiisch sind. Kunst hat aber auch Techniken der Intervention entwickelt, in bestehende Logiken, Erzählungen und Räume zu intervenieren, ebenso wie Techniken der Aneignung. Da kann ich von den Reappropriationsstrategien der Kunst viel lernen. Ich vermute, dass Aneignung die einzige Möglichkeit sein wird, überhaupt all dem zu begegnen. Denn wenn unser Begehren selbst grundsätzlich von diesen neoliberalen Logiken durchzogen ist, dann wird es uns nichts nützen, zu denken, dass wir dagegen sind oder wir anders unterrichten. Es wird nur möglich sein, innerhalb von Begehrenslagen ein Verlernen stattfinden zu lassen.

Was meinen Sie mit einer „spezifischen“ und „privilegierten Distanz“⁷ – im Kontext Schule?

Ich zitiere Rubia Salgado, die nicht nur Bildungstheoretikerin ist, sondern auch die Selbstorganisation *maiz*⁸ mitbegründet hat, ein unabhängiger Verein von und für Migrantinnen. Sie arbeitet als Unterrichtende in der Erwachsenenbildung (Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung, Kulturvermittlung) und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden sowie als pädagogische Leiterin der Bildungsarbeit mit Migrantinnen in *maiz*. Rubia Salgado spricht von einem profitablen Nicht-Wissen der Lehrenden über die Lernenden. Und das beschreibt (zumindest in Österreich) sicherlich alltägliche

Situationen und Strukturen in der Schule (und in der Gesellschaft). So sind etwa im Fach Geschichte bestimmte familiäre Tradierungen relevant für den Unterrichtsstoff und andere nicht, so gelten bestimmte Fertigkeiten und Kompetenzen, Erfahrungen und Wissensformen als relevant und andere nicht. Wie viele Sprachen Jugendliche zum Beispiel sprechen, wissen Lehrende oft gar nicht – (wenn es nicht gerade Englisch, Französisch oder Spanisch ist). Im strukturellen Kriterienwald der Schule wird es auch nicht bewertet, sondern stattdessen beispielweise, inwieweit sie mit deutscher Geschichte, deutscher Geografie, deutscher Literatur etc. vertraut sind. Ignoranz ist hier profitabel: Vor dem Hintergrund der Ignoranz des Wissens der SchülerInnen gelingt es Lehrenden in heterogenen Gesellschaften, ihren Wissensvorsprung zu behaupten.

Kann man das Spannungsverhältnis von Unterdrückung und des Unterdrückt-Werdens überhaupt lösen? Oder ist es eine „bloße“ Verschiebung der Machtverhältnisse?

Das ist eine prinzipielle Frage, die unterschiedlich beantwortet werden kann. Es gibt eine anarchistische Antwort auf die Frage: „Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen“ (John Holloway) und es gibt eine Antwort, die eher hegemonietheoretisch wäre: Hegemonie erringen und nicht vermeiden. Diese würde ich geben. Mit María do Mar Castro Varela gesprochen: Es gibt immer Machtverhältnisse, aber sie sind verschiebbar und niemals ausgemacht. Die Frage ist: Wie werden sie reflektierbar – und müssen es immer dieselben sein? Wenn Hegemonie dann errungen ist, möchte ich sehr gerne kritisch darüber sprechen. Und bis dahin scheint es mir noch viel zu tun zu geben.

Sie haben einerseits gesagt, es gibt den Ansatz, Hegemonie vermeiden zu wollen, und haben das als „anarchistische Idee“ bezeichnet. Ihre Idee von Hegemonie ergreifen und sie zur Diskussion stellen haben Sie dagegen gestellt. Aber eine Hegemonie, die vorgibt, sich selber zu hinterfragen, ist doch keine Hegemonie?

Ich würde sagen, das ist die Demokratie. Demokratie kann natürlich auch hegemonial sein. Ich sage es vielleicht noch mal so: Der Ansatz, die Welt zu verändern, ohne die Macht zu übernehmen, wäre ein Ansatz, den ich eher als anarchistisch bezeichne. Und dem gegenüber steht mein Ansatz, in dem es darum geht, Hegemonie zu erringen und nicht zu vermeiden, sich auf die kleinen Grabenkämpfe des Alltages einzulassen und nicht zu glauben, dass es eine große Revolution ist, sondern viele kleine Kämpfe, in denen es *jeweils* darum geht, Hegemonie zu erringen. Ich verwende den Begriff Hegemonie im Sinn von Antonio Gramsci. Er bezeichnet Hegemonie als: die Herstellung von Einverständnis, die in einer Gesellschaft immer auch gemeinsam mit Zwang sowohl zur Ergreifung/Erringung als auch zur Erhaltung von Macht dient. Es sei mehr die Herstellung

von Einverständnis, sagt Gramsci, als der Zwang, der dazu führt, dass Hegemonie errungen oder erhalten werden kann. Gramsci bezeichnet das in seinen Gefängnisheften als Hegemonie. In dem Sinne spielt Pädagogik eine ganz wesentliche Rolle im Denken Gramscis. Er sagt sogar, dass jedes Verhältnis von Hegemonie ein pädagogisches Verhältnis ist. Diese Herstellung von Einverständnis denkt er als ein pädagogisches Verhältnis, in der beide Seiten von einander lernen. In diesem Verständnis von Hegemonie wird eine Reflexivität möglich.

Ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Interkulturalität ebenso problematisch? Oder anders: Mit welchen Strategien kann man auf die Mechanismen des „Wir“ und „die Anderen“ reagieren, die mehr sind als nur Integration?

Ich finde den Begriff der Interkulturalität problematisch. Er geht von Kulturen aus und einem Dazwischen. Mein Vorschlag besteht eher darin, den Kanon selbst zu adressieren, zu verändern und zu erweitern. Das scheint mir eine ganz andere Strategie zu sein als jene der Integration. Und ich denke, dies kann nur in kleinen Schritten, aber wahrscheinlich jeden Tag in jeder Schulklasse geschehen.

- 1.) Editiert von Gila Kolb. Fragen stellen Studierende des Seminars „What's Next – Aktuelle Kunstpädagogik“ und Angehörige des Instituts für Kunstwissenschaft und -pädagogik, Universität Bremen.
- 2.) http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/päp/KPP30_Sternfeld.pdf [22.12.2014]
- 3.) www.youtube.com/watch?v=0mrjxKNift4 [22.12.2014]
- 4.) Maria do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005.
- 5.) www.trafo-k.at/projekte/flicflac-workshops [22.12.2014]
- 6.) www.trafo-k.at/projekte/handbuch [22.12.2014]
- 7.) Nora Sternfeld, Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg 2014, S. 14.
- 8.) www.maiz.at/en [22.12.2014]

Weiterführende Informationen/Bilder/Materialien
whtsnxt.net/281



rieren. Lesehinweis: Bitte öffnen Sie das durch den QR-Code verlinkte Bildmaterial, während Sie den Text lesen.

Uneindeutig

Bonbons, 161 kg, ein Haufen, am Boden auf freier Fläche, kleine weiße Objekte, mit blauer Maserung, verpackt in silbernem Zellophan-Papier. Das klingt zunächst verlockend, nach Zuckerparadies oder phänomenaler Beute vom vergangenen Karneval. Eigentlich sind Bonbons zum Naschen¹ da. Im Kontext Museum erscheint das vielleicht plötzlich fraglich. *What we see is what we see*². (Wie lange liegen die wohl schon da?) Erfahrungswerte von Bonbongenuss kollidieren mit dem Wissen um die traditionellen Aufgaben der Institution Museum: Sammeln, Bewahren, Zeigen. Oder hat Rainer Ruthenbeck das Material gewechselt?³ Ein suchender Blick in Richtung Werkangaben: Félix González-Torres⁴: *Untitled* (Love Boys), 1991. Hier wird ein geschlossener Sinn scheinbar verweigert.⁵ Die Arbeiten von González-Torres eröffnen „Spannungssituationen zwischen rivalisierenden und gegensätzlichen potentiellen Bedeutungen“⁶.

Szenenwechsel

Projektaufgabe im schulischen Kunstunterricht: „Eine Reise ins ...“ (*Farbenbücher*). Zum Projektstart hatte jede Schülerin⁷ von zu Hause ein „altes“ Buch mitgebracht. „Alt“ insofern, als dass es auch von den Eltern zur weiteren Bearbeitung freigegeben war. Es durfte also übermalt, beklebt, zerschnitten, in jederlei Hinsicht verändert werden. Von mir, der unterrichtenden Lehrerin, gesetzt war der Projekttitle „Eine Reise ins ...“ verbunden mit der Aufforderung, die Leerstelle mit einem Begriff zu besetzen und das Buch zu diesem Titel entstehen zu lassen. Eine kurze Theorieeinheit zum Thema Farbe war dem Projekt vorausgegangen.

Eine Schülerin ist in die Bearbeitung eines Buches und in eine Bedeutungsproduktion zum selbst gewählten Farbthema „Grün“ vertieft. Grün kann einen Ort oder ein Ding näher bestimmen, glitzern oder klebrig sein, ein Farbton auf einer Malerpalette bezeichnen, personifiziert auftreten, Geschichten und Erfindungen bedingen. Die Qualität der entstehenden Farbenbücher bemisst sich nach den potentiellen Bedeutungshöfen. *Bedeutung* geht auf mittelhochdeutsch *bediutunge* = Auslegung⁸ zurück. Bedeutungsproduktion im Kunstunterricht könnte einen Schritt weiter gehen und bekäme dann auch mit Zuschreibungen, Assoziationen und Erfindungen zu tun. Was *Grün* noch alles kann, ist dadurch bedingt, was die Schülerinnen mit *Grün* verknüpfen und wie und womit sie ihre Produktionen anschließen können.⁹ Wenn ein *geschlossener Sinn verweigert wird*¹⁰ bzw. Bedeutung erst generiert wird, beginnt sich alles zu bewegen. Das Terrain wird unwägbar, für alle Beteiligten, auch für Lehrerinnen und Lehrer.

„Denken ohne Geländer, das ist es was ich zu tun ver suche“, so hat die Philosophin Hannah Arendt den Modus ihrer Arbeit selbst bezeichnet. Sie veranschaulicht ihren Gedanken an einem Beispiel:

282

→ [Autorschaft](#), [Bedeutung](#), [Denken](#), [Künstlerische Praxis](#), [Kunstpädagogik](#), [Kunstunterricht](#), [Museum](#), [Remix](#), [Schule](#), [Zukunft](#)

OHNE TITEL (BEDEUTUNGSPRODUKTION) MIT SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GEDANKEN ZUM SPRINGEN BRINGEN

Sabine Sutter / 2014

Der folgende Text verknüpft eine künstlerische Arbeit der Gegenwartskunst und ein Unterrichtsprojekt mit einem Gedanken der Philosophin Hannah Arendt. Im Fokus steht das Nachdenken über Möglichkeiten neue Bedeutungsräume mit anderen (*Kunsthochbetrachter_innen* und *Schüler_innen*) zu gene-