

Nora Sternfeld

Verlernen vermitteln

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Band 30

Bearbeitet von Andrea Sabisch (Redaktion) und

Annemarie Hahn (Satz und Layout)

© 2014 Nora Sternfeld. All rights reserved.

Herstellung:

REPRO LÜDKE Kopie + Druck, Hamburg

ISBN 978-3-943694-08-6

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) und dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 30

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Eva Sturm

Nora Sternfeld

Verlernen vermitteln

hrsg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Was heißt Kunstvermittlung? Diese Frage wurde – unter anderem auch bereits in dieser Publikationsreihe – viel diskutiert, ohne eine abschließende Antwort zu finden. Und das ist vielleicht auch gut so. Einerseits schien die Selbstbezeichnung „Kunstvermittlung“ zum Zeitpunkt ihrer zunehmenden Verbreitung in den 1990er Jahren attraktiv, um die Zukunft des Berufsstandes neu zu denken – gerade auch als Gegenbegriff zu einer verstaubt erscheinenden Museumspädagogik, die zudem mit geringem symbolischen Kapital ausgestattet war. Andererseits werden im alltäglichen Verständnis des Begriffs leider auch einige Vorannahmen suggeriert: So scheint das Wort „Vermittlung“ zu implizieren, dass es da etwas Konkretes, vorher Existierendes, klar Umreißbares gibt, das vermittelt werden könnte. Dabei scheint es ebenfalls mitzuerzählen, dass es da jemanden gibt, der das zu Vermittelnde vorher kennt – die VermittlerInnen – und dass dieses Wissen dann in möglichst präziser und verständlicher Form an jemand anderen, der es bisher nicht hatte, weitergegeben werden soll. Dieses erste Verständnis des Wortes transportiert vor allem das Bild eines mehr oder weniger reibungslosen Transfers und lässt die Wissensverhältnisse in der Vermittlung als Einbahnstraße erscheinen. Für Wissensproduktion als Gegenverkehr oder gar als Kommunikationsstau d.h. für die Prozesse und dekonstruktiven Momente, die einen wesentlichen Teil der Arbeit ausmachen und die ebenfalls in den späten 1980er und 1990er Jahren in den Diskurs zur Kunstvermittlung Einzug gehalten haben (vgl. Sturm 1996), scheint die Bezeichnung, so verstanden, nur wenig geeignet. Es sei denn, wir nehmen die Vorsilbe „Ver-“ in dem Wort ernst. Dann geht es beim „Vermitteln“ auch darum, sich der Idee einer einfachen Übermittlung oder jener einer konsenssuchenden Mediation zu widersetzen und auch das, was dabei tradiert werden soll, kritisch reflektierbar zu machen. Dann würde gängiges Wissen beim Vermitteln möglicherweise nicht nur tradiert, sondern auch reflektiert und vielleicht sogar erschüttert.

In der postkolonialen Theorie wurde mehrfach auf die Notwendigkeit eines „Ver-lernens“ mächtigen Wissens hingewie-

sen, um sich mitten in der Struktur der Wissensproduktion mit dem Apparat der Wertekodierung anlegen zu können. Wenn wir Kunstvermittlung in dieser Weise verstehen, dann überwindet sie auch die gesellschaftliche Unterscheidung zwischen der Produktion und der Reproduktion von Wissen: Denn in der Zurückweisung des scheinbar bruchlosen Transfers von Werten und Wahrheiten liegt eine generierende Kraft der Kunstvermittlung. Nun könnte hier eingewendet werden, dass eine solche Wortklauberei mit einer Vorsilbe, nicht imstande ist, den Begriff und seinen alltäglichen Gebrauch (in einem zunehmend an Service und BesucherInnenzahlen orientierten und längst ökonomisierten Ausstellungsbetrieb) völlig umzudefinieren. Das stimmt – und ist vielleicht auch gut so. Denn spätestens an dieser Stelle wird klar, dass es hier weniger darum geht, letztgültig festzuschreiben, was Kunstvermittlung ist, als darum, mitten in ihrem gängigen Verständnis, eine Vision davon zu entwickeln, was sie sein kann. Mitten im Begriff der Kunstvermittlung soll also ein Raum für Dissens eröffnet werden, verbunden mit der Möglichkeit, dass Unerwartetes geschieht. Um dieser Idee näher zu kommen, möchte ich mich in diesem Text mit der Idee des Verlernens auseinandersetzen.

Erste Blockade – lernen verlernen

Es ist schwer, sich Verlernen vorzustellen. Vor allem, weil auch hier wieder ein erstes Verständnis des Begriffes im Weg steht. Lässt sich denn mächtiges Wissen einfach so hinter sich lassen? Dies kann gleich zu Beginn dieses Textes aus mindestens zwei Gründen verneint werden: Erstens gibt es keinen Weg zurück, keinen Pfad hinter die Geschichte der Macht- und Gewaltverhältnisse, die für das, was wir wissen, verantwortlich sind. Und zweitens ist das mit dem Verlernen sicher nicht einfach. Gerade deshalb lohnt sich eine Auseinandersetzung mit dem Konzept aus der postkolonialen Theorie. Bevor wir uns aber dem Verlernen widmen können, muss Lernen überhaupt erst als Ergebnis von hegemonialen Verhältnissen in den Blick kommen,

muss das gelernte Wissen und Können reflektierbar werden. Dafür schlage ich einen kunstpädagogischen (Um)weg vor und möchte mit einer künstlerischen Intervention beginnen. Begeben wir uns nach Tel Aviv. Dort findet an der Ecke von Rothschild und Allenby Street am 16. August 2011 eine Straßenblockade statt. Die künstlerisch-politische Performance „How long is Now?“ des KünstlerInnenkollektivs Public Movement besteht in der Besetzung einer Kreuzung mit einem Tanz.¹ Der populäre Rundtanz *Od lo ahavti dai* aus den 1970er Jahren ist in Israel weitgehend bekannt – gehört er doch zu jenen kollektiven Tänzen, die die Kraft und Hoffnung beim Aufbau eines jüdischen Staates inszenieren und die bereits im Kindergarten einstudiert werden.² Während der Dauer des Tanzes, ist der Verkehr für zweieinhalb Minuten blockiert. Die Besetzung der Straße funktioniert durch die Re-appropriation der bekannten Choreographie und dem damit verbundenen Einsatz israelischen Körperwissens. So erscheint die Aktion überraschend und doch basiert sie darauf, dass die meisten Leute, die sie sehen, wissen, was kommen wird, sich also auch einreihen könnten, wenn sie wollten.



Abb. 1: Erste Blockade von Public Movement in Tel Aviv, August 2011. © Eyal Vexler

Was wird hier in Szene gesetzt? Indem der Mut und die Energie, die der Tanz performt, plötzlich und unausweichlich zu einem ebenso unerwarteten wie nicht vorgesehenen Einsatz kommt, schafft die Blockade Aufmerksamkeit und macht das Selbstverständliche und Vertraute reflektierbar. Mit der Besetzung der Kreuzung wird den PassantInnen vielleicht auch ihre Kenntnis des Tanzes selbst bewusst. Wie kommt es, dass er vertraut ist? Wie und wann wurde er gelernt? Welche Funktion hatte das Lernen des Tanzes und welche Rolle spielte diese kollektive Choreographie in der israelischen Gesellschaft? Somit werden auch in der Wahrnehmung des Tanzes die Grenzen des Individuums und „seiner“ Lernprozesse im Kollektiv wachgerufen.

Welches Lernen und welches bewusste und unbewusste, individuelle und kollektive Wissen liegen dem Können dieses Tanzes zugrunde? Indem solche und ähnliche Fragen auftauchen, wird hier nicht nur eine Straße blockiert. Die künstlerische Aktion macht auch das Kennen und Können eines Tanzes als etwas Gelerntes und Kollektives sichtbar. Das gelernte nationale Körperwissen wird also zugleich dekonstruiert und aktiv neu angeeignet.

Wir haben es also beim Lernen nicht bloß mit einer Akkumulation von Wissen und Können zu tun, wir werden dabei gewissermaßen immer auch zu PerformerInnen der bestehenden Machtverhältnisse. Wir üben sie ein, indem wir ihr Wissen einsetzen und tradieren, wir können sie aber mit Wissen auch in Frage stellen, es gegen sie verwenden. Diese grundlegende Verbindung von Macht und Bildung³² beschreibt Antonio Gramsci mit den Worten: „Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci, 1994, S. 1335). Dass die Machtverhältnisse so sind, wie sie sind – dies macht der organische Intellektuelle der kommunistischen Partei Italiens bereits in den 1930er Jahren deutlich –, hat nicht nur mit Ökonomie und Disziplin zu tun, es wurde auch gelernt. Lernen ist also eine ebenso diskursive wie performative Praxis. Wir lernen, was wichtig und was scheinbar unwichtig ist, wie sich Dinge ordnen und unterscheiden lassen, was zusammengehört und was nicht.

Paul Mecheril spricht in diesem Zusammenhang etwa auch von „Rassismus als Bildungsraum“⁴ und zeigt die bildende Ordnungsfunktion von Rassismus auf. So beschäftigt er sich mit „der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ und stellt ihr die Frage gegenüber „wie Pädagogik eine Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können.“ (Mecheril 2010, S. 15)

Das Wissen, das wir lernen, ist also unterscheidend, und es ist körperlich. Wir lernen uns zu bewegen „wie Männer“, „wie Frauen“, wie „Deutsche“. Und wir lernen, wer „wir“ sind und wer die „anderen“ und wir lernen mit allem, was wir lernen, sehr vieles anderes nicht. Wir lernen also auch, dass nicht jedes Wissen Macht bedeutet (und manche Macht Ignoranz und Dummheit fördert und voraussetzt), welches Wissen Macht bedeutet und was gar nicht erst gewusst werden muss: Wir lernen zum Beispiel, dass manche Sprachen wichtiger sind als andere. So lernen wir uns damit abzufinden, dass manche Leute, die sieben afrikanische und drei europäische Sprachen sprechen, trotzdem nicht als gebildet gelten und deshalb wundern wir uns weniger, wenn sie keine Papiere erhalten und nirgendwo zu Hause sind.

Ganz in diesem Sinne schreibt die Schwarze Aktivistin und Theoretikerin Araba Evelyn Johnston-Arthur: „Die Schule, das Klassenzimmer ist mir als Ort grundlegender, mich tiefgreifend herausfordernder Selbstbehauptung und intensivster Auseinandersetzungen in Erinnerung geblieben. Unter Selbstbehauptung verstehe ich in diesem Zusammenhang die vielschichtige Behauptung des eigenen vereinzelt Schwarzen Selbst in einem, wie ich es heute benennen kann, knallweißen Raum“ (Johnston-Arthur, 2009, S. 119). Für Lehr- und Lernsituationen in heterogenen Gesellschaften mit noch immer weitgehend monokulturellen (konkret weißen, westlichen, nationalen, dominanzkulturellen) Lehrplänen bedeutet dies, dass in jeder

Lernsituation manche Wissensformen mehr gelten als andere und manche Ahnungslosigkeit sogar anerkannt wird. Die Kultur- und Bildungsarbeiterin Rubia Salgado schreibt in diesem Zusammenhang: „Nicht nur das scheinbare/ bewusste/ unbewusste Wissen über die Migrant_innen müsste reflektiert werden, sondern auch das abwesende Wissen über die Migrant_innen. Damit könnte eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten 'privilegierten Distanz' zur Realität von lernenden Migrant_innen gewährleistet werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische Distanz, die es Lehrenden erlaubt, vieles von und über die Lernenden nicht zu wissen.“ (Salgado, 2012, p. 57) Wir lernen also zu sprechen, zu schreiben, wir lernen uns etwas auszurechnen, zu ordnen und wie wir mit dem Rest, der dabei entsteht, umgehen. So basiert Macht nicht nur auf Wissen, sondern auch auf bewusster und profitabler Ignoranz. In der postkolonialen Theorie wird dieses mächtige Wissen über Andere und die damit einhergehende mächtige Ignoranz – dieses „gestattete Unwissen, das sozial belohnt wird“⁵ – als „epistemische Gewalt“⁶ bezeichnet. Wenn also im Wissen und seinen Ordnungsweisen, seinen Unterscheidungen und toten Winkeln selbst Gewalt liegt, und diese noch dazu innerhalb der scheinbar selbstverständlichen Ordnungen nicht in den Blick gerät, dann scheint es doch sehr wichtig, Wege zu finden, um die gelernten Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Und insofern wir uns deutlich machen, dass Machtverhältnisse mit Lernprozessen in Verbindung stehen, tritt auch vor Augen, dass diese nicht immer so waren, wie sie sind und auch nicht notwendig so sein müssen. So können sie auch durch ein anderes Lernen verändert werden. (Vgl. Mayo, 1999).

Zweite Blockade: verlernen lernen

Die Möglichkeit sich lehrend und lernend mit den Machtverhältnissen im Hinblick auf ihre Veränderung auseinander zu setzen, bezeichnet Gayatri Spivak als eine ebenso notwendige wie unglamouröse Aufgabe aktueller kritischer Bildungspra-

nen. Sie prägt in diesem Zusammenhang den Begriff „Unlearning“, denn ihr zufolge gilt es, die mächtigen Unterscheidungen und immer schon gewussten Machtverhältnisse aktiv zu verlernen – und zwar von den Rändern her. (vgl. Johnston-Arthur 2009, S. 118).⁷

So schreiben María do Mar Castro Varela and Nikita Dhawan: „Postkoloniale Pädagogik problematisiert die in das Bildungsprojekt eingebettete gelernte Vergessenheit und Komplizenschaft mit dem imperialistischen und nationalistischen Projekt. Eine Vergessenheit, die dem Künstler und Cherokee Aktivist Jimmie Durham zufolge eine 'positive destruction' vonnöten macht. Ein Nach-vorne-Schauen kann demnach nur gelingen, wenn dieses zeitgleich auch auf das Hier und Jetzt wie auch Gestern gerichtet bleibt. Wer lernen will, Zukunft aufzubauen, muss in die Lage versetzt werden, sich mit der Gewalt des 'Sogeworden-Seins' auseinanderzusetzen. Wie sind wir zu denen geworden, die wir jetzt zu sein glauben? Welchen Platz besetzen wir in der Welt? Und auf wessen Kosten?“ (Castro Varela/Dhawan, 2009, p. 324).

Nehmen wir diese Fragen ernst, wäre so manche Ignoranz plötzlich gar nicht mehr so profitabel und vielleicht sogar ziemlich peinlich. Aus dem Beispiel wird auch deutlich, dass es sich beim Unlearning nicht um eine bloß reflexive Aufgabe handelt. So besteht das aktive Verlernen von Rassismus, Sexismus und anderen mächtigen epistemischen Unterscheidungen nicht nur darin, sich diese vor Augen zu führen und ihre binären Logiken sichtbar zu machen, vielmehr ließe es sich wohl mit den Worten Foucaults als „Aufstand der unterworfenen Wissensarten“ beschreiben (Foucault, 1999, S. 15). Damit meinte er jene epistemischen Kämpfe, die sich mit dem Kanon anlegen und seine gewaltsamen Ausschlüsse insofern sichtbar machen, als sie ihn erweitern und vor allem verschieben. Dies geschieht Spivak zufolge, wenn und weil „die Unterdrückten nicht mehr schweigen und der akademische Kanon durch dekonstruktive und feministische Lesarten irritiert wird.“ (Castro Varela, 2007) Insofern die Kontestation des Kanons als organisch intellektuelle Arbeit im Sinne Antonio Gramscis verstanden werden

kann, geht es beim Unlearning nicht vorrangig um individuelle Ver-Lernprozesse. Es handelt sich also weniger um einen moralischen Diskurs, der darauf beruhen würde, sich für die eigenen Sexismen und Rassismen zu schämen und sie daher nie wieder laut zu sagen. Eine solche Vorgangsweise ginge nämlich mit der Gefahr einher, die machtvollen Konstruktionen und Zuschreibungen auf eine individuelle Ebene zu verschieben. Tatsächlich gibt es eine nämlich eine gewisse Tendenz zahlreicher Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik, gesellschaftliche Phänomene zu personalisieren und dabei die Analyse realer Macht- und Herrschaftsverhältnisse auszublenden: Selbst wenn solche pädagogischen Programme einen aufklärerischen Anspruch haben und diskriminierende Vorstellungen und Logiken problematisieren, bleibt die Auseinandersetzung zumeist dem Persönlichen verhaftet. Ein solcher Ansatz beschränkt sich auf die individualisierende De- und leider auch oft Re-Konstruktion von Identitäten. Die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen, die die materielle Basis der Konstruktionen darstellen, geraten jedoch nicht in den Blick. Die Rolle der rassistischen Gesetze, die Maßnahmen der Abschiebung sowie die Mechanismen der Ausbeutung werden dabei nicht thematisiert, weil es nur um persönliche Verbindlichkeiten eines besseren Miteinanders geht. In diesem Zusammenhang ist kritisch zu hinterfragen, ob sich pädagogische Konzepte nicht missbrauchen lassen, indem sie so tun, als könnten sie einfache Antworten auf Diskriminierungen geben, die bei kritischer Betrachtung innerhalb des pädagogischen Diskurses nicht lösbar sind. Es handelt sich dabei allerdings um ein Problem, das gewissermaßen der Pädagogik selbst inhärent ist, insofern sie es immer mit Individuen zu tun hat und ihr keine realen Mittel der politischen Organisation zur Verfügung stehen. Wollen wir die Idee des „Unlearning“ ernst nehmen, müssen wir uns allerdings auch die Frage stellen, wie eine Pädagogik aussehen kann, die keine „heile Welt eines toleranten und friedlichen Miteinanders vorgaukelt“ (Paseka, 2001, S. 196), die die realen politischen Hintergründe, die sexistischen Bedingungen, heteronormati-

ven Selbstverständnisse, homo- und transphoben Normalitäten und rassistischen Strukturen nicht verschleiert, sondern sie selbst zum Thema macht.

Sprechen wir von „Unlearning“ geht es also nicht darum, persönlichen Lösungsmöglichkeiten zu suggerieren, sondern um Ansätze, die eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen implizieren. Diese Kritik formuliert sich in Solidarität und/oder aus der Perspektive eines Wissens, das schon deshalb den Kanon adressiert, weil es von diesem nicht anerkannt, unterdrückt oder ausgeschlossen wird. In ihrem Buch „teaching community“ macht Bell Hooks klar, dass ein politisches Lernen gegen Rassismus ein Lernen durch und mit anderen, also immer eine kollektive Arbeit an einem „geteilten Wissen“⁸ ist (vgl. Hooks 2003). Diese Arbeit hat Hooks zufolge nicht mit Moral, sondern mit einer Entscheidung (für oder gegen die bestehenden Machtverhältnisse) zu tun, und es ist als gemeinsame Praxis sicherlich mit Kämpfen und Streiten verbunden, aber auch mit Liebe, Leidenschaft und Hoffnung.

Um die Sache zu verkomplizieren, möchte ich allerdings noch einige Überlegungen zur Frage der Entscheidung anstellen: „Taktisch innerhalb und strategisch außerhalb des Systems“ verortet Freire seinen Ansatz (zit. nach Mayo 2006, S. 21). Er geht davon aus, dass es keine „neutrale“ Erziehung gibt: Erziehung sei immer politisch – entweder im Sinn einer Konsolidierung der bestehenden Verhältnisse oder im Hinblick auf ihre Veränderung. Peter Mayo, der über Gramsci und Freire schreibt, fasst dies in der einfachen Frage, der sich wohl jede politische Pädagogik stellen muss, zusammen: „Auf welcher Seite stehen wir, wenn wir erziehen und unterrichten, wenn wir handeln?“ (ebd. S. 20)

In seinem Vorwort zu Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ bringt auch Ernst Lange dies sehr eindeutig auf den Punkt: „Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. Ob der Erzieher Politik macht, ob seine Bemühung politische Wirkung hat, steht für ihn gar nicht zur Disposition. Es kann nur darum



Abb. 2: Zweite Blockade in Tel Aviv, September 2011

gehen, welche Politik ein Erzieher macht, die der Unterdrücker oder die der Unterdrückten.“ (Lange 1973, S. 17)

Diese zunächst einfach klingende und heute stark binär erscheinende Frage nach der Seite, wo wir stehen, wirft allerdings einige Folgefragen auf: Woher wissen wir, dass wir auf der Seite der Unterdrückten sind? Sind wir das immer? Wollen wir das immer sein? Wer sind wir? Wer bleibt dabei dennoch ausgeschlossen? Und wer glauben wir, dass wir sind, wenn wir das wissen? Und natürlich: Wie kann innerhalb der Verhältnisse überhaupt auf ihre radikale Transformation hingearbeitet werden? So verkompliziert sich die Entscheidung, sobald sie getroffen ist. Damit sie sich allerdings verkomplizieren kann, so die These dieses Vortrages, muss sie erst einmal getroffen werden. Dann können vielleicht gerade jene Widersprüche fruchtbar werden, mit denen sich bereits Freire auseinandergesetzt hat. Denn, auch wenn wir in den Niederungen des Alltags und mitten im System nicht den Überblick haben, wie eine Pädagogik aussehen könnte, die tatsächlich eine Veränderung der Verhältnisse und nicht ihre Stabilisierung im Blick hätte – so eröffnet sich dennoch gerade dort ein Handlungsraum, ein

möglicher Ort für Politik. Insofern nämlich Machtstrukturen nicht als eindimensionale Blöcke, sondern als Kampffelder begriffen werden, kann auch der Ort des Lernens und Lehrens zum „umkämpften Terrain“ werden. Dann geht es einer Pädagogik als verändernder Praxis darum, wie das Sagbare und Denkbare verhandelt und verändert werden, wie „die dominanten Formen des Denkens und Handelns in den weiten und amorphen Kampffeldern der Zivilgesellschaft herausgefordert werden können.“ (Mayo, 2006, S. 22)

Neben der aktiven Arbeit am Kanon besteht eine weitere Unterscheidung zwischen reflexiven Ansätzen und dem Konzept des „Unlearning“ im Augenmerk auf die performative Dimension, die damit verbunden ist. Es handelt sich eben nicht nur um Ideologiekritik, vielmehr geht es um eine Auseinandersetzung mit dem langsamen – manchmal mühsamen und schmerzhaften, manchmal aufregend-lustvollen Prozess der Überschreitung und des Abarbeitens der antrainierten Sicherheiten, die die Machtverhältnisse tradieren. „Unlearning“ kann in diesem Sinne als Übung verstanden werden, um langsam und Schritt für Schritt, mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten der machtvollen Unterscheidung, die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen. Das ist eine ganz schön schwere und unsichere Übung.

Veranschaulichen wir diese nun wieder mit einer Blockade: Vor der Habimah in Tel Aviv proben Public Movement eine Dabke, einen arabischen Kreistanz, dessen Schrittfolge für einige der Tanzenden offensichtlich keineswegs einfach ist.⁹ Die öffentliche Probe mit den vielen Schnitzern und Schwierigkeiten ihrer israelischen AkteurInnen sieht auf den ersten Blick ähnlich aus, wie die oben beschriebene Aktion. Doch was die Selbstverständlichkeit des Tanzens betrifft, geschieht hier etwas völlig anderes: Da kein erprobtes Körperwissen zur Verfügung steht, muss die Dabke mühsam erlernt werden. Hora tanzen zu können, ist dabei nicht unbedingt nur hilfreich, es steht auch im Weg – muss offensichtlich im Prozess des Erlernens des Neuen Tanzes verlernt werden.

Ähnlich wie bei Butlers Verständnis von „undoing“ in „undoing gender“ (vgl. Butler, 2004) kann „unlearning“ also als performatives Gegen-Lernen zum mächtigen performativen Lernen verstanden werden. Stellen wir uns also vor, dass wir Tanzschritte gelernt haben, die von Macht- und Gewaltverhältnissen durchzogen sind. Wie können wir diese problematisieren und dennoch tanzen wollen? Und wie können wir tanzen und zugleich das Tanzen verlernen, um anders zu tanzen? Diese Fragen stellen sich übrigens beim Tanzen genauso wie beim Denken, wir können beide mit Butler als performative Handlungen verstehen. Vielleicht ist theoretische Arbeit, sofern sie eine Praxis ist, nichts anderes als die Arbeit am „Unlearning“ der eigenen toten Winkel und machtvollen Vorannahmen. So beginnt Irit Rogoff ihren Text „What is a theorist?“ mit den Worten „A theorist is one who has been undone by theory“ (Rogoff 2006)

Nun sollen hier noch die beiden oben angesprochenen Missverständnisse ausgeräumt werden: Wir können uns Verlernen nicht einfach vorstellen wie auf den Delete-Knopf zu drücken und dann wären mächtige Wahrheitsproduktionen und Herrschaftsgeschichten einfach weg. Das wäre absurd und wahrscheinlich auch ziemlich gut vereinbar mit den Logiken jener mächtigen Diskurse, die sich über Geschichte hinwegsetzen zu können glauben. Außerdem geht es in dem Konzept des „Unlearning“, das Spivak (aus der Perspektive einer postkolonialen Theorie, die Gramscis Hegemonietheorie aktualisiert) prägt, nicht bloß darum, Hegemonie zu vermeiden, sondern vielmehr darum, gegen-hegemoniale Prozesse zu formieren. „Unlearning“ bietet also weder die Möglichkeit einer phantasmatischen Rückkehr zu einer Zeit vor den Machtverhältnissen noch die eines eindeutigen Korrekturprozesses. Es geht nicht darum, Gewaltgeschichten durch Aufarbeitung hinter sich zu lassen, es geht vielmehr um andere Geschichtspolitik und ein anderes Erinnern, in dem Gewaltgeschichten, widerständige Handlungsräume und Befreiungskämpfe im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft benannt werden. In diesem Sinne geht es um ein Lernen, das mächtige privilegierte,

ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen – die wir nicht selten für Bildung halten –, aktiv zurückweisen, ein Lernen, das manchmal durchaus ruhig stellen will und sich das auch herausnimmt. Wenn das mit dem Verlernen also gerade nicht in einem einfachen Akt des Loswerdens von Wissen besteht, dann hat es eben mit den langsamen und zähen Prozessen zu tun, die den Alltag des Ringens mit dem Kanon begleiten (vgl. Sternfeld 2010) – Gayatri Spivak „beschreibt diese Form der Bildung als das Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur“ (Castro Varela 2007). Verlernen löst also Gewaltgeschichten nicht auf und es kann sicherlich langwierig und mühsam aber vielversprechend werden, denn möglicherweise lassen sich mächtige Wissensformen und Handlungsmuster nicht nur analysieren, sondern eben auch in kleinen Schritten verändern.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag vom 3.6.2013, den Nora Sternfeld im Rahmen der Ringvorlesung „Aufmerksamkeit“ an der Universität Hamburg gehalten hat.

Anmerkungen

1 Public Movement, How long is now?, Intervention Rothschild Boulevard – Allenby street, August 16th 2011, <http://www.youtube.com/watch?v=EG9ppwLbwlg>

2 Ich verdanke den Hinweis auf das Verhältnis von Lernen und Verlernen bei Public Movement Oliver Marchart: Oliver Marchart, Dancing Politics. Political Reflections on Choreography, Dance and Protest, in: Stefan Hölscher and Philipp Schulte (Ed.), Dance, Politics & Co-Immunity. Current Perspectives on Politics and Communities in the Arts, Zürich/Berlin: Diaphanes 2013, S. 41-60, hier S. 56-57. Und Oliver Marchart, Art, Dance and Political Intervention, Vortrag auf der Konferenz: Event as an Artistic, Cultural and Political Practice, 27. März 2013.

3 Antonio Gramsci hat einen politischen Bildungsbegriff, der sich historisch aus der Reformpädagogik und ihrer radikalen Politisierung in den 1920er Jahren entwickelt. Als Aktivist und „organischer Intellektueller“ der kommunistischen Bewegung Italiens, als Journalist, als Lehrender und Vortragender in Arbeitervereinen sowie als marxistischer Theoretiker in den langen Jahren im faschistischen Gefängnis entwickelt Gramsci ein politisches Denken, für das die Frage nach dem pädagogischen Verhältnis zentral ist. Wenn er von Bildung/ Erziehung spricht dann meint er dies stets politisch im Sinne einer Bildung von Hegemonie (also von Erziehung als Instrument der Hegemoniesicherung) bzw. Bildung von Opposition (also von Erziehung als Waffe in der gegen-hegemonialen Organisation).

4 Vgl. den Vortrag „Rassismus als Bildungsraum“ von Paul Mecheril am 5. Mai 2008 an der Akademie der Bildenden Künste Wien im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Kollektives Widerstandslernen organisieren“ von Petja Dimitrova, Eva Egermann und Nora Sternfeld.

5 „Während die klassische Pädagogik versucht, die nicht akzeptable Ignoranz zu bekämpfen, adressiert die postkoloniale Pädagogik die »gestatteten Unaufmerksamkeiten« jenes Unwissen, welches sozial belohnt wird und auch nicht Halt macht vor den theoretischen Eliten“, Castro Varela/ Dhawan, 2009, p. 327.

6 „Postkoloniale Theorie und postkolonialer Aktivismus interessieren sich nicht nur für die Quadratkilometer okkupiertes Land und auch nicht nur für die Millionen ausgebeuteter, ermordeter und unterjochter Menschen in diesen Ländern, sondern zeigt auf, dass Kolonialismus auch eine intellektuelle, geistige und kulturelle Bewegung war, in deren Folge Europa und das Wissen über dieses und seinen Anderen entstand.“ Ebd., p. 320.

7 Vieles gelernt habe ich in diesem Zusammenhang von Araba Evelyn Johnston-Arthur und der Recherchegruppe für Schwarze österreichische Geschichte.

8 Hooks spricht von shared knowledge. Ich mag aber die doppelte Bedeutung von „shared“ und „divided“ des Begriffes „geteilt“ im Deutschen in diesem Zusammenhang. Ich beziehe mich dabei auf das Konzept der „geteilten Räume“ wie es in der Postkolonialen Theorie in Bezug auf Grenzen und Konflikte thematisiert wird. Vgl. etwa Michael Chisholm/ David Smith (Hg.): Shared Space, Divided Space: Essays on Conflict and Territorial Organization, London, New York 1990.

9 Public Movement: Dabkeh rehearsal in front of habima, 22. September 2011. <http://www.youtube.com/watch?v=KgtevEtag5U>

Literaturverzeichnis

- Butler, Judith: *Undoing Gender*, New York: Routledge 2004.
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita: *Breaking the Rules. Education and Post-colonialism*, in: Carmen Mörsch et al. (ed.), *documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project*, Berlin, Zürich 2009. p. 317-332.
- Castro Varela, María do Mar: *Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und postkoloniale Kritik*, 2007. <http://www.linksnet.de/de/artikel/20768>
- Chisholm, Michael / Smith, David (Hg.): *Shared Space, Divided Space: Essays on Conflict and Territorial Organization*, London, New York 1990.
- Foucault, Michel: *Vorlesung vom 7. Januar 1976*, in: Ders., *In Verteidigung der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1999, S. 13-36.
- Gramsci Antonio: *Gefängnishefte, Kritische Gesamtausgabe, Band 6*, Hamburg 1994.
- Hooks, Bell: *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, New York 2003.
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn: *Jenseits von Integration... Überlegungen zur Dekolonisierung des österreichischen Klassenzimmers*, in: Egermann, Eva / Pritz, Anna (Hg.): *class works. Weitere Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis*, Wien 2009, S. 113-137.
- Lange, Ernst: *Einführung*, in: Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 17.
- Mayo, Peter: *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*, Hamburg 2006.
- Mayo, Peter: *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*, London Zed books, 1999.
- Mecheril, Paul: *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*, in: Ders. et al.: *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel 2010, S. 7-22.
- Paseka, Angelika: *Gesellschaft und pädagogische Praxis*, in: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt, Anja Tervooren (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen 2001, S. 187–199, hier S. 196.
- Rogoff, Irit: *What is a Theorist?*, 2006, zuerst München 2004. <http://www.kein.org/node/62>
- Salgado, Rubia: *Aufrisse zur Reflexivität*, in: ifa et al. (ed.), *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung*, Berlin 2012,

p. 53-56. http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf

Sternfeld, Nora: Unglamorous tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? In: e-flux 14.03.2010. Translated from the German by Steven Lindberg. <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>

Sturm, Eva: Im Engpaß der Worte. Berlin 1996.

Abbildungen

Abb. 1: Public Movement: „How Long is Now?“, Intervention Tel Aviv 16.08.2011. Fotografie von Eyal Vexler

Abb. 2: Public Movement: „Dabke“. Still aus der Intervention Rothschild Boulevard – Allenby Street, Tel Aviv, 22. September 2011. Quelle: <http://www.youtube.com/watch?v=IGn4rHQycHo>

Nora Sternfeld

Jg. 1976, Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki.

Sie ist Mitbegründerin und Vorstandsmitglied des Wiener Bürotrafo. K, das an Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung, Kunst und kritischer Wissensproduktion arbeitet. Weiter ist sie im Leitungstema des /ecm – educating, curating, managing – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien sowie im Kernteam des Wiener Netzwerks schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis.

Studium der Philosophie sowie Kunst- und Kulturwissenschaften an der Universität Wien und an der Akademie der bildenden Künste Wien, Promotion zu „Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung“ an der Akademie der bildenden Künste Wien. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Ausstellungstheorie und -praxis, zeitgenössische Kunst, Geschichtspolitik und Antirassismus. Sie ist Autorin und (Mit-)Herausgeberin zahlreicher Bücher, darunter: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, Wien 2013; Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Turia und Kant, Wien 2009; It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle upon Tyne 2013 (mit The Finnish Association for Museum Education Pedaali, Kaija Kaitavuori, and Laura Kokkonen); Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, UTB Böhlau, Wien 2013 (mit schnittpunkt); educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Series: ausstellungstheorie & praxis, vol. 5, Turia und Kant, Vienna 2012 (mit schnittpunkt, Beatrice Jaschke).

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren.

Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als
Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und
Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9



978-3-943694-08-6

Kunstpädagogische Positionen 30/2014

ISBN 978-3-943694-08-6