

Nanna Lüth

## For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik

*»The academy is not paradise. But learning is a place where paradise can be created. The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.«*

bell hooks 1994

Mit diesem Zitat der Pädagogin und Schwarzen Feministin bell hooks mache ich mich auf, einige bescheidene Anfänge einer differenzreflexiven Kunstpädagogik vorzustellen, die ich für dringend notwendig und gleichermaßen bestärkend halte. Vermutlich sind sie alleine nicht ausreichend, um ein entscheidendes Gegengewicht zum Beharrungsvermögen von Disziplinen und Institutionen zu bilden. Oder um der beunruhigenden Zunahme von rechter Einflussnahme und einseitiger Machtausübung und der damit verbundenen Infragestellung von demokratischem Zusammenleben und sozialer Gerechtigkeit wirkungsvoll entgegenzutreten. *Trotzdem* ist es der Versuch, auch im eigenen Arbeitsfeld das Bewusstsein für das politische Potenzial des Faches zu erhöhen und unterschiedene und zugleich differenzierte Stellungnahmen und Handlungen zu fördern. Ich setze Hoffnungen in entsprechende Versuche im Feld der Lehre, weil die Mehrzahl der Studierenden der Kunstpädagogik, denen ich in den letzten Jahren begegnet bin, interessiert sind an Möglichkeiten, auch professionell etwas zu bewirken, das über Verschönerung und Entlastung hinausgeht.<sup>1</sup>

Es ist also nicht unrealistisch, Reflexionsvermögen und das Bewusstsein für Ungleichheit im Studium der Kunstpädagogik anzustoßen oder zu bestärken, und hierfür (künstlerisches) Wissen und Positionen zu vermitteln, von dem und von denen in dieser Hinsicht etwas zu lernen ist.

---

1 Wobei auch diese beiden Potenziale der Beschäftigung mit Kunst in der Schule radikal wirken können in Zeiten eines ungezügelter Technopragsmatismus und der grenzenlosen Ausbeutung von menschlichen und anderen ökologischen Ressourcen – schon, dass ich das Wort Ressourcen verwende, belegt diese Tendenz.

Dafür lässt sich anknüpfen am unterstellten gemeinsamen, fachlichen Interesse an Kunst und Pädagogik; ›unterstellt‹, da sich im Verlauf des Seminars und des Studiums erst zeigen muss, was genau die Einzelnen unter dem Einen und dem Anderen verstehen.

Hierfür ist es notwendig, Gefühle von Angst, Handlungsunfähigkeit und Fatalismus bei allen Beteiligten fortwährend abzubauen, fehlerfreundlich zu sein (vgl. Mecheril 2004, 127) und Mut zuzusprechen (vgl. Sturm 1991, 51). Zugleich gilt es, die eigene Position zu benennen, denn jede gute Diskussion, jede kritische Wahrnehmungsverschiebung oder Handlung macht Sinn und kann ein Baustein sein. Dieser Bausteingedanke soll der real existierenden Modularisierung im Bildungssystem etwas pragmatisch-Eigennütziges entgegensetzen, das machbar scheint und dabei variabel und ausbaubar ist.

Die für die hier vorgestellten Bausteine vorgeschlagene ›Differenzreflexivität‹ lehnt sich an den von Astrid Messerschmidt verwendeten Begriff der ›Differenzkritik‹ an.

»Eine kritische Pädagogik der Differenzen befasst sich mit diesen Praktiken [gemeint sind soziale Praktiken der Unterscheidung und Kategorisierung], also mit sich selbst: Sie befasst sich damit, wie pädagogisch Handelnde Andere anders machen, wie sie Unterschiede wahrnehmen und woran Unterscheidungen fest gemacht werden« (Messerschmidt 2013, 49).

Zu dem hierfür ausschlaggebenden

»Ensemble der sozialen Differenzen [zählen]: Alter, soziale Klasse, Geschlechtszugehörigkeit, Behinderung [bzw. Befähigung], sexuelle Orientierung, Religion, und mit Blick auf Kinder und Jugendliche die ›Qualität ihrer Bindungserfahrungen‹, körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sowie Sozialisation [...]«. (Prenzel 2010, 3)

Die Sozialarbeitswissenschaftlerin Ines Pohlkamp verweist zudem darauf, dass diese Aufzählung unvollständig ist und dass es »selbstverständlich noch viel mehr Arten gibt, verschieden zu sein« (Pohlkamp 2012, 1).<sup>2</sup>

Differenzen werden in einem dekonstruktiven Sinne also nicht identitär oder essenziell fixiert verstanden, allerdings müssen ihre Wirkungen in den Blick genommen, analysiert und die damit verbundenen Subjektpositionen berücksichtigt werden beim Sprechen und Handeln »von Kunst aus« (vgl. Sturm 2002). Da es sich um eine Vielzahl von zu berücksichti-

---

2 Pohlkamps Vortrag kenne ich dank eines Textes von Eva Sturm, der im Erscheinen ist (2017).

genden sozialen Zuweisungen handelt, die sich zudem verändern, bedarf es einer radikalen Offenheit,<sup>3</sup> um sie fortwährend wahrzunehmen und sich zu informieren, dabei die eigene Wahrnehmung und Auffassung zu bezweifeln und zu erneuern und dennoch in den Situationen, die es erfordern, Entscheidungen zu treffen und sich zu verhalten.<sup>4</sup> Differenzreflexivität hat demnach die Vervielfältigung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten zum Ziel.

Pohlkamp führt weiter aus, dass im Alltag »soziale [] Differenzen häufig als objektive Wahrheiten oder eindeutige Positionen« angesehen werden; ihnen haften eine »Natur[- oder Schicksal]haftigkeit« an (Pohlkamp 2012, 1). Demgegenüber werden diese »Heterogenitätsdimensionen« in einer differenzsensiblen und intersektionalen Bildungsarbeit »als lokale Wahrheiten« angesehen und als »relativ und veränderbar« verstanden (ebda). Sie fasst zusammen: »Diese Bildung wagt den Spagat: Sie will soziale Differenzen anerkennen, ihre Grenzen hinterfragen und zugleich soziale Ungleichheit thematisieren« (Pohlkamp 2012, 2). Diese Gleichzeitigkeit ist entscheidend,<sup>5</sup> wenn eine differenzreflexive Pädagogik über ein beschönigendes Vielfaltsverständnis hinausgehen will.

## Kritik an Ungleichheitsverhältnissen in Kunsthochschulen

Paradox für die universitäre Ausbildung einer differenzreflexiven Kunstpädagogik ist: Soziale Ungleichheit ist Produkt und Motor der Bildung an Hochschulen. Die Kunsthochschule wird in der internationalen Forschung als Feld beschrieben, das zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit tendiert. Die Relevanz dieser Thesen für die Schweiz – in Deutschland steht eine solche Untersuchung noch aus – überprüfte die vom Institute for Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste

---

3 Über radikale Offenheit schreibt bell hooks aus ihrer Perspektive als Schwarze Feministin. Aus ihrem Buch *Teaching to Transgress* stammt auch das Zitat zu Beginn dieses Artikels: »The academy is not paradise. But learning is a place [...]« (hooks 1994, 211 ff.).

4 Letzteres lässt sich mit dem Handlungstheoretiker Donald Schön als ›Reflexion-in-der-Handlung‹ unterscheiden von der nachträglichen ›Reflexion-über-die-Handlung‹ (vgl. Schön 1987, 26).

5 Angesichts dieser Gleichzeitigkeit wäre auch die Verschränkung von Intersektionalität und *Queer Studies* produktiv zu machen (vgl. Dietze, Haschemi/Yekani, Michaelis 2012).

kürzlich abgeschlossene Studie *Art.School.Differences*, die in Kooperation mit der Genfer Hochschule für Kunst und Design und der Musikhochschule Genf durchgeführt wurde:

»Entgegen dem Mobilitätsversprechen scheinen gerade die schweizerischen Kunsthochschulen nach wie vor durch deutliche soziale Schließungsprozesse gekennzeichnet. Die Ergebnisse der Vorstudie legen fraglos nahe, dass die gesetzlich verankerte Gleichstellung von verschiedenen sozialen Gruppen – bei allen geleisteten Anstrengungen und messbaren Veränderungen – im Feld der Kunsthochschule noch zu erreichen ist. Das gilt für die ›Gleichstellung von Mann und Frau‹ noch ebenso wie, in ungleich stärkerem Maß, für andere benachteiligte soziale Gruppen, vor allem Migrant\_innen oder Kandidat\_innen aus dem nichturbanen Raum«. (Art School Differences 2017)

Gerade angesichts der relativen Homogenität von Studierenden an (Kunst-)Hochschulen, die sich an der UdK in einer von mir als relativ *weiß*, mittelschichtig und heterosexuell wahrgenommenen Student\_innenschaft äußert, und der bestehenden Heterogenität von Schüler\_innen an öffentlichen Schulen sind Instrumente für das Gestalten der zukünftigen pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen und die hierbei wirkmächtige »Rolle von Identitäten und Identifizierungsprozessen in den Klassenzimmern« wertvoll (Baumgartinger/Frketić 2009, 151). Stefanie Marr beispielsweise vertritt die Ansicht, dass Kunstunterricht nur berechtigt sei, wenn er Schüler\_innen vermitteln könne, »sich in einer immer komplexer, instabiler und unübersichtlicher werdenden Welt selbstbewusst und selbstbestimmt zu bewegen« (Marr 2014, 119).<sup>6</sup>

Setzt man diese Auffassungen zusammen, geht es also bei einer differenzreflexiven Kunstpädagogik um die Reflexion von Identifikationen, die Thematisierung von Zugehörigkeiten und die Umverteilung von Privilegien mit den Mitteln der Kunstpädagogik. Bei dieser Art der Bildungsarbeit geraten auch negative Emotionen und Identifikationen in den Blick. Gerade angesichts des mehrheitlichen *Weiß*seins des kunstpädagogischen Betriebs im deutschsprachigen Raum sollte die Auseinandersetzung mit *Critical Whiteness Studies* theoretisch und praktisch eine größere Rolle spielen.<sup>7</sup> Die Künstlerin Julia Lemmle hat 2015 anhand eigener Erfahrungen die emotionale Ebene der Beschäftigung *weißer* Personen mit Rassismus beschrieben. Sie bezieht sich hierbei auf fünf typische Phasen nach Grada Kilomba: »Verleugnung/Schuld/Scham/Anerkennung/Repa-

---

6 Sie beruft sich dabei auf Clemens Höxter.

7 Vgl. bspw. Wienand 2009, Mörsch 2016, Lüth 2017 (im Erscheinen).

ration« (Kilomba 2008, 21).<sup>8</sup> Der letzte von ihr vorgeschlagene Schritt, das eigene Umfeld (bspw. eine Hochschule oder Schule) zu verändern, beruht auf der Bereitschaft, dass privilegierte Personen weniger Privilegierten etwas abgeben von ihren Vorrechten und Ressourcen (vgl. Lemmlé 2015, 53 ff.).

Zugleich ist nicht zu vergessen, dass die Unterscheidung zwischen Privilegierten und Deprivilegierten so einfach nicht immer ist. Denn Differenzen überkreuzen sich: Dass Personen häufig hinsichtlich bestimmter Merkmale also bevorzugt und hinsichtlich anderer Attribute benachteiligt sind, wird mit dem Begriff Intersektionalität erfasst. Laut Pohlkamp geht es dabei auch darum, »stereotype Reduzierungen zu vermeiden« (Pohlkamp 2012, 8).

Hier lässt sich – für den Bereich der Kunst und visuellen oder medialen Kultur – eine Verbindung herstellen zu ästhetischen Mustern und Reduktionen, wie sie unter dem Stichwort der Repräsentationskritik untersucht werden. Der britische Kulturtheoretiker Stuart Hall beschreibt Repräsentation als Akt »des Auswählens und Präsentierens, des Strukturierens und Formens; nicht bloß die Übertragung einer schon bestehenden Bedeutung, sondern die aktivere Arbeit der Bedeutungsproduktion« (Hall 1982, 64). Die Sichtbarkeit beruht demnach auf dem, was bekannt und damit vor-gesehen ist (vgl. Silverman 1997, weiterführend vgl. Schaffer 2008, 114 ff.). Das Vorgesehene aber basiert darauf, dass immer auch etwas – häufig von einer mit Privilegien ausgestatteten Gruppe – für unwichtiger erachtet und aktiv ausgeblendet wird. So wird Sichtbarkeit und gleichzeitig Unsichtbarkeit hergestellt.

Anschließend an eine solche Erkenntnis kann künstlerische Bildung alternative Formen der Wissensproduktion und Darstellung ins Spiel bringen und ihre Anerkennung fördern, wie ich es nun beispielhaft skizzieren möchte. Dabei beziehe ich mich auf einführende Seminare im Bachelor für die Lehramter Bildende Kunst an der Universität der Künste Berlin.

---

8 Kilomba bezieht sich hier auf Paul Gilroy. Vgl. Lemmlé 2015, 55.

## Differenzreflexivität for Beginners

Seit 2014 habe ich die »Einführung in die Kunstdidaktik«, das erste Seminar im Bereich Kunstdidaktik, an dem Studierende für das Lehramt Bildende Kunst an der UdK im Anschluss an eine einjährige künstlerische Grundlehre teilnehmen, durchgeführt. Inzwischen habe ich diese Einführung einige Male mit verschiedenen Kolleg\_innen<sup>9</sup> zusammen und einmal alleine durchgeführt. Nach der ersten Einführung, die noch mit einer Hausarbeit abgeschlossen wurde, entwickelten Angelika Zunker und ich eine Liste von Portfolioaufgaben, die dazu dienen, Sitzungen vor- oder nachzubereiten. Nach einigen Durchgängen mit verschiedenen Beteiligten ist die Anzahl der Aufgaben inzwischen kleiner geworden. Sie bilden nur noch zentrale Einheiten der Einführung ab und machen so innerhalb des Korsetts aktueller Studienbedingungen eine vertiefte Auseinandersetzung möglich.

Die »Einführung in die Kunstdidaktik« bietet im ersten Teil zunächst einen Einstieg in das interdisziplinäre Fach und vermittelt einen Überblick über kunstpädagogische Entwicklungslinien und Ansätze der Fachdidaktik.<sup>10</sup> Außerdem werden eine Auswahl von Methoden und Praxisbeispielen vorgestellt, z. B. das Konzept der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen (2001) erprobt. Im zweiten Teil beschäftigt sich das Seminar mit zeitgenössischen pädagogischen Paradigmen wie dem des »Verlernens« oder der Rolle von Medien in Bildungsprozessen. Die Überleitung zwischen den beiden Teilen leistet eine Gegenüberstellung von Bildpädagogik und künstlerischer Bildung anhand von Texten von Franz Billmeyer (2008) und Carl-Peter Buschkühle (2004), wobei die Positionierung der Studierenden keineswegs so eindeutig ausgeht, wie man es an einer Kunsthochschule vermuten könnte. Diese Debatte ist eine gute Voraussetzung für die Beschäftigung mit dem Berliner Rahmenlehrplan »Bildende Kunst für die Gymnasiale Oberstufe«, der stark auf Bildkompetenz abstellt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006). Ein kritischer Einschub zum Kompetenzbegriff (Maset 2013, 79 ff.) und ein Einblick in ein machtkritisches Verständnis von Repräsentationen (Schade/

---

9 Prof. Dr. Christina Griebel, Prof. Dr. Wolfgang Ranft, Dr. Angelika Zunker und einzelne Sitzungen auch mit Hon. Prof. Dr. Otfried Scholz.

10 Es ist meinen kritischen Anmerkungen nach dem ersten Durchlauf und der kollegialen positiven Reaktion und gemeinsamen Anstrengung zu verdanken, dass unsere Zeitleiste der Geschichte der Kunstpädagogik auch die Kunsterziehung im Nationalsozialismus und in der DDR umfasst, ebenso wie die FrauenKunstPädagogik.

Wenk 2011, 104 ff.) sollen zeigen, dass jeder Lehrplan auch Ausdruck seiner politischen Rahmenbedingungen wie bestimmter diskursiver Einflüsse ist und dass in diesem Fall durchaus Raum für eigene Auslegungen vorhanden ist.

Durch interaktive, experimentelle Situationen im Seminar werden gleichzeitig Formen der Vermittlung erlebt und erprobt (Dreifelder-Interview, Pressemitteilungen oder Leser\_innenbriefe schreiben, Interviews, Tafelbildentwürfe, Rätsel, Ausstellungen von Spielen oder Produktionen aus dem Kunstunterricht, Referate mit Feedback, Murmelgruppen, Schreibspiele). Das Ziel der Einführung ist es, sich in einem Feld zeitgemäßer Theorie und Praxis positionieren und agieren zu lernen.

Der Begriff der Positionierung beschreibt einen Prozess des Kennenlernens des Feldes und der Orientierung darin. Da Kunst und Pädagogik/Didaktik hierbei immer als gesellschaftlich verfasst angesehen werden und also zeitgenössische Fragestellungen einer pluralisierten Welt aufgreifen sollen, werden die Debatten um Hintergründe und Motivationen der behandelten Theorien und Praktiken ausführlich beleuchtet und kontrovers geführt. Gerade für eine differenzreflexive und intersektional entworfene Kunstdidaktik ist die Offenheit für Kontroversen notwendig. Einsprüche und unterschiedliche Meinungen müssen geäußert werden, um sie besprechen zu können, allerdings müssen zugleich kritische Stimmen und minorisierte Perspektiven gestützt werden, in Diskussionen, aber auch durch Textmaterial oder Praxisbeispiele.<sup>11</sup>

Begleitend zur Lehrveranstaltung werden bestimmte Aufgaben bearbeitet, die abschließend in Portfolios zusammengestellt werden. Diese Aufgaben bestehen in Materialsammlungen oder Recherchen und Ideenfindungen, die mit verschiedenen Medien realisiert werden können und in die Seminarstunden einfließen. Die Übersetzung in Bilder, Videos,

---

11 Ich spreche hier über ein relativ homogene Studierendenschaft – bei Studienbeginn im BA Lehramt Kunst seit 2014 sind nach Auskunft der Datenverarbeitungsabteilung circa 11–14 Prozent internationale Studierende aufgeführt, was für die UdK ein relativ niedriger Prozentsatz ist. Studierende aus Familien mit Migrationsgeschichte werden nicht gezählt, wenn sie über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Meiner Beobachtung nach handelt es sich um vorwiegend weiße und bildungsbürgerliche Studierende wie Lehrende, mich eingeschlossen. Neben einer größeren Vielfalt an Lehrenden, die unbedingt zu begrüßen wäre, müssten für eine ebenso erstrebenswerte heterogenere Studierendenschaft auch vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung/des Empowerment angeboten werden.

Collagen, Zeichnungen, Unterrichtsideen sollen die Aneignung, eigene Interpretation und Kommentierung der Seminarinhalte ermöglichen. Ich werde jetzt auf zwei Einheiten der Einführung näher eingehen, in denen es 1) um das Sprechen über Kunst und 2) das Verhältnis von Kunst, Bildung und Postkolonialismus geht.

## Sprechen über Kunst

Der ersten dieser Einheiten liegen zwei Texte von Eva Sturm und Kea Wienand zugrunde (Hildebrand/Sturm 1991, 40 ff.). Die praktische Portfolioaufgabe zum »Sprechen über Kunst« besteht darin, in einer Ausstellung öffentlich, also vor Zuhörer\_innen, über Kunst zu sprechen. Eine Minute dieser Kunstvermittlung soll dabei (von einer\_einem Zuhörer\_in) per Video dokumentiert werden.

Jedes Semester entstehen die verschiedensten Varianten dieser Aufgabe: Aufnahmen in Kunstvereinen, Museen, Galerien und Schulen, außerdem im öffentlichen Raum, im Kaufhaus oder der U-Bahn. Auch zuhause wird manchmal Kunst vermittelt. Angesprochen werden dabei Unbekannte, Partner\_innen, Mitstudierende, Freund\_innen, Kinder und andere Familienmitglieder, die teils selbst ins Bild treten oder die im Off verschwinden. Auch die Kamera ist ein Gegenüber, das manchmal den Eindruck erweckt, genau ich als Zuhörer\_in, oder aber eine größere mediale Öffentlichkeit, werde angesprochen.

Diese Aufgabenstellung ruft viele Fragen hervor. Einerseits steht dabei die Entscheidung am Anfang, wie man sich die Kunst aussucht oder ob etwas, das man vermitteln möchte, als Kunst gelten kann. Andererseits stellt für manche die Aufgabe, sich *öffentlich* über Kunst zu äußern und dabei gefilmt zu werden, die größere Herausforderung dar. (Abb. 1)

Es werden – abgesehen von der zeitlichen Begrenzung – sonst keine Vorgaben gemacht, wie das Format oder Ergebnis der Vermittlung aussehen soll. Im begleitend zu lesenden Auszug von Eva Sturm stehen die Methode des Führens und die Methode Dialog (oder Aktion) gleichwertig nebeneinander (1991, 47 ff.). Damit sind die Studierenden auf die eigenen Bilder *von* und Erfahrungen *mit* Kunstvermittlung zurückgeworfen. Insofern Kunststudierenden nicht das beste Bild von Museumsführungen haben, spiegelt das eigene Kunst-Vermitteln häufig diesen Vorbehalt. Humor, Übertreibungen oder Kontraste werden zu Mitteln der Verhand-



lung. Beispielsweise, wenn eine lebhaftere Atelierparty den Rahmen für einen kontemplativ-ironischen Dialog mit einem der ausgestellten Objekte bildet. (Abb. 2)



Abb 1: Shuang Wu: Sprechen über Kunst im *Chinese Hangzhou Cuisine Museum* (Videostills), 2015

Abb 2: Johannes Rodenacker: Sprechen über Kunst (Videostill), 2016

Der Blickwinkel der Kameraführung kann die jeweilige Aussage unterstützen oder aber eine Eigendynamik entwickeln, dann, wenn Blicke kippen, abschweifen oder durchdringend werden.

Institutionelle Barrieren spielen bei der Realisierung in Museen und Galerieräumen eine Rolle, meist unausgesprochene Regeln, die die Lautstärke und das erwünschte Verhalten in Ausstellungsräumen betreffen; Regeln, die ganz besonders im Museum die Anwesenheit einer Kamera betreffen.

Hinzu kommt die Entscheidung darüber, zu wem und was gesprochen werden soll. Hier entsteht der Freiraum, selbst zu entscheiden, was ich der Arbeit und dem Ort hinzufügen möchte. Die Studierenden werden – einfach durch die Aufforderung, öffentlich über Kunst zu sprechen – zu autorisierten Sprecher\_innen; sie sind (wenn auch von anderer Stelle, quasi quer) legitimiert. Kunstinstitutionelle Hierarchien und Befehlsketten geraten hierdurch temporär durcheinander, eine Lücke entsteht, in der neue Aussagen, Nutzungsweisen und Beobachtungen von hochkulturellen Orten entstehen.

Aber es gibt auch Mutproben im Stadtraum. Das spontane Ansprechen von Passant\_innen, Tourist\_innen oder anderen Personen vor Ort erzeugt eine Unterbrechung des gewohnten aneinander Vorbeigehens, um Denkmäler oder Street-Art in die Wahrnehmung zu rücken. Unvorhergesehen sehen sich Menschen in Gespräche über Kunst verwickelt. (Abb. 3)

Häufig ist der Sound bei den Kameras von Smartphones für solche Aufnahmesituationen unzulänglich; die Tonqualität lässt sich mit Mikrofon oder Zusatzrecorder verbessern. Manche gefilmte Vermittlung agiert auch ganz ohne Ton. (Abb. 4)

Beim Betrachten der Einminüter im Seminar treten oft Zufälle oder Nebensächlichkeiten aus den Filmen hervor. Bewusste oder unbewusste Vorbilder werden hineingelesen. Auf manchen zeigt sich erst beim Wiederbetrachten die Schwierigkeit, eine Person für den Dialog zu gewinnen. Manchmal wird durch Sprechanteile oder Körperhaltungen deutlich, wer sich zu welchen Räumen und Dingen zugehörig fühlt. Faktoren wie Geschlecht, Klasse oder Herkunft werden manchmal spontan zur Darstellung gebracht oder – wie im folgenden Beispiel – bewusst reflektiert. (Abb. 5)



Abb 3: Martha Stolt: Sprechen über Kunst (Videostill), 2016

Abb 4: Nicolai Kraus: Tableau vivant (Videostills), 2016

Abb 5: Edda: Drei Tage nach dem Anschlag auf die Redaktion von *Charlie Hebdo* in Paris mit Kopftuch in Berlin in einer erfundenen Sprache die Ausstellung *Götter Glamor* von Nika Fontaine vermitteln (Videostills), 2015

Schon die ausgewählten Werke und Orte verweisen auf ästhetische Vorlieben und Kunstbegriffe. Mit Pierangelo Maset lässt sich das Ganze als (mediengestützte) »Arbeit am Kunstbegriff« bezeichnen (Maset 2001, 3). Durch den schon beschriebenen Vorbehalt gegenüber konventionellen Formen musealer Vermittlung<sup>12</sup> entsteht eine Distanz, aus der auch die Vermittler\_innenrolle aufgefächert, individuell ausgefüllt und manchmal auseinandergenommen wird. Es geht hier nicht darum, zu behaupten, dass diese Versionen von Kunstvermittlung besser seien als das, was in Museen oder anderswo unter diesem Titel aufgeführt wird. Jedenfalls aber entsteht eine Vielzahl an dokumentierten – und damit wiederholbaren, besprechbaren – Möglichkeiten davon, wie das Sprechen über Kunst aussehen kann. Diese stellen eine Chance zur Infragestellung von sonst nicht als veränderbar entworfenen stereotypen Bildern, von Routinen und Akteur\_innen in der Kunstvermittlung dar.

## Verlernen

In der anschließenden Einheit wird die Fachliteratur durch einen Artikel ergänzt, der Kunst, Bildung und Postkolonialismus zueinander ins Verhältnis setzen und dabei den Begriff des Verlernens als Bedingung einer dekolonialen Kommunikation und Pädagogik verwendet (Castro Varela/Dhawan 2009).

Gayatri Chakravorty Spivak hat den Begriff des Verlernens geprägt, der ebenfalls für das In-Frage-Stellen von Erlerntem steht. Sie nimmt hierbei ganz explizit die Unterscheidung zwischen anerkanntem und wertlosen Wissen in den Blick. Anerkannt ist beispielsweise der westliche Kanon der Kunstgeschichte, im Gegenzug wird ein Wissen beispielsweise über Schwarze oder indigene Kulturgeschichte ignoriert. Die Kunstvermittlerin Nora Sternfeld hat den Begriff des Verlernens aufgegriffen und folgendermaßen paraphrasiert:

»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 [...] 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

---

12 Helmut Hartwig (1976) hat den Ursprung dieses Vorbehalts am bürgerlichen Kunstbegriff festgemacht.

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«. (Sternfeld 2014, 10 f.)

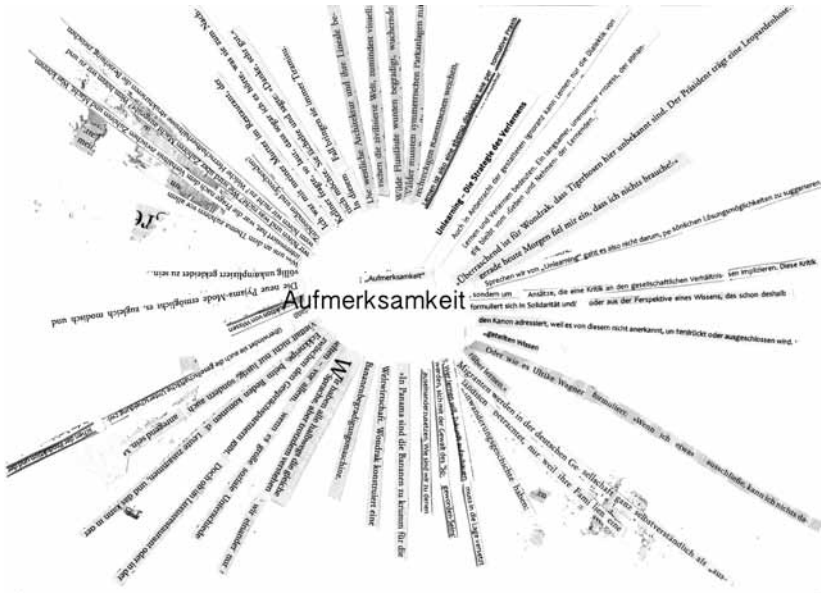


Abb 6: Ruth Gomez: Collage über das Verlernen, 2016

Über den Text von Dhawan und Varela diskutieren wir jedes Semester intensiv. Das Verlernen von kolonial geprägten Bilder- und Wissensreper-toires bedeutet etwas grundsätzlich anderes für Menschen aus (ehemals oder neo-) kolonisierten Ländern als für *weiße* Westeuropäer\_innen. So polarisiert dieser Text, wenn sich beim Veranschaulichen der Begriffe und der damit verbundenen Verhältnisse durch verschiedene Lebensgeschichten geprägte Ansichten einander gegenüber stehen. Unterschiedlich situ-iertes und legitimiertes Wissen und Lücken werden kurzzeitig präsent.<sup>13</sup>

13 Die literatur- und kunsthistorischen Belege im Text von Castro Varela und Dhawan (2009) werden in Folgeseminaren ergänzt durch die Bezugnahme auf zeitgenössische Künstler\_innen, die diese Unterdrückungs-, Exotisierungs- und Ausbeutungs-verhältnisse thematisieren (Renée Green, Marisa Lobo, Kerry James Marshall, Lisl Ponger, Hito Steyerl, Kara Walker, Fred Wilson, u.v.a.m.). Kunstpädagogische Praxis-beispiele mit einer solchen Agenda sind vor allem im schulischen Kontext nicht so

Als Reflexion dieser Einheit erarbeiten die Studierenden für das Portfolio je eine Collage. Die Collagen können aus Zeitungsartikeln oder anderen Fundsachen bestehen, die mit Ausschnitten aus dem Text von Dhawan und Castro Varela kombiniert werden.<sup>14</sup> (Abb. 6)

Durch die Auswahl und Montage von tagesaktuellen Bezügen aus den Medien zu dem kulturtheoretischen Text wird dieser einerseits auf die Probe gestellt und andererseits aufgeladen mit Bildern, die ihn aktualisieren. Die Collagen können nur entstehen, wenn es den Studierenden gelingt, für sie Bedeutsames auszuwählen, also zu reduzieren und mit konkreten Phänomenen und medialisierten Botschaften zu verknüpfen, die sie in diesen Zusammenhang stellen. Damit gewinnt die (post)koloniale Bedingung eine neue Sichtbarkeit. Das Medium der Collage stellt im Vergleich zur videografierten (Selbst) Inszenierung der vorherigen Aufgabe andere Parameter der Darstellung zur Verfügung. Beim Zusammenbringen der verschiedenen Textsorten schiebt sich eine sonst wenig beachtete dezidiert dekoloniale Perspektive zwischen mediale Darstellungen gesellschaftlicher Realität. Zugleich stellt das Collagieren die besondere Lückenhaftigkeit dieser Wahrnehmung aus.

## Denken mit Kunst in Gang setzen

Mit der Darstellung der beschriebenen Seminarszüge »for Beginners« und einiger Portfolioeindrücke hoffe ich, Anstöße für die Weiterentwicklung kritischer, künstlerischer Pädagogik zu liefern. Alles in allem geht es dabei um die Übung, aufmerksamer zu werden für Motive und Interessen, die eigenen wie die der Anderen, und angesichts von Verunsiche-

---

einfach zu finden, weswegen ich mich über Hinweise an [na\\_lueth \[at\] web.de](mailto:na_lueth[at]web.de) sehr freue. Worauf ich gerne hinweise: 1) Das Projekt »Mittwegs auf unseres Lebens Reise« (2008) von Judith Haman unter Beteiligung des Charlotte Paulsen Gymnasiums und der Otto Hahn Schule (<http://wandsbkttransformance.de/schiff.html>). 2) Das multimediale Projekt »King-Code« (2013) auf den Spuren von Martin Luther King jr. in Berlin, initiiert von Saraya Gomis und Daniel Schmöcker am Rosa Luxemburg Gymnasium und der Ernst-Reuter Sekundarschule [<http://www.king-code.de>]. 3) Die Ausstellung »STÜCKE | FERNE« (2014). Eine Kooperation der Robert-Koch-Schule mit SAVVY Contemporary e. V., koordiniert von Carlo Nordloh (<http://savvy-contemporary.com/index.php/projects/collaboration-with-schools/>). 4) Der Videofilm »Afrika in Berlin« (2016) von Karen Michelsen Castañón und der Paul-Löbe-Schule (<http://compa.blogspot.de>). Alle Webseiten aufgerufen am 01.03.2017.

- 14 Dazu gehört außerdem ein kurzer Text, in dem »sanktionierte Ignoranz« und »Verlernen« paraphrasiert und mit einer kunstpädagogischen Thematik verknüpft werden sollen. Letzteres gelingt nur manchmal.

rungen verschiedenster Art nicht zu erstarren, sondern vielmehr gemeinsam etwas zu bewegen. Kontinuierlich Fragen zu stellen und Zweifel zu säen, gehört dazu. »Kann die Kunst ein Ereignis sein, das den Prozess des Denkens in Gang setzt?« – diese Frage, in einer Zeichnung von Marina Bertucelli formuliert, muss dann bejaht werden. (Abb. 7)

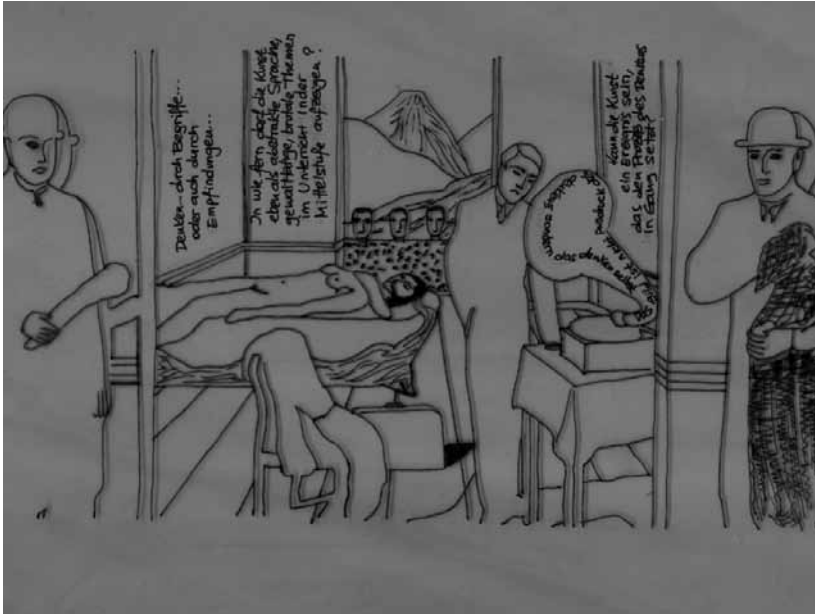


Abb 7: Marina Bertucelli: Zeichnung zu Eva Sturm: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden (2005)/René Magritte: Der bedrohte Attentäter (1926), 2016

## Literatur

- Art School Differences (2017), <https://blog.zhdk.ch/artschoolifferences/forschungsvorhaben/> (01.03.2013)
- Baumgartinger, Persson Perry/Frketić, Vlatka (2009): Schule verqueeren?! In: Eva Egermann/Anna Pritz (Hgg.): classworks. Wien, S. 145–156
- Billmayer, Franz (2008): Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik. In: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hgg.): »Kunstpädagogische Positionen«, Heft 19/2008. Hamburg
- Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hgg.): »Kunstpädagogische Positionen«, Heft 5/2004. Hamburg



- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Carmen Mörsch und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hgg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich/Berlin, S. 339–353
- Dietze, Gabriele/Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice (2012): Intersektionalität und Queer Theory, [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) (01.03.2017)
- Hall, Stuart (1982): The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies. In: Michael Gurevitch/Tony Bennett/James Curran/Janet Woolcott (Hgg.): Culture, Society and the Media. London. 56–90
- Hartwig, Helmut (1976): Das Didaktische in der Kunst als Problem der Kunstdidaktik. In: Ellen Spickernagel/Birgit Schwalbe (Hgg.): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen, S. 52–61.
- hooks, bell (1994): Ecstasy, Teaching and Learning without Limits. In: Dies.: Teaching to Transgress. Education as a Practice of Freedoms. New York/London, S. 201–216
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln
- Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories, Episodes of Everyday Racism. Münster.
- Klenk, Florian Cristobal (2015): Lust auf queere Informatik. Anregungen zu einer differenzreflexiven Professionalisierung von Lehrer\_innen in der Fachdidaktik Informatik. In: Sarah Huch/Martin Lücke (Hgg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Bielefeld, S. 231–253
- Lemle, Julia (2015): I am a white academic feminist artist. I've got no reason to cry. In: Stacie CC Graham/Katharina Koch/Marie-Anne Kohl (Hgg.): Prekäre Kunst: Protest & Widerstand. Berlin, S. 53–58
- Lüth, Nanna (2017): Kunstvermittlung als Bewegung. In: Marc Fritzsche/Ansgar Schnurr (Hgg.): Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung. Oberhausen, S. 229–240
- Marr, Stefanie (2014): Kunstpädagogik in der Praxis – Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch. Bielefeld
- Maset, Pierangelo (2003): Auf dem Weg zur Bildpragmatik: Kunstvermittlung durch *Ästhetische Operationen*. In: Peter Weibel (Hg.): Vom Tafelbild zum globalen Datenraum. Karlsruhe, <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2001/20/pdf/HardEdge.pdf> (01.03.2017)
- Maset, Pierangelo (2013): »Kompetenz«, in: Ders.: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen, Stuttgart, S. 79–82
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel
- Messerschmidt, Astrid (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik, in: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hgg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Opladen/Toronto, S. 47–61



- Mörsch, Carmen: The Education/Formation of Others Through Art, Vortrag am 22.09.2016 auf der INSEA-Konferenz, Wien, <https://www.youtube.com/watch?v=yudLfkZoFYI> (01.03.2017)
- Pohlkamp, Ines: Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Paxis-Dilemma? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies«, Universität Hamburg am 29.10.2012, [www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp\\_29102012.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp_29102012.pdf) (01.03.2017)
- Prenzel, Annemarie (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, Vortrag auf dem WIFF-Fachforum Inklusion
- Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Einführung in Studien zur visuellen Kultur (Kapitel 5). Bielefeld, S. 104–120
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Bildende Kunst, Berlin, [https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2\\_bildende\\_kunst.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_bildende_kunst.pdf) (01.03.2017)
- Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen. In: Christian Kravagna (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin, S. 41–64.
- Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hgg.): »Kunstpädagogische Positionen«, Heft 30/2014. Hamburg
- Sturm, Eva: Das Konzept »Von Kunst aus«. In: BDK-Mitteilungen 4/2002, S. 23
- Sturm, Eva (2017): Andy und die Radikale Unverfügbarkeit. Nachdenken über differenzsensible Vermittlung. In: Nanna Lüth (Hg.) vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen, Berlin, im Erscheinen
- Hildebrand, Heiderose/Sturm, Eva (1991): Grundsatzlöcher, Lenkung, Methode I/II. In: Dies. zusammen mit Christoph Eiböck, Palmenbuch. Wien, S. 40–51
- Wienand, Kea (2009): Was darf ich denn überhaupt noch sagen? Überlegungen zu einer nicht normierenden und nicht rassifizierenden Kunstvermittlungspraxis. In: Carmen Mörsch und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hgg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich/Berlin, S. 125–143

## Abbildungsverzeichnis

Die Rechte der Abbildungen liegen bei den genannten Autor\_innen.

Abb 1: Shuang Wu: Sprechen über Kunst im *Chinese Hangzhou Cuisine Museum* (Videostills), 2015

Abb 2: Johannes Rodenacker: Sprechen über Kunst (Videostill), 2016

Abb 3: Martha Stolt: Sprechen über Kunst (Videostill), 2016

Abb 4: Nicolai Kraus: Tableau vivant (Videostills), 2016

Abb 5: Edda: Drei Tage nach dem Anschlag auf die Redaktion von *Charlie Hebdo* in Paris mit Kopftuch in Berlin in einer erfundenen Sprache die Ausstellung *Götter Glamor* von Nika Fontaine vermitteln (Videostills), 2015

Abb 6: Ruth Gomez: Collage über das Verlernen, 2016

Abb 7: Marina Bertucelli: Zeichnung zu Eva Sturm: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden (2005)/René Magritte: Der bedrohte Attentäter (1926), 2016