

Master Thesis

Öffentliches Reservoir für selbständiges und offenes Repertoire:

Kritische Pädagogik im offenen Museum

Guilherme Pires Mata

Wien, Juni 2016

Betreut von Nora Sternfeld und Renate Höllwart

Vorwort

Die vorliegende Master Thesis ist die Fortsetzung meiner Forschung im Rahmen der Verschränkung von Pädagogik, Kunstvermittlung und kuratorischer Praxis, die ich in Brasilien bei meinem Bachelor Studium begonnen habe und weiterhin noch ausgebaut werden soll.

Für die Hilfe bei der Realisierung dieser Arbeit möchte ich folgenden Personen herzlich danken, die direkt oder indirekt, materiell oder geistig, mich mit all ihrer Liebe, Geduld und Verständnis unterstützt haben:

An meine Familie: Alexandre Pires Mata, Elisabeth Stratil, Livia Pires Mata, Ludmila Andrade, Morvan Henrique Pires, Stefan Stratil. An meine Freunde: Alexandre Froes, Bruce Macpherson, Claudio Costa, Cony Paniagua, Fernanda Nigro, Franz Greger, George Kargl, Inés Lombardi, Jaqueline Eyeye Jeff Keese, Maria Oberfrank, Markus Hausleitner, Patricia Meirelles, Paulo Ferreira, Stefanie Ackermann. An die Institutionen Museum Moderner Kunst Wien (mumok) und Hertha Firnberg Schule für Wirtschaft und Tourismus: Claudia Ehgartner, Marlies Ettl, Michaela Bauer und alle SchülerInnen, die beim Workshop teilgenommen haben.

An alle Professorinnen vom ecm Masterlehrgang.

Einen besonderen Dank an meine Betreuerinnen Nora Sternfeld und Renate Höllwart für den wertvollen Austausch im Rahmen des Masterlehrgangs.

Abstract

Mit dem zunehmenden Aufkommen von Online-Sammlungsdatenbanken auf Museumswebsites ist auch deren Funktionsumfang erweitert worden. Der virtuelle Zugang zu Museumsarchiven ermöglicht eine neue Wissensproduktion für ein breiteres Publikum. Ausgangspunkt der folgenden Arbeit sind die Schnittpunkte zwischen Museumsarchiv, Ausstellung und Schule. Die Beziehungen zwischen Sammlungsdatenbank und Lernprozess werden einer Analyse unterzogen, um Fragen nach dem Stand einer emanzipatorischen Pädagogik nachzugehen. Ein Recherche-Programm für Lernende im Museum soll diese Frage erörtern. Dabei können die Schüler und Schülerinnen mit ihren eigenen Themen Assoziationen zu den Informationen aus der Museumssammlung aufbauen und anhand dieser neue Assoziationen erstellen. Die Verständnissfähigkeit der Lernenden im Museumsbereich wird durch ihre eigenen Interessen und Reflektionen und nicht durch bereits vor dem Lernprozess feststehende, vorgegebene Inhalte, die von VermittlerInnen tradiert werden, bestimmt. Die Arbeit folgt teilweise die Forschungsmethode im vorgeschlagenen Recherche-Programm, um die verstrickte Beziehung zwischen Praxis und Theorie widerzuspiegeln. Damit werden Kästen zu politischen, pädagogischen und künstlerischen Reflexionen geöffnet, welche Einblicke in den inter- und transdisziplinären Aspekt des Projekts geben.

SCHLAGWÖRTER: Reservoir, Repertoire, Museum, Sammlung, Onlinedatenbank, Archiv, Vermittlung, Lernspiel, Emanzipation.

Abstract

The continuously increasing availability of on-line museums' collection databases has been matched by vast developments in their functions. Virtual access to museums' archives allows for new forms of knowledge production and its dissemination to a wider audience. The starting point for this dissertation is the intersection between museum archive, exhibition and school. The relationship between collection databases and the learning process is analysed to investigate questions on the merits of emancipatory teaching. With a view to discuss this issue, a research programme involving schoolchildren was set up a museum. The students were encouraged to formulate their own thematic associations based on the museum's database information and to develop their ideas further in the group. The parameters of comprehension skills were set by the students' own interests and reflections and not by the teaching skills of the programme's moderators. In order to reflect the complex relationship between practice and theory, the structure of this paper follows the research method used in the aforementioned programme. It is thus hoped to lead to further discussions on the intra- and interdisciplinary aspects of the project that can be applied both to educational policies and Museum Studies.

KEYWORDS: reservoir, repertoire, museum, collection, online database archive, recruitment, learning game, emancipation.

Inhalt

Vorwort	03
Abstract	04
Einleitung	11
1. „Die Welt benennen“: Begriffe als Ausgangspunkte	19
1.1 Die generierenden Wörter des Projekts.....	21
1.2 Die Aufteilung des Sinnlichen	25
1.3 Der Erscheinungsraum bei Hannah Arendt	31
1.4 Erscheinungsraum im Museum und Coinscientização	33
1.5 Ein Workshop als Intervention in das Sichtbare und Sagbare	35
1.6 Bricolage als Atlas.....	39
2. Reservoir / Museum	41
2.1 Die Symbolkraft des Kunsthistorischen Museums.....	43
2.2 Demonstrieren im Erscheinungsraum	47
2.3 Fluchtlinien innerhalb der Institutionen.....	49
2.4 Das virtuelle Museum als imaginäres Museum.....	53
3. Repertoire / Archiv	59
3.1 Die Bankiers-Methode.....	59
3.2stituierende Praxis der Emanzipation	61
3.3 Flüssiges Archiv	61
3.4 Foucaults Apriori des Archivs	63
3.5 Modi der Zirkulation als Ausgangspunkte emanzipatorischer Pädagogik....	67
4. Verhandlungsformen. Lernende und Lehrende.....	73
4.1 Zone der nächsten Entwicklung und sozialer Lernprozess	75
4.2 Der unwissende Lehrmeister.....	77
4.3 Bildung und Politik.....	83
5. Schlussfolgerungen.....	89
5.1 Unvollständiger Workshop	89
5.2 Eigenes offenes Repertoire.....	93
5.3 Konklusion	95
Literatur	98
Anhang: Fünf Fragen an die Kunstpädagogin Michaela Bauer	102

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Kunst Historisches Museum Wien, Musensarkophag.	40
Abb. 2 Kunst Historisches Muesum, Joseph Moser, Meßkelch, Wien 1775.	44
Abb. 3. Spinett, Kunst Historisches Museum Wien.	52
Abb. 4. Water Music, John Cage, 1952, mumok.	60
Abb. 5. Spice Chess, Takako Saito, mumok.	64
Abb. 6. Ohne Titel, Christian Boltanski, 1993, mumok.	68
Abb. 7 ©mumok 2016, Margherita Spiluttini, Secession Wien.	74
Abb. 8 ©Candida Höfer/Bildrecht, mumok.	74
Abb. 9 ©Ellsworth Kelly 2016, mumok.	74
Abb. 10 ©Georg Salner 2016, mumok.	74
Abb. 11 Theatermuseum, Fotograf/Urheber: Hans Böhm, Berlin.	76
Abb. 12 ©Technisches Museum Wien, „Klavier“	76
Abb. 13 ©2016, mumok, Esther Stocker, Ohne Titel (EST 35_06), 2006.	76
Abb. 14 ©Markus Schinwald 2016, mumok, Untitled (Legs) # 03, 2007.	76
Abb. 15. Zeichnung vom Autor, Zone der nächsten Entwicklung, Lernen.	77
Abb. 16 ©Bildrecht, Wien 2016, mumok, Otto Muehl, Bewegung, 1962.	78
Abb. 17 ©VBK Wien 2016, mumok, Alexander Michailowitsch Rodtschenko, Rhythmische Gymnastik, mumok.	78
Abb. 18 mumok, Informationen nicht gegeben, in mumok Onlinedatenbank nicht gefunden.	78
Abb. 19 ©VBK Wien 2016, mumok, Helen Frankenthaler, SALOME 1978.	78
Abb. 20 “Die Stifte meiner Schwester“, Foto von Schüler Tobias Ofner.	80
Abb. 21 ©Technisches Museum Wien, Drei-Farben-Autotypie Druckplatten.	80
Abb. 22 ©VBK Wien 2016, mumok, Alexander Michailowitsch Rodtschenko.	80
Abb. 23 ©Yto Barrada 2016, mumok, Pastorale.	80
Abb. 24 ©Technisches Museum Wien, Natur und Erkenntnis, Ausstellung 2016.	82
Abb. 25 ©Kunsthistorisches Museum, Falknerzeug und Hundehalse, Wien 1835.	82
Abb. 26 ©Yto Barrada 2016, mumok.	82

Abb. 27 ©Kunst Historisches Museum Wien, Dose aus dem Surtout des Herzogs.	82
Abb. 28 ©Fondazione Pino Pascali 2016, mumok.	84
Abb. 29 basis Wien, Lotte Seyerl.	84
Abb. 30 ©Edelbert Köb 2016, mumok.	84
Abb. 31 ©Kunst Historisches Museum Wien, Caravaggio (1571–1610), Schlafenden Cupido.....	84
Abb. 32 Theatermuseum, Wien, Josef Meinrad.	86
Abb. 33 ©2016, mumok, Jim Richard, First Aid at the Gate.	86
Abb. 34 Prunksaal der österreichischen Nationalbibliothek.	86
Abb. 35 ©Technisches Museum Wien, Doppelsitziges Dreirad.	86
Abb. 36. Zeichnung vom Autor, Zone der nächsten Entwicklung, Lernen.	93
Abb. 37. Zeichnung vom Autor, Kollektives Lernen und Verlernen.	95

Einleitung

„Vielleicht wird dann das Museum irgendwann die ekelhafte Assoziation mit der Heiligkeit los, die ihm noch von einer anderen Zeit als Erbe anhaftet. Dann wird es hoffentlich eine Erziehungseinrichtung werden, eine computerisierte Datenbank der Kulturgeschichte und ein Träger für Aktionen.“¹

Allan Kaprow

Die folgende Arbeit ist die theoretische Grundlage eines Workshop-Projekts, das während der Zeit des Verfassens dieses Textes durchgeführt wurde. Das Projekt für das Vermittlungsprogramm *Öffentliches Reservoir für selbständiges und offenes Repertoire* schlägt eine Kreuzung von Museums-Onlinedatenbanken, Ausstellung und Schule vor und fragt nach einer emanzipatorischen Pädagogik, die, ausgehend von persönlichen Interessen der SchülerInnen und ihrer sozialen und kulturellen Lage, eine kritische und reflexive Einstellung über die soziale, ökonomische und kulturelle Diversität der Welt fördern soll. Wie können Onlinedatenbanken von Museen einen autonomen Lernprozess fördern? Wie können SchülerInnen geleitet von ihren eigenen Interessen in Museen lernen? Kunstvermittlungsprogramme in Museen schaffen Dialoge zwischen SchülerInnen, VermittlerInnen und Exponaten. Wie können diese zur Emanzipation führen? Wenn Dialoge innerhalb eines Schulsystems geschehen, wo der Glaube an Emanzipation schon kultiviert ist, weil die SchülerInnen von Anfang an mit hoch technisierten Bildungsinstrumenten ausgerüstet sind und weil sie unbegrenzte Zugänge zu Informationen glauben zu haben, wovon können die AkteurInnen noch emanzipiert werden? Ist die Wahrnehmung eines extremen ungleichen Verhältnisses zwischen Unterdrückter und Unterdrückter Voraussetzung für den Emanzipationsprozess oder kann die Wahrnehmung des hierarchischen Verhältnisses zwischen SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen und BildungsexpertInnen und die daraus folgende kritische Einstellung gegenüber diesem Verhältnis, bei der Emanzipation der involvierten AkteurInnen helfen? Anders gefragt: Kann ein Lernprozess emanzipieren, der nicht nur vom wahrnehmbaren Missverhältnis zwischen Unterdrückern und Unterdrückten², sondern auch vom Erkennen der Andersheit als Voraussetzung für Dialoge über die Diversität unserer Welt ausgeht?

Museen sind wie Reservoirs aller möglichen Gegenstände der menschlichen Kenntnis zu verstehen: Die kulturelle und natürliche Diversität der Welt wird in öffentlichen oder privaten Sammlungen wiedergespiegelt³. Auch Schulen spiegeln die Welt-

1. Allan KAPROW, zit. In: Was ist ein Museum? Vier Umkreisungen eines widerspenstigen Gegenstands, Joachim Baur; In: Joachim Baur (Hg.), *Museumanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes*, Bielefeld 2013, S.34.

2. Siehe: Ernani Maria FIORI, *Aprender a dizer a sua Palavra*, Vorwort der brasilianischen Ausgabe von *Pedagogia do Oprimido*, in: Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 15-16.

3. „... man kann ohne Abstriche feststellen, dass jeder Naturgegenstand, von dessen Existenz die Menschen Kenntnis haben, und jedes Artefakt, wie sonderbar auch immer es sein mag, in irgendeiner Privatsammlung oder reinem Museum zu finden ist.“ In: Krzysztof POMIAN, *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*, Übersetzung von Gustav Roßler, Berlin 2013, S. 13.

kenntnis in unterschiedlichen Disziplinen wieder, welche verschiedene LehrerInnen den aus verschiedenen Herkunftsn gekommenen SchülerInnen zu vermitteln haben. Die Verschiedenheit in der Welt ist Bedingung für Vermittlungen: Dialoge werden durch die Welt vermittelt, wo verschiedene Weltsichten ausgetauscht werden.⁴ Dabei steht die Verbindung von Museen und Schulen als Katalysator der Vermittlung, da die historischen, soziologischen und kulturellen Differenzen in den Dialog eintreten können.

Bei der im Vermittlungsprogramm vorgeschlagenen Praxis handelt es sich um eine Kombination von Recherchen in Museums-Onlinedatenbanken und dem Besuch von Ausstellungen. Werkzeuge dafür sind die Suchmasken der Online Sammlungsdatenbanken von Museen. Ausgehend vom Ausprobieren persönlich ausgewählter Schlagwörter in der Suchmaske des Datenbankinterfaces, werden Assoziationen hergestellt. Die verschiedenen individuellen Assoziationen der Teilnehmenden werden untereinander gemischt, um daraus neue kollektive Konstellationen von Differenzen und Kongruenzen ihrer Weltsicht zu bilden. Welche Kombinationen als Resultat solcher Recherchen tauchen auf? Bilden sie eine Art von Atlas, welcher die verschiedenen Weltanschauungen der TeilnehmerInnen durch Assoziationen zusammen abbildet und bei dem die Wünsche und die Interessen der Schülerinnen an musealen Exponaten wiedergespiegelt werden?

Die Vorgänge dieses Workshops werden auch für die Konstruktion der folgenden Arbeit als Forschungsmethode angewandt: Um Praxis und Theorie wechselseitig zu begründen, verschränken sich Begriffsbildung, Recherche, Assoziationen und Reflexionen — die Methode des Workshops wird auf die Forschung und Theoriebildung übertragen: die Eingabe von für die Arbeit relevanten Begriffen in die Suchmaschine von Museumswebpages oder deren etymologische Recherche öffnen Wege zu Reflexionen sowohl im Rahmen der Arbeit als auch jenseits dieser.

Das Vermittlungsprojekt *Öffentliches Reservoir für selbständiges und offenes Repertoire*

Um dies anschaulich zu machen, sollen hier zuerst Ablauf und Methode vorgestellt werden. Das Projekt ist in drei Phasen eingeteilt: die Vorstellung des Projektes in der Klasse einer Mittelstufenschule⁵, die Besichtigung einer (oder mehrerer) Ausstellung(en) und schließlich eine Ausstellung der Arbeiten der SchülerInnen in ihrer Schule.

Bei der Vorstellung des Projekts wird den SchülerInnen erklärt, dass sie zu Hause ein Objekt auswählen sollen: Ein sogenanntes affektives Objekt, das ihren eigenen Interessen am nächsten ist. Dieses Objekt muss nicht unbedingt ein fassbares sein, auch immaterielle, affektive Dinge kommen in Frage: Musik, ein Computerspiel, ein Film, oder ein Gedicht können als „affektive Objekte“ fungieren. Nach dieser Auswahl sollen sie

4. Vg.: Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 93 und 98.

5. Die erste Ausführung des Projekt läuft in der Hertha Firnberg Schule für Wirtschaft und Tourismus. Siehe: www.firnbergschulen.at/index.php?id=4.

fünf bis zehn zu ihrem Objekt passende Schlagwörter aufschreiben und die in die Suchmaske der Websites verschiedener Museen eingeben — ein Vorgang, den jeder Schüler und jede Schülerin mit einem Internetzugang machen kann. Dabei können sie auch anhand eines Wörterbuches Synonyme für die Wörter suchen oder die Wörter in ihre grundlegenden Elemente zerlegen. Die sich aus der Recherche in Onlinedatenbanken ergebenden Bilder von Exponaten sollen die SchülerInnen speichern und/oder drucken und sie zusammen mit den persönlich ausgewählten Objekten aufbewahren.

Der zweite Teil des Vermittlungsprogramms findet in Ausstellungen der Museumssammlungen statt.⁶ Mithilfe der Vorstellung von Bildern ihrer ausgewählten Objekte, ihrer Schlagwörter und ihrer Onlinerecherche sollen die SchülerInnen freie Assoziationen mit den ausgestellten Exponaten im Museum herstellen. Eine Vermittlung der Ausstellung kann seitens der KunstpädagogInnen bei der Ausstellungsbesichtigung stattfinden. Diese findet erst nach dem Suchspiel nach Exponaten statt und nachdem die SchülerInnen ihre ersten Assoziationen formuliert haben und diese vor dem gefundenen Exponat mitgeteilt haben. Auf keinen Fall geht es um eine vorprogrammierte Vermittlung und es kann sogar passieren, dass die VermittlerInnen keine Information von einigen ausgewählten Exponaten haben — in diesem Fall kann die Unkenntnis beider Seiten Grundlage für die Entstehung wertvoller Dialoge sein.

Es ist hier anzumerken, dass die Rolle der VermittlerInnen oder der KunstpädagogInnen nicht für die Entscheidung über den Inhalt der schulischen Arbeit steht. Ja, sogar die Entscheidung für die Besichtigung der Ausstellungen kann durch ein Plenum in der Klasse vorbestimmt werden. Wichtig bei diesem Projekt ist, dass die SchülerInnen aufgrund ihrer eigenen Recherche zur Ausstellung kommen, um davon ausgehend weitere Assoziationen finden zu können. Es geht darum, dass die SchülerInnen sich von allen möglichen Wegen für diejenigen entscheiden, welche ihnen aufgrund ihrer eigenen Interessen am adäquatesten für eine Annäherung scheinen. Auch wenn die Wirkung und Anziehungskraft des Ausstellungsnarratives oder der kuratorischen Strategie nicht zu unterschätzen sind, soll es hier ganz in den Händen der SchülerInnen liegen, ob sie für das Finden ihrer Objekte diesem Narrativ folgen wollen oder nicht.⁷

Nachdem die SchülerInnen ihre Assoziationen gefunden haben, sollen sie die ausgestellten Werke und ihre jeweilige Legende fotografieren. Anhand der Schlagwörter der Legende suchen sie noch einmal in der Onlinedatenbank des Museums andere Kunstwerke, die nicht ausgestellt worden sind, aber als passend zur Legende der Aus-

6. Für den Workshop in der Hertha Firnberg Schule wurde nur eine Ausstellung ausgewählt: die Ausstellung *Blühendes Gift. Zur feministischen Appropriation des österreichischen Unbewussten* im mumok (Museum moderner Kunst Wien). Siehe: <https://www.mumok.at/de/events/bluehendes-gift>. Obwohl diese Auswahl eine Annäherung von SchülerInnen an moderne und zeitgenössische Kunst ermöglicht, hat die Entscheidung für den Besuch dieser Ausstellung grundsätzlich nicht die Absicht einer Vermittlung moderner und zeitgenössischer Kunst: zuallererst geht es bei dem Projekt um freie Assoziationen, die mit der freiwilligen und autonomen Recherche über die Gegenstände, für die sich die SchülerInnen interessieren, anzufangen.

7. Trotzdem die VermittlerInnen in dieser ersten Probe des Projektes die Entscheidung über den Besuch einer Ausstellung im mumok trafen, stehen die Aussagen der KuratorInnen dieser Ausstellung nicht für gründliche Relevanz.

stellung und zu ihren eigenen vorgewählten Schlagwörtern erscheinen. Dabei sollen die folgenden Fragen reflektiert werden: Wie stehen die persönlich ausgewählten Zeichen der SchülerInnen der Museumssammlung gegenüber? Welche neuen Exponate können entdeckt werden? Gibt es Lücken zwischen der Auswahl ihrer persönlichen Objekte und der Onlinedatenbank? Wie und womit können diese Lücken ergänzt werden?

Die letzte Phase des Projekts ist die Ausstellung in der Schule. Die SchülerInnen sollen gemeinsame Verbindungen zwischen ihren individuellen Assoziationen herstellen, um eine oder mehrere Konstellationen von Begriffen und Objekten zu bilden. Auch sollen sie sich selber für die Hängung und die Platzierung ihrer Arbeiten in der Ausstellung entscheiden. Dazu kommt noch eine letzte Recherche in der Schulbibliothek, anhand einiger von ihnen ausgewählter Schlagwörter. Diese Recherche soll passende Bücher zu ihren Assoziationen ergeben, die auch neben ihren Arbeiten ausgestellt werden sollen. Hier können sie gemeinsam über die Beziehung ihrer kollektiv aufgebauten Konstellation und der Lehrplanrichtlinie der Schule diskutieren. Dabei können sie ein Forum für Diskussionen oder/und demonstrative Aktionen (wie z.B. Performances, Lektüren, etc.) veranstalten, die die Einstellungen der SchülerInnen der Lehrplanrichtlinie gegenüber ausdrückt.

Zusammenfassend lässt sich das Projekt *Öffentliches Reservoir für selbständiges und offenes Repertoire* so beschreiben: Es ist ein Suchspiel, das in realen und in virtuellen Museumsräumen durchgeführt wird und mit den von SchülerInnen ausgewählten Gegenständen beginnt. Das Resultat kann zu unzähligen Assoziationen von Texten und Bildern führen, was wiederum zu einem unbegrenzten Lernprozess über das freiwillig gewählte Exponat im Museumsbereich beitragen kann. Schließlich könnte das Projekt zu einer Reflexion über den schulischen Lehrplan in Beziehung auf die Erwartungen, Interessen und die damit implizierte Emanzipation der SchülerInnen anregen: Eine Emanzipation im Sinne einer freiwilligen Auswahl der Lernobjekte und von deren kollektiven Verschränkungen.

Eine autonome Auswahl von Gegenständen, eine etymologische Recherche von passenden Schlagwörtern dieser Gegenstände, freie Assoziationen zu musealen Exponaten und eine Bildung von sich ausbreitenden Konstellationen von Begriffen, Bildern, Büchern und Objekten ergeben gemeinsam ein Experiment eines emanzipatorischen Lernprozesses. Der Sinn des Workshops ist, mithilfe dieser Erfahrung Lust am inter- und transdisziplinären Lernen zu fördern.

Struktur der Arbeit

Das Spiel im Workshop impliziert drei wichtige Aspekte des Lernens: Mitteilung (information), Vermittlung (mediation) und Übertragung (transmission), die miteinander in den Bildungsprozessen verschränkt sind. Ein persönlicher Gegenstand wird mitgebracht, seine Bedeutung wird mitgeteilt, um im Anschluss mit anderen „öffentlichen“ Gegenständen weiter assoziativ verbunden und somit die persönlichen

Assoziationen den KollegInnen und der Kunstpädagogin vermittelt. In weiterer Folge kommt es zu einer Präsentation der gesamten Arbeit in der Schule, die eine allgemeine Gestaltung der verschiedenen Thematiken überträgt. Die drei Fragen des Workshops bilden auch das Leitmotiv dieses Texts: Was wird mitgeteilt? Wie wird es vermittelt? Wodurch wird es übertragen?

Hauptsächlich werden drei Autoren zitiert, um bei der Erörterung dieser drei Fragen helfen zu können: der Pädagoge und Philosoph Paulo Freire wegen seiner Konzepte zu emanzipatorischer Pädagogik, die sich bei der Selbstauswahl von Themen bei den Lernenden spiegelt und die zu kritischen und politischen Einstellungen in Bezug auf ihre eigenen Lage führt; der Kunsthistoriker und Philosoph Georges Didi-Huberman, der die assoziative Ikonologie als Instrument für die Vermittlung von Differenzen und Kongruenzen verschiedener Weltansichten versteht und mich damit für die Art und Weise der Präsentation der Workshoparbeiten der SchülerInnen inspiriert hat. Überlegungen des Philosophen Jacques Rancière werden herangezogen, um die Unvermeidlichkeit der Sozialisierung beim Lernprozess zu diskutieren und die daraus folgende Wichtigkeit der Politik in der Bildung, sowie auch der Bildung in der Politik. Jeder dieser Autoren bezieht sich auf andere Autoren, die jeweils Methoden des Lernens und Lehrens entwickelten: Paulo Freire auf die Alphabetisierungsmethode des evangelischen Missionars aus den USA Frank Charles Laubach (1884-1970); Georges Didi-Huberman auf die assoziative Ikonologie des deutschen Kunsttheoretikers Aby Warburg (1866-1929) und Jacques Rancière auf die Methode des Universalunterrichts des französischen Humanitätswissenschaftlers Joseph Jacotot (1770-1840).

Als Spiegelung der Methode des Workshops sind die Kapitel folgendermaßen gegliedert:

Im Kapitel 1 „*Die Welt benennen*“: *Begriffe als Ausgangspunkte* werden die Begriffe Reservoir und Repertoire einer epistemologischen Recherche unterzogen. Dabei werden einige Punkte der emanzipatorischen Pädagogik von Paulo Freire⁸ untersucht und Aspekte der Aufbewahrung und des Zugangs ins Museumsarchiv anhand des politischen Konzepts der „Aufteilung des Sinnlichen“ von Jacques Rancière⁹ miteinbezogen. Dem folgt die Vorstellung des Begriffs des „Erscheinungsraums“ der politischen Theoretikerin Hannah Arendt¹⁰ als Grundlage einer Reflexion über die Vermittlung in Museum und Schule. Schließlich wird ein Ansatz des „Imaginären Museums“ von André Malraux¹¹ vorgestellt, basierend auf der assoziativen Ikonologie Aby Warburgs,

8. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980.

Paulo FREIRE, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo 1996.

Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, Translation: Myra Bergman Ramos, New York 2005.

9. Jacques RANCIÈRE, *Zehn Thesen zur Politik*, Zürich-Berlin 2008.

Jacques RANCIÈRE, *A partilha do sensível*, Übersetzung von Mônica Costa Neto, São Paulo 2012.

Jacques RANCIÈRE, *Die Erfindung des Möglichen. Interviews 2006-2009*, Wien 2014.

10. Hannah ARENDT, *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München 1981.

11. André MALRAUX, *Das imaginäre Museum*, Übersetzung von Jan Lauts, Baden-Baden 1949.

über die Georges Didi-Huberman¹² berichtet. Anhand der etymologischen Recherche der maßgeblichen Begriffe im Workshop-Titel werden die drei wichtigen Punkte des Projektes erörtert: Auswahl von Themen, die Verschränkungen und Aufteilungen der Repertoires und deren kollektive Präsentationsform.

Das Kapitel 2 *Museum / Reservoir* handelt vom Museum und untersucht den Museumsbegriff in seinem genealogischen Sinn. Am Beispiel des Kunsthistorischen Museums Wien wird die immer noch wirksame Symbolkraft der kaiserlichen Zeit dargelegt, die auch zur überlebenden Hierarchisierung des Wissens beiträgt. In diesem Kapitel öffnen sich erstmals Kästen abseits des Textkorpus, die – wie in der ersten Phase des Vermittlungsprogramms – durch die Eingabe von Schlagwörtern in die Suchmaske des Kunsthistorischen Museums – Suchergebnisse meiner Eingaben darstellen, und Forschungen sowie weitere Diskussionen vorantreiben soll. Da diese Kästen abseits des Textkorpus stehen, können sie auch als Abbruch oder Lücke verstanden werden und den LeserInnen Möglichkeiten öffnen, ihre eigenen Begriffe auszuwählen und, unabhängig von der Analogie des Autors, ihre eigene Analogie zu schaffen.

Das 3. Kapitel *Repertoire/Archiv* geht von Freires Kritik der Bildung aus, um einen Dialog mit dem Archiv-Konzept von Michel Foucault herzustellen. Der Dialog soll die Aufteilung des Wissens, oder deutlicher, die politische Kontrolle über Wissen in der normativen Bildung sichtbar machen: dargelegt wird, wie Techniken des Verbergens und Offenbarens, auf denen die genannte Aufteilung von Wissen im Bildungskanon beruht¹³ und die „nicht erschöpfende“¹⁴ Beschreibung des Archivs, welche laut Foucault für seine Transformierbarkeit konstitutiv ist, auch für die Pädagogik geltend sind.

Im 4. Kapitel Verhandlungsformen: Lernende/Lehrende werden Aspekte der emanzipatorischen Pädagogik von Paulo Freire zusammen mit dem Konzept *Zone der nächsten Entwicklung* des sowjetischen Psychologen Lew Wygotski der Universalunterrichtsmethode von Joseph Jacotot und den Überlegungen von Jacques Rancière gegenübergestellt. Hiervon werden die kritischen Argumentationen von Nora Sternfelds Anmerkungen über Rancières Bildungskonzept dargestellt, um die Relevanz der politischen Bildung bei einem Emanzipationsprozess zu betonen.

Kapitel 5, *Schlussfolgerungen* betitelt, bringt die Zusammenfassung des Ablaufs des Workshops, die Abfassung dieser Arbeit und deren Konklusion zusammen, um die Wichtigkeit der Sozialisierung im Lernprozess herausstreichen zu können.

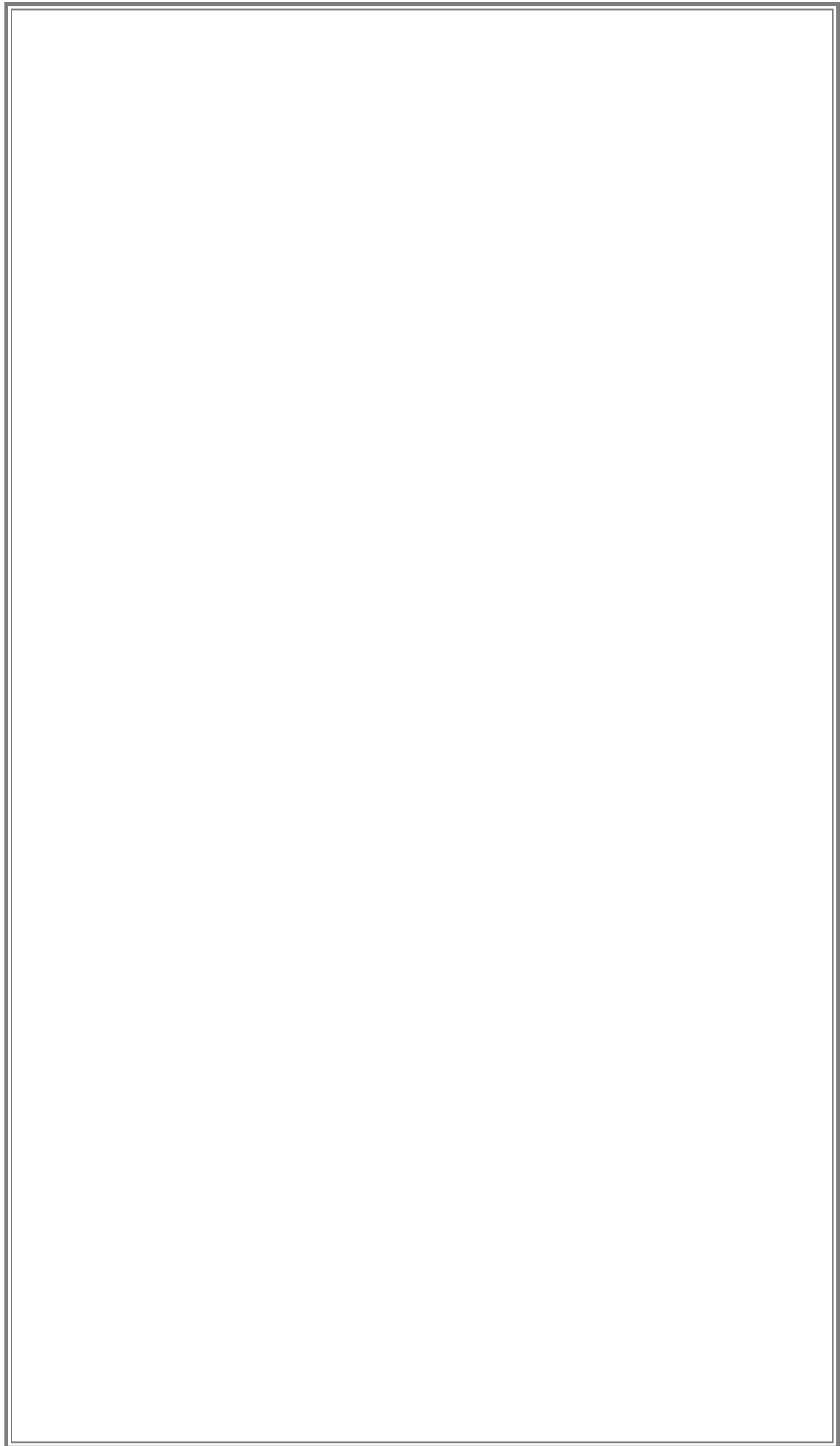
12. Georges DIDI-HUBERMAN, *Atlas ou a Gaia Ciência inquieta*, Übersetzung von Renata Correia Botelho und Rui Pires Cabral, Lisboa 2013.

Georges DIDI-HUBERMAN, *A imagem sobrevivente. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*, Übersetzung von Vera Ribeiro, Rio de Janeiro 2013.

Georges DIDI-HUBERMAN, *Atlas oder die unruhige Fröhliche Wissenschaft*, Übersetzung aus dem französischen: Markus Sedlaczek, Paderborn 2016.

13. Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Berlin 2009.

14. Michel FOUCAULT, *Das historische Apriori und das Archiv*, in: *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), Berlin 2009, S. 110.



1. „Die Welt benennen“: Begriffe als Ausgangspunkte

Wenn ich forsche oder entwerfe, will ich zunächst nicht immer wissen, was ich will – oft will ich nicht mal wissen, was ich wissen will.¹⁵ *Stephen Craig*

Die ersten und wichtigsten Werkzeuge für die Praxis sind die Auswahl von Schlagwörtern und deren Recherche, sowohl in der Suchmaschine einer Onlinedatenbank als auch in Wörterbüchern. Dieser Vorgang ist von der Methode der *kritischen Pädagogik* (oder *emanzipatorischen Pädagogik*) des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire inspiriert. Freires erste Anwendung dieser Methode fand Anfang der 1960er Jahre im Nordosten Brasiliens statt, noch während der Regierung des demokratisch gewählten Präsidenten João Goulart, vor dem Militärputsch von 1964, welcher das Land einer über 20 Jahre andauernden Diktatur unterworfen hat und Freire, unter vielen Anderen, ins Exil verbannte.

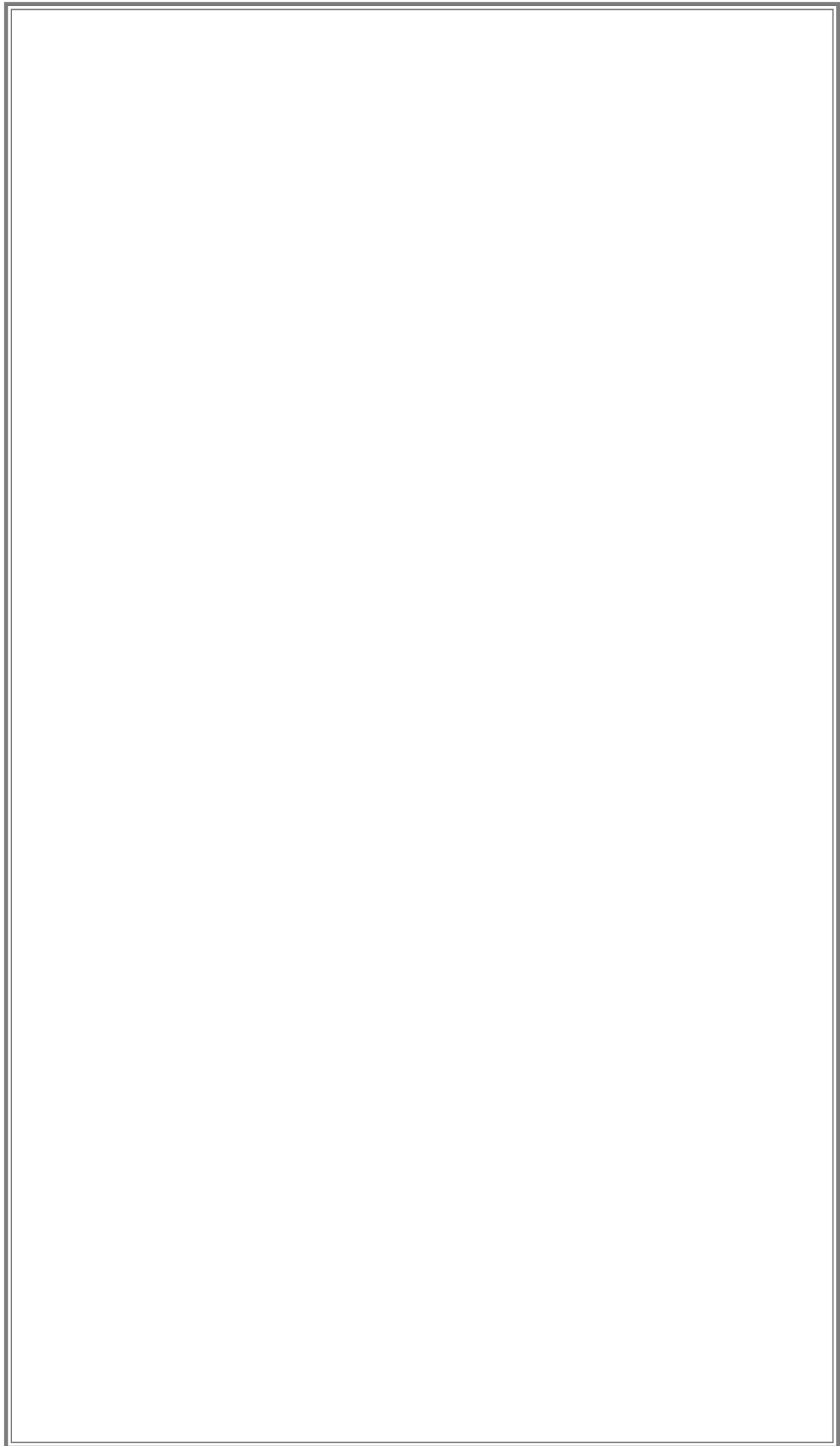
Bei dieser Methode soll der Lernprozess mit *generierenden Wörtern* (*palavras geradoras*) oder *generierenden Themen* (*temas geradores*)¹⁶ beginnen. Solche Wörter werden aus dem Sprachschatz der Lernenden selbst entnommen und, mit Hilfe von Bildern, können sie durch Kombinationen grundlegender Elemente zur Entstehung von neuen Wörtern oder Begriffen gelangen. Dieser unmittelbare Bezug auf persönliche Wörter führt zur Entwicklung eines kritischen und reflexiven Bewusstseins der Lernenden über ihre eigenen sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen¹⁷. Mit kritischem und reflexivem Bewusstsein meinen wir hier den von Paulo Freire erweiterten Begriff *Conscientização*. Der Begriff *Conscientização* ist die Substantivierung des Verbs *conscientizar* (zum Bewußtsein bringen). Für Freire ist *Conscientização* mehr als ein phänomenologischer Prozess, es impliziert auch eine politische Aktion, anhand der Wahrnehmungslehre von Widersprüchlichkeiten unserer Wirklichkeit in sozialen, politischen und ökonomischen Bereichen.¹⁸ Da diese *Conscientização* auch Aktionen in allen diesen Bereichen meint, lenkt die Methode auch in einen andauernden Dialog über die Demokratie zwischen den Teilnehmenden ein.

15. Stephen CRAIG, Entwerfen/Entwurf, in: Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Hg. Von Jean BADURA, Selma DUBACH, Anke HAARMANN, Dieter MERSCH, Anton REY, Christoph SCHENKER, Germán TORO PÉREZ, Zürich-Berlin 2015.

16. Prof. Ernani Maria Fiori verwendet in der Einleitung der 8. Ausgabe des Buches *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire, Rio de Janeiro 1980) den Begriff *palavras geradoras* (*generierende Wörter*). Jedoch im 3. Kapitel desselben Buches, S. 102, spricht der Autor Paulo Freire vom *temas geradores* oder *universo temático* (*generierenden Themen* oder *thematische Welt*). Aus diesem Grund werden im Lauf des Textes alle drei Bedeutungen als Synonyme genommen.

17. Siehe: Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980.

18. Vg. Myra Bergman Ramos in der Fußnote der Übersetzung von Freires Vorwort des Buches *Pedagogy of the Oppressed*: „The term *conscientização* refers to learning to perceive social, political and economic contradictions, and to the action against the oppressive elements of reality“. Siehe: Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, Übersetzung: Myra Bergman Ramos, New York 2005, S. 35.



1963 hat Freire 300 LandarbeiterInnen in 45 Tagen alphabetisiert und damit bei ihnen auch ein Bewusstsein für ihre eigene Lage und Unterdrückung geschaffen.¹⁹ Bemerkenswert ist hier, dass die emanzipatorische Methode von Freire ihren Anfang mit extrem unterdrückten ArbeiterInnen nahm, die zunächst kein Bewusstsein für ihre unterdrückte Lage im Kontext der gewaltvollen Verhältnisse hatten und keine technisierten Bildungsinstrumente beherrschten. Anders ist es beim vorliegenden Projekt, wo die SchülerInnen schon mithilfe von hoch technisierten Bildungsinstrumenten gerüstet sind und dadurch die Welt vielschichtiger dekodieren können. Aber damit ist die Frage nach Emanzipation nicht gelöst, da im Workshop auch herausgearbeitet wird, welcher Gegenstand der Bildung vorgegeben wird und von wem und wie dieser bestimmt wird.

1.1 Die *generierenden Wörter* des Projekts

Da dieses Workshop-Projekt von Implikationen der Mitteilung, der Vermittlung und der Übertragung im Lernprozess handelt, möchte ich die Methode auch für mich selbst anwenden. Denn, wenn die Verschränkung der Sprachmechanismen mit der Rolle der Imagination sich im Lernprozess niederschlägt, dann müsste dieser Lernprozess doch auch für mich Erkenntnisse zutage fördern. Daher scheint es hier angebracht, die Begriffe des Titels selbst zu nehmen, um damit meinen Text zu konstruieren. Die Begriffe Reservoir und Repertoire werden als Titelbegriffe des Vermittlungsprogramms im Museum und auch als Instrument für die Konstruktion dieses Textes verwendet. Deshalb werden schon bei einer Bedeutungsrecherche der Titelbegriffe die elementaren Konzepte des Workshops entschlüsselt. Prinzipiell werden diese zwei wichtigsten Substantive des Titels als generierende Wörter für diesen Text genommen²⁰. Die Begriffe ergeben ein Bild, das für das Workshopkonzept wichtig ist: von Aufbewahren und von der Methode des Aufbewahrens, von Behältern und Inhalten, von Speichern und Wiederfinden, sowie auch von Implikationen zwischen Öffentlichem und Privatem, wie es im Folgenden erklärt wird.

In einem etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache bedeutet Reservoir „Vorratsbehälter, Wasserspeicher, Sammelbecken; Reservebestand‘ (18.Jh.; aus gleichbed. frz. *réservoir*)“²¹.

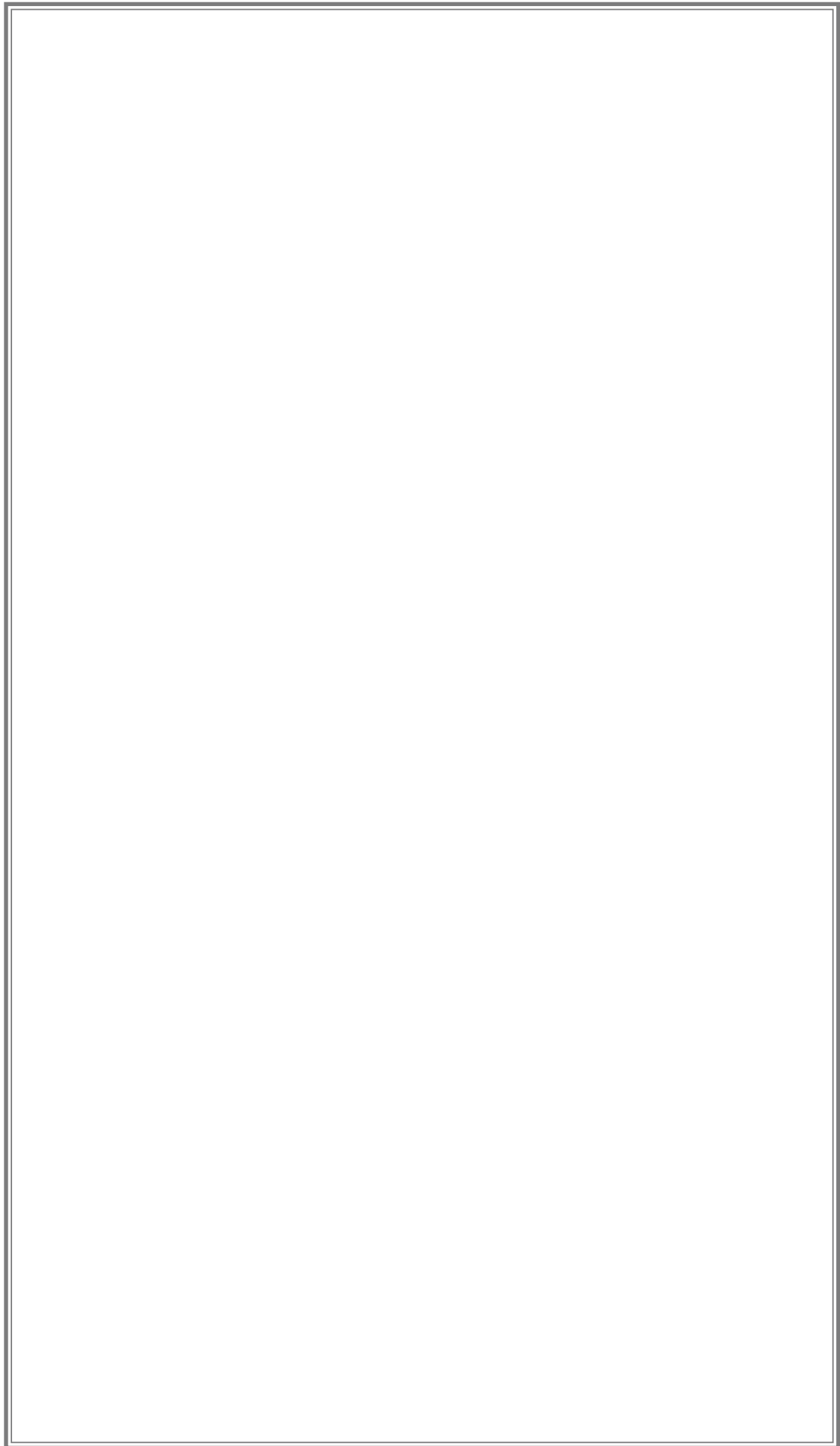
Übernommen aus der französischen Sprache, hat das Wort seine Wurzel im Latein. Bei Langenscheidts Deutsch-Französisch Wörterbuch heißt das französische Wort *réservoir*: „m Reservoir n (a fig.); (*réceptient*) Behälter m; (*bassin*) Becken n; *d'essence, d'huile* Tank m; ~ *d'eau* Wasserreservoir n, -behälter m, -speicher m; ~ *d'essence* Benzintank m.“²²

19.. Moacir Gadotti, Prefácio: Educação e Ordem classista, in: Paulo FREIRE, Educação e Mudança, São Paulo 1979.

20. Obwohl die folgende Begriffsaufzählung überbordend erscheinen kann, werden im Laufe des Textes alle dieser Wörter verwendet.

21. Vg.: Duden, Herkunftswörterbuch, Etymologie der deutschen Sprache, Band 7, Mannheim 2001.

22. Langenscheidt, Handwörterbuch Französisch, Teil 1 Französisch-Deutsch, Berlin-München 2006.



Das lateinische Verb *reservare*, woher das Substantiv *réservoir* stammt, bedeutet: „1) erhalten, retten 2) behalten, beibehalten 3) aufbewahren, zurückhalten“²³. Und der lateinische Ausdruck *reservatio mentalis* steht für Gedankenvorbehalt.

Auch das Wort Repertoire ist aus dem Französischen entnommen und ursprünglich aus dem Latein entstanden. Im Duden heißt es:

Vorrat einstudierter (Theaterstücke), Musiktitel, Darbietungen; Spielplan“: Das Fremdwort wurde im 19. Jh. aus gleichbed. frz. *répertoire* das auf spätlat. Repertorium „Verzeichnis“ zurückgeht. Dies gehört zu lat. *Reperire* „wiederfinden, vorfinden“ und bedeutet demnach eigentlich „Stelle wo man etwas wiederfindet“²⁴.

Das Langenscheidt Latein-Deutsch Wörterbuch übersetzt das lateinische Verb *reperire* als „1) wieder zum Vorschein bringen, wiederfinden 2) ausfindig machen 3) erfahren, erkennen (verum die Wahrheit) 4) historisch berichtet finden 5) erlangen, erwerben; (...) 6) fig etw Neues erfinden, entdecken“²⁵.

Im ersten Moment ergab sich bei mir der Gedanke, dass ein Behälter (Reservoir) das „messbare“ Feld ist, in dem die Menge seiner aufbewahrten Elemente gezählt wird und dass ein Repertoire (Verzeichnis) das „unmessbare“ Feld ist, bei welchem die unzähligen Wege für die Methode des Wiederfindens offenbar werden.

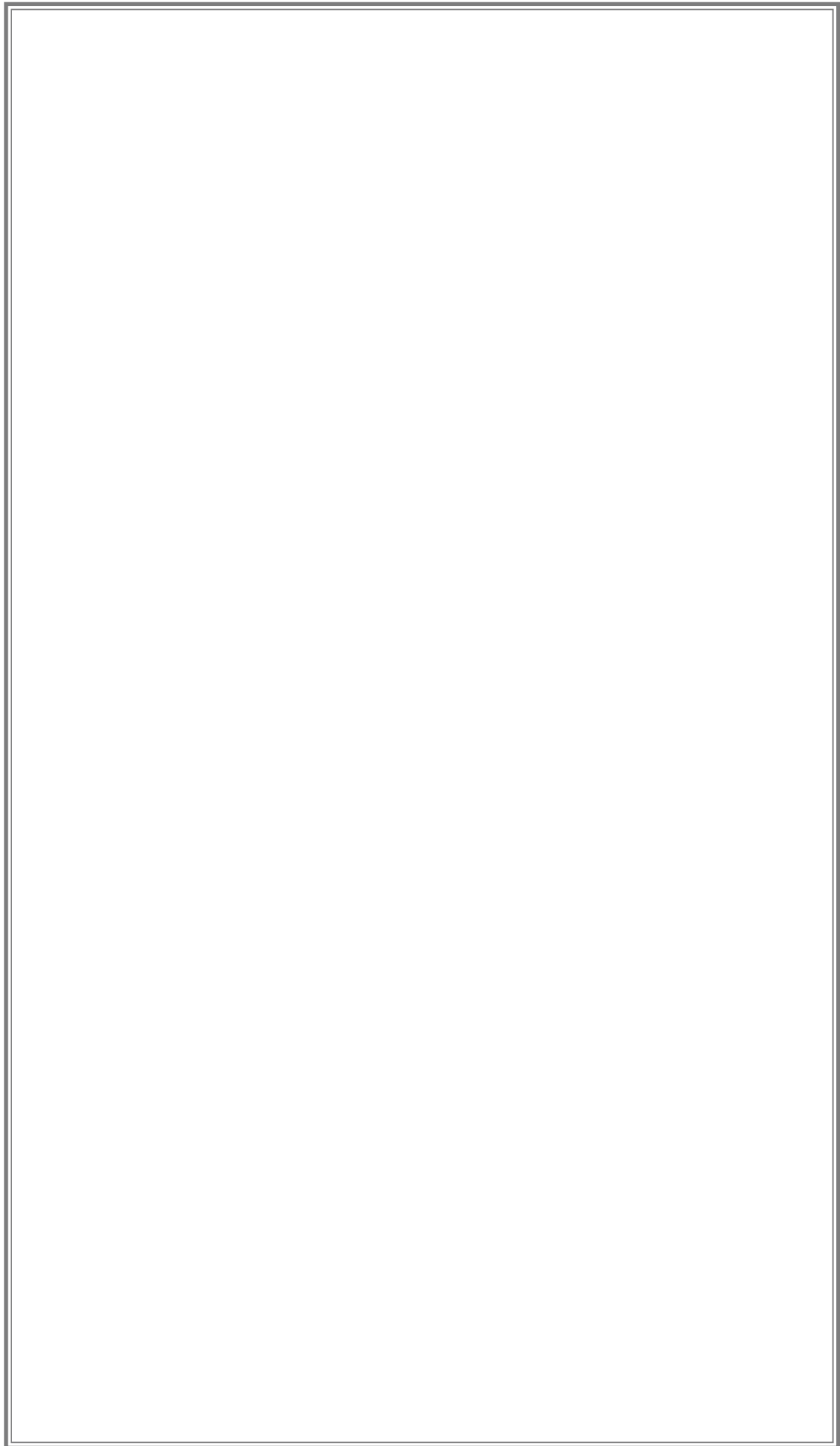
„Messbar“, da der Inhalt des Reservoirs durch die Zählung seiner Elemente abgemessen werden kann. „Unmessbar“, da die Vielzahl der Kombinationen von Elementen zu unzähligen Annäherungen an den Inhalt führen kann. Anders formuliert, es sind die Arten und Weisen der Auflistung von Elementen im Repertoire, welche die vielfältigen Kombinationen für die Zugänge ins Reservoir ermöglichen. In beiden Fällen verstricken sich subjektive Vorlieben und politische Entscheidungen über die Verteilung der Elemente: Sowohl das, „was aufbewahrt wird“ als auch das, „wie es wiedergefunden werden kann“, sind von Handlungen zwischen persönlicher Auswahl und zielgerichteten politischen Bestimmungen geprägt. Damit ist auch eine Assoziation mit Archiv und mit archivarischer Methode gemeint.

Die Begriffe Reservoir und Repertoire stehen sowohl im Workshop-Projekt als auch in dieser Arbeit metaphorisch stellvertretend für Sammlungsdepot und Inventar. Beide Begriffe verbinden sich im verallgemeinerten Konzept vom Archiv, sei es analog oder digital. In ihrem Artikel *Die Archivfalle* schreibt die Dokumentationswissenschaftlerin Julia Fertig über die kämpferischen Aspekte innerhalb des Berufsfeldes des Archivars: „... [K]aum ein Berufsstand hat so mit Vorurteilen und Assoziationen zu kämpfen, mit politischen Einmischungen obendrein.“ Des Weiteren macht sie darauf

23. Langenscheidt Abitur-Wörterbuch, Latein-Deutsch, München 2014.

24. Ebd. Duden, Mannheim 2001.

25. Ebd. Langenscheidt, München 2014.



aufmerksam, dass der „für die Archivwissenschaft so zentralen Bewertungsdebatte ein letzter Anschein der Subjektivität nicht auszuräumen (ist). Trotz aller Regulations- und Objektivierungsbestrebungen bestimmt immer noch (ein) Archivar, also ein Mensch darüber, welches Material als ‚archivwürdig‘ zu erachten ist“²⁶. Anders betrachtet, Reservoir und Repertoire, die stellvertretend für Schule und Lehrplan und deren Verbundenheit als Bildung verstanden werden können, sind auch von Verhältnissen zwischen subjektiver Auswahl und politischen Entscheidungen beeinflusst. Nach Paulo Freire, bestimmen die BildungsexpertInnen als Subjekt des Lernprozesses den Lehrplan der Schule (*conteúdo programático*) und diese Bestimmungen sind den machtpolitischen Interessen untergeordnet.²⁷

Wie die Elemente des Reservoirs im Repertoire aufgeteilt werden, garantiert die Art und Weise des Zugriffs im Reservoir und fungiert zugleich als Parameter für die Fähigkeit des Eintritts von Interessierten, die einen Zugang zum gesamten Inhalt anstreben. Diese Aufteilung gehorcht politischen Mächten, individuellen Interessen und kulturellen Positionen. Reservoir und Repertoire werden hier sowohl im institutionellen wie auch im subjektiven Sinn verstanden: Die Elemente von Museum oder von *reservatio mentalis* des Individuums sind in den jeweiligen institutionellen oder subjektiven Repertorien aufgeteilt.

1.2 Die Aufteilung des Sinnlichen

Die Art und Weise wie die Elemente eines Reservoirs aufgeteilt werden, können mit dem Begriff der „Aufteilung des Sinnlichen“ erklärt werden. Ein Begriff, der von dem für die Verschränkung von politischer Theorie und Ästhetik bekannten Philosophen Jacques Rancière entwickelt wurde. In der *These 7* seines Buches *Zehn Thesen zur Politik* beschreibt Rancière das Konzept der „Aufteilung des Sinnlichen“:

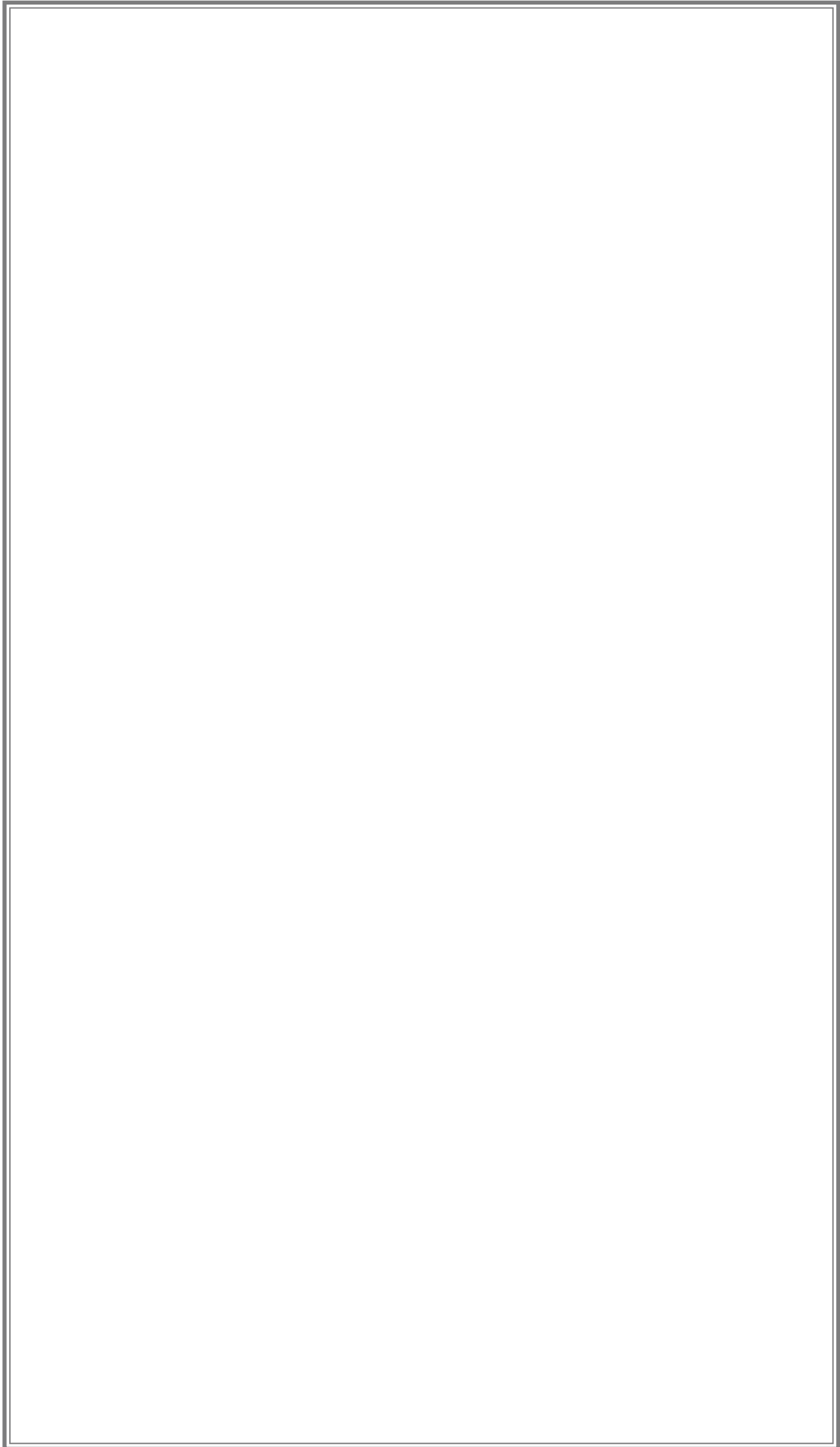
Diese Aufteilung ist im doppelten Sinne des Wortes zu verstehen: einerseits das, was trennt und ausschließt, andererseits das, was teilnehmen lässt. Eine Aufteilung des Sinnlichen ist die Art und Weise, nach der sich im Sinnlichen ein Verhältnis zwischen einem geteilten Gemeinsamen und die Einteilung exklusiver Anteile bestimmt. Diese Einteilung, die von ihrer Evidenz her die Einteilung der Anteile und Teile vorwegnimmt, setzt selber eine Aufteilung dessen, was sichtbar ist und was nicht, dessen, was sich vernehmen lässt und was nicht, voraus.²⁸

In seinem Buch *Die Aufteilung des Sinnlichen* erklärt Rancière weiter:

26. Julia FERTIG, Die Archivfalle unter: <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2011-1/fertig-julia-3/PDF/fertig.pdf>, [Stand:31.03.2016].

27. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 68 und 102.

28. Jacques RANCIÈRE, *Zehn Thesen zur Politik*, Zürich –Berlin 2008, S. 31.



Eine Aufteilung des Sinnlichen legt sowohl ein Gemeinsames, das geteilt wird, fest als auch Teile, die exklusiv bleiben. Diese Verteilung der Anteile und Orte beruht auf einer Aufteilung der Räume, Zeiten und Tätigkeiten, die die Art und Weise bestimmt, wie ein Gemeinsames sich der Teilhabe öffnet, und wie die einen und die anderen daran teilhaben. Die Aufteilung des Sinnlichen macht sichtbar, wer, je nachdem, was er tut, und je nach Zeit und Raum, in denen er etwas tut, am Gemeinsamen teilhaben kann.²⁹

Nach Rancière ist die Polizei die „symbolische Konstitution des Sozialen“, die für das Aufrechterhalten der „Formen des Teilhabens“ stellvertretend ist und nicht eine wesentliche „gesellschaftliche Funktion“ der Repressionen und Kontrollen ist. Da ihr Wesentliches nicht aus einer Funktion besteht, sondern aus einer symbolischen Konstitution, „nenne (man) Aufteilung des Sinnlichen das allgemeine Gesetz, das die Formen des Teilhabens bestimmt, indem es zuerst die Wahrnehmungsweisen festlegt, in die sie sich einschreiben.“³⁰ Rancière folgend, sind die Weisen der Wahrnehmung erst von einer sozialen Symbolik festgesetzt, die von „Formen des Teilhabens“³¹ konstituiert ist. Diese „Formen des Teilhabens“ sind dem umfassenden Gesetz der „Aufteilung des Sinnlichen“ oder der Polizei untergeordnet. Eine „Abwesenheit von Leere und von Supplement“ beschreibt Rancière als charakteristisch für die „Aufteilung des Sinnlichen“ und wesentlich für die Polizei. Hinsichtlich dieser „Abwesenheit von Leere und Supplement“ wird Gesellschaft als eine Konfiguration bestehend aus einem Konsens von „Funktionen, Plätzen und Seinsweisen“ verstanden:

Das Wesentliche der Polizei ist es, eine durch die Abwesenheit von Leere und Supplement gekennzeichnete Aufteilung des Sinnlichen zu sein: Die Gesellschaft besteht dabei aus Gruppen, die Weisen spezifischen Tuns verschrieben sind, aus Plätzen, wo diese Tätigkeiten ausgeübt werden, aus Seinsweisen, die diesen Tätigkeiten und diesen Plätzen entsprechen. In dieser völligen Abstimmung der Funktionen, Plätze und Seinsweisen ist kein Platz für irgendeine Leere. Dieser Ausschluss des „gibt es nicht“ ist das polizeiliche Prinzip im Herzen der staatlichen Praxis.³²

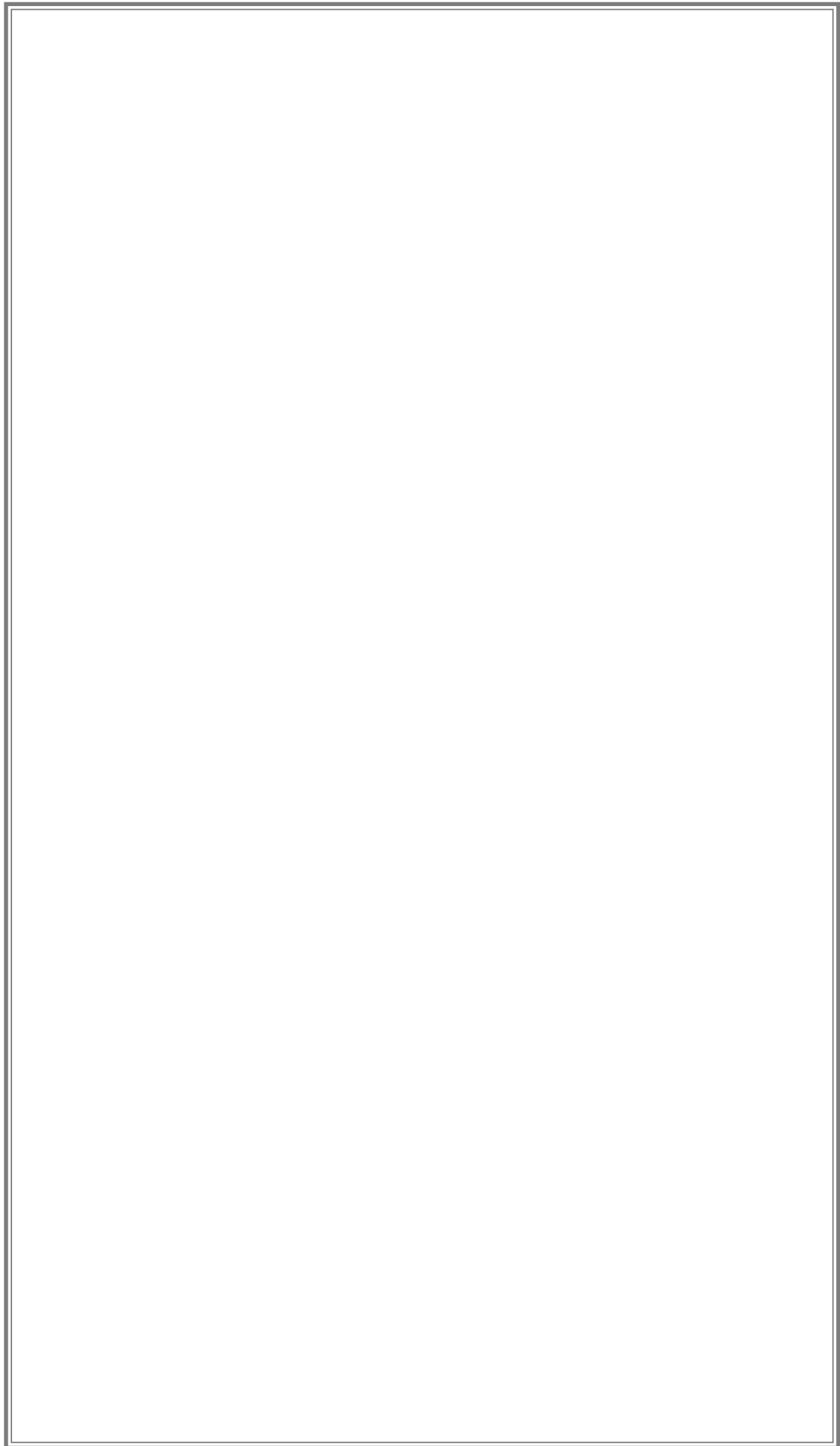
Dabei stellen sich grundsätzliche Fragen hinsichtlich des Vermittlungsprogramms:

29. Jacques RANCIÈRE, Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, aus dem Französischen von Maria Muhle und Susanne Leeb, basierend auf einer Übersetzung von Jürgen Link, Berlin 2006, S. 25-26.

30. Ebenda RANCIÈRE, Zehn Thesen zur Politik, Zürich –Berlin 2008, S. 31.

31. Ebenda.

32. Ebenda, RANCIÈRE, 2008, S. 32.



Welche Teile des Reservoirs werden durch die methodische Aufteilung des Repertoires für das Gemeinsame geteilt und welche Teile bleiben exklusiv? Welche Lücken werden die Teilnehmenden in dieser Aufteilung entdecken und welche Supplemente können sie einfügen? Wenn Suchmaschinen in Onlinedatenbanken Möglichkeiten für ein subjektives Navigieren innerhalb eines bestimmten Reservoirs darstellen, wie bewegen sich dann Subjekte anhand ihres eigenen Repertoires durch öffentliche Reservoirs? Und inwieweit können die Teilnehmenden wirklich an der Aufteilung des Reservoirs teilhaben? Schließlich, welche Änderungen im Modus des Teilhabens können sie einfordern?

Nach Rancière ist die Wahrnehmungsweise im allgemeinen Gesetz der „Aufteilung des Sinnlichen“ festgelegt, welches die Formen des Teilhabens bestimmt. Gewiss sind diese „Formen des Teilhabens“ von historischen, sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst. Von der Antike, über die Fresken von Giotto di Bondone, über die von Filippo Brunelleschi entdeckte Perspektive bis zu den Neuen Medien von heute, wird die Geschichte der menschlichen Wahrnehmungsweise in abendländischen Ländern illustriert. Die Vielzahl verschiedener Kulturen spricht auch dafür, wie die Welt in vielfältigen Modi wahrgenommen wird.³³ Verschiedene Wahrnehmungsweisen verarbeiten die Rezeption der Welt und der Welten in unterschiedlichen Formen.³⁴

Wenn die Wahrnehmung nicht aus statischen Gegebenheiten besteht und trotzdem, wie Rancière sagt, im Gesetz des Teilhabens festgelegt ist, dann folgt, dass sie Modi der Bewegung und Veränderung innerhalb des polizeilichen Feldes der „Aufteilung des Sinnlichen“ besitzt.

Für Rancière ist die Störung der polizeilichen Anordnung das Wesentliche der Politik: „Das Wesentliche der Politik ist es, die Anordnung zu stören, indem es sie durch einen Anteil der Anteilslosen supplementiert, der mit dem Ganzen selbst der Gemeinschaft identifiziert wird.“³⁵ Wenn es, anders als bei der Polizei, das Wesentliche der Politik ist, die ruhige Anordnung der „Aufteilung des Sinnlichen“ zu brechen, dann liegt eine politische Macht in der Wahrnehmung, die durch Bewegungen und Veränderungen eine „Intervention in das Sichtbare und das Sagbare“³⁶ machen kann.

In *Zehn Thesen zur Politik* beschreibt Rancière das Wesentliche der Politik als „Demonstration des Dissens, als Vorhandensein zweier Welten in einer einzigen.“³⁷ Laut Rancière ist Dissens nicht eine Kollision von konträren Meinungen: „Er ist die Demonstration eines Abstands des Sinnlichen zu sich selbst.“³⁸ Anders als die Poli-

33. Vgl. Dotzler, Bernhard J. / Müller, Ernst (Hg.), *Wahrnehmung und Geschichte*, Berlin 1995.

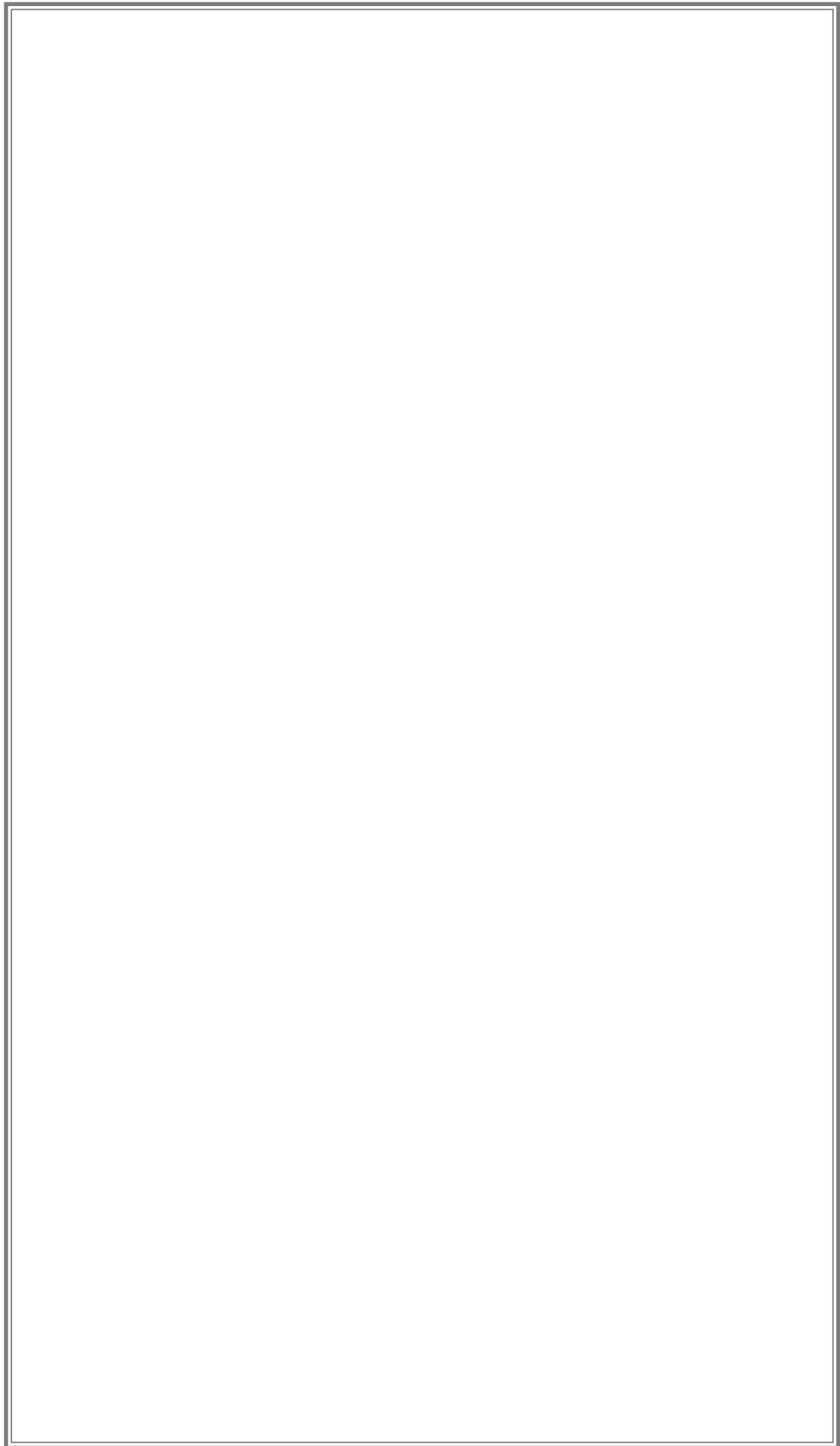
34. In „Zehn Thesen zur Politik“ erklärt Rancière die Aufteilung des Sinnlichen“ auch als „das Zuschneiden der Welt und der Welten, das *nemein*, über das sich die *nomoi* der Gesellschaft gründen.“ (RANCIÈRE, 2008, S. 31).

35. RANCIÈRE, *Zehn Thesen zur Politik*, Zürich –Berlin 2008, S.32.

36. Ebenda.

37. Ebenda, RANCIÈRE, 2008, S. 33.

38. Ebenda, RANCIÈRE, 2008, S. 35.



zei, die keine Funktion in sich selbst ist, sondern eine „symbolische Konstitution des Sozialen“, ist das Wesentliche der Politik eine Funktion, welche die Aufteilung des Sinnlichen und damit ihrer Leere aufzeigt. Bei ihr geht es um die Umgestaltung des Raumes, um eine Re-Konfiguration oder um eine Verkopplung eines Anderen aus sich selbst. Ihre Funktion besteht darin, Räume zu verändern — die Umgestaltung dessen, wo es „was zu tun, zu sehen, zu benennen gibt.“³⁹

1.3 Der Erscheinungsraum bei Hannah Arendt

Rancières Darstellung der Funktion der Politik als „Demonstration des Dissens“ nähert sich hier dem „Erscheinungsraum“ von Hannah Arendt an. In ihrem Buch *Vita activa oder vom tätigen Leben* erklärt die politische Theoretikerin Hannah Arendt von der Entstehung eines „Erscheinungsraums“, der „entsteht, wo immer Menschen handelnd und sprechend miteinander umgehen; als solcher liegt er vor allen ausdrücklichen Staatsgründungen und Staatsformen, in die er jeweils gestaltet und organisiert wird.“⁴⁰

Von menschliche Kommunikationen und Handlungen bedingend, hat der Erscheinungsraum keine räumlichen Grenzen als Voraussetzung seiner Existenz, da die Aktualität seines Entstehungsprozesses vergänglich ist und verschwindet sogleich die Tätigkeiten, in denen er entstanden ist, auch gestoppt werden:

Ihn unterscheidet von anderen Räumen, die wir durch Eingrenzungen aller Art herstellen können, dass er die Aktualität der Vorgänge in denen er entstand nicht überdauert, sondern verschwindet, sich gleichsam in nichts auflöst, und zwar nicht erst, wenn die Menschen verschwunden sind (...), sondern bereits, wenn die Tätigkeiten, in denen er entstand, verschwunden oder zum Stillstand gekommen sind.⁴¹

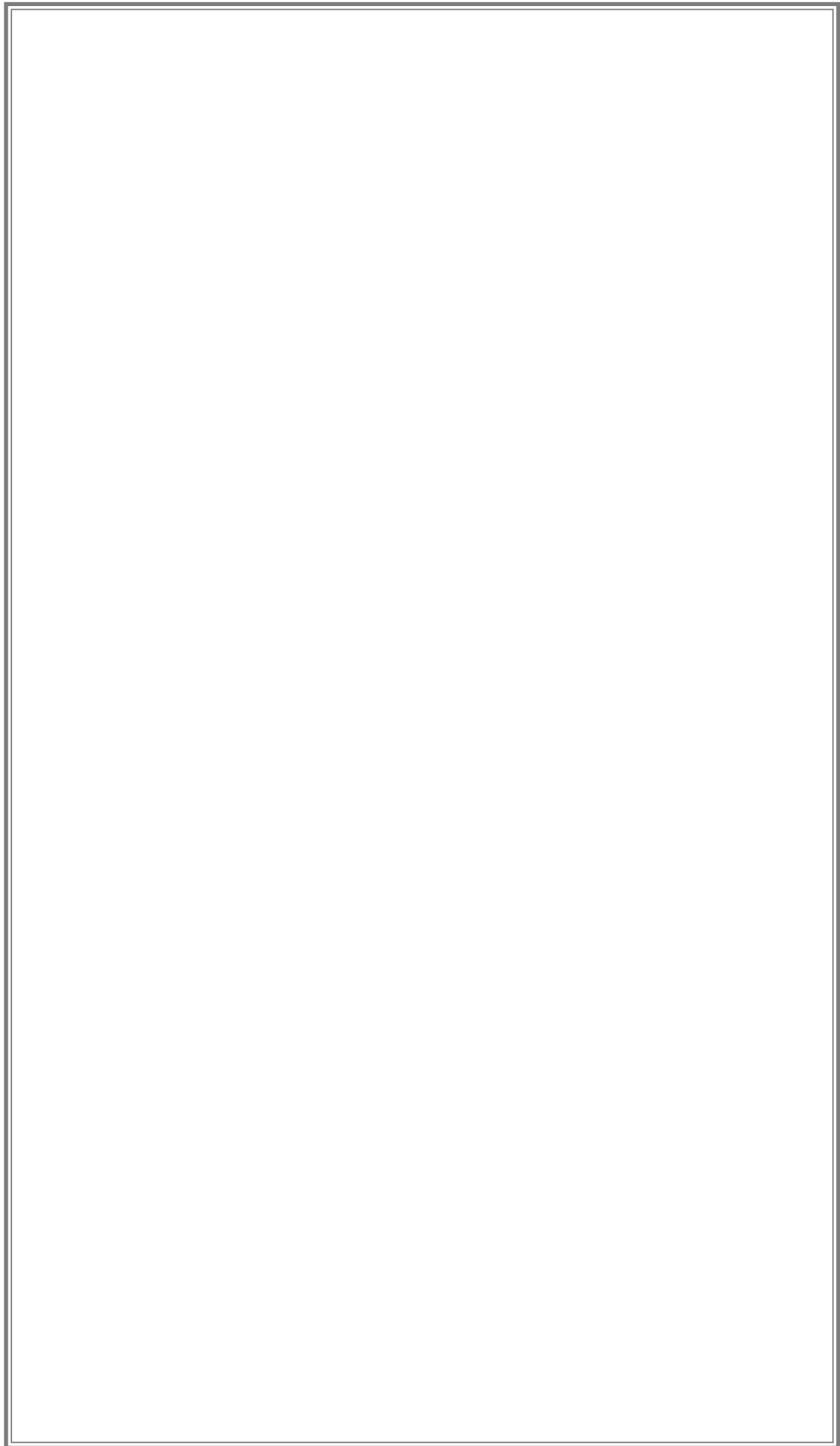
Diese Tätigkeiten, die dem menschlichen Handeln und Sprechen entsprechen, können eine „realisierte Macht“ des „Erscheinungsraums“ gegen und/oder in die ins-taurierten Gesetze der Ein- und Ausschlussmechanismen der polizeilichen „Aufteilung des Sinnlichen“ einsetzen. Dabei kann das Aufzeigen der „Abwesenheit von Leere und Supplement“ durch Sprechen und Handeln ein relevantes politisches Instrument sein, eine, im Sinn von Arendt, „realisierte Macht“:

Mit realisierter Macht haben wir es immer dann zu tun, wenn Worte nicht leer und Taten nicht gewalttätig stumm sind, wo Worte nicht missbraucht werden, um Absicht zu verschleiern,

39. Ebenda, RANCIÈRE, 2008, S. 33.

40. Hannah ARENDT, *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München 1981, S. 251.

41. Ebenda.



sondern gesprochen sind, um Wirklichkeiten zu enthüllen, und wo Taten nicht missbraucht werden, um zu vergewaltigen und zu zerstören, sondern um neue Bezüge zu etablieren und zu festigen, und damit neue Realitäten zu schaffen.⁴²

Hier stellt sich die Frage, wie man „neue Bezüge“ im virtuellen Raum der Online-datenbank etablieren und damit „neue Realitäten“ schaffen kann?

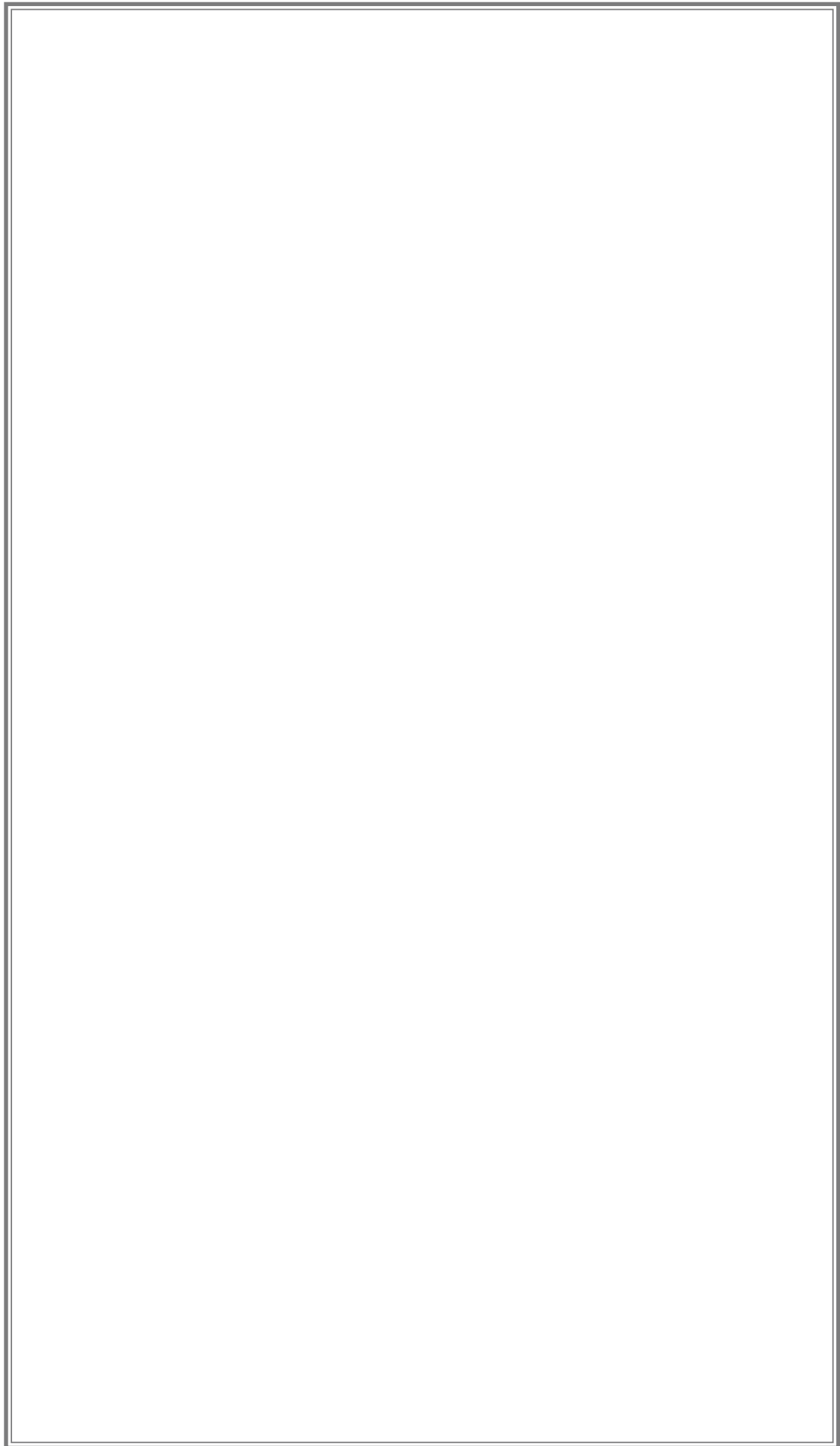
Im Kontext des Workshops waren diese neuen Bezüge in der Besichtigung der Ausstellung *Blühendes Gift* im mumok am 14. April 2016 zu beobachten. Mithilfe der von ihnen recherchierten Objekte und der sich darauf beziehenden Schlagwörter, schafften die SchülerInnen eine neue kontextuelle Aufteilung der Ausstellungselemente, anstatt sich dem Konzept der Ausstellung angepasst zu haben: Ausgehend von ihrer Auswahl, interpretierten sie die Werke und erstellten neue Werk-Verknüpfungen, die sie vor den anderen Kollegen demonstrierten und mit denen sie, in Assoziationen untereinander, das Austauschen von Themen erprobten. Schließlich wurde mit dem Beitrag der Kunstpädagogin Michaela Bauer eine den SchülerInnen noch unbekannte kurze Geschichte der modernen und zeitgenössischen Kunst vermittelt. Durch Handlung und Dialog zwischen SchülerInnen und VermittlerInnen kam es zu einer Ausstellung, die sich wie eine Demonstration im Museumsraum gibt, und die eine neue Aufteilung der Informationen vermittelte, welche nicht mit dem Narrativ der Ausstellung zusammenfiel. Bei der Fortsetzung des Projekts in der Schulausstellung, würden die SchülerInnen ihre eigene Aufteilung noch schärfer aufzeigen, da sie, neben ihren bisherigen Recherchen noch Bilder zeigen würden, die nicht in die Museumsausstellung aufgenommen waren. Obwohl diese Bilder von den gleichen Schlagwörtern in der Legende der ausgestellten Kunstwerke im Museum beschrieben waren, würden die SchülerInnen sie erst bei der ihrer Eingabe in die Onlinedatenbank des Museums finden.

1.4 Erscheinungsraum im Museum und Coinscientização

Die Teile der „Aufteilung des Sinnlichen“ beinhalten auch Teile von Informationen und Informationen über Teile, welche, im Sinn von Rancière, von der „polizeilichen“ Regulierung als öffentlich oder exklusiv aufbewahrt sind. Die Aufdeckung und das Verbergen von Informationen sind von institutioneller Macht untergelegt, welche die Entstehung eines „potentiellen Erscheinungsraums“ aufrufen kann, wenn diese Informationen durch Sprechen und Handeln zu der Öffentlichkeit aufgefordert werden. Wie Arendt es erklärt: „Macht ist, was den öffentlichen Bereich, den potentiellen Erscheinungsraum zwischen Handelnden und Sprechenden, überhaupt ins Dasein ruft und am Dasein erhält.“⁴³

42. Hannah ARENDT, Der Erscheinungsraum und das Phänomenen der Macht, in: Hannah Arendt, *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München 1981, S. 252.

43. Ebenda.



Wenn ein Archiv für die Regulierung des Zugangs zu Informationen verantwortlich ist⁴⁴, und wenn Wissen, anders als Bewusstsein, „nicht durch einen Akt der Reflexion gestiftet wird, sondern aus dem Raum des Archivs mit seinen Ein- und Ausschlussmechanismen hervorgeht“⁴⁵, kann die Förderung eines kritischen und reflexiven Bewusstseins (*Conscientização*), im Sinn von Freire, zur Etablierung neuer Bezüge und zur Schaffung von neuen Realitäten anhand der Macht des Erscheinungsraums veranlassen.

Gewiss haben wir es hier mit zwei gegensätzlichen Mächten zu tun, die uns interessieren: Einerseits die institutionelle Macht der Archivarin und Bildungsexpertin, andererseits die Macht von AkteurInnen, die einen Anspruch auf die Zugangsmöglichkeit zu Archiv und Curriculum haben. Beide gemeinsam rufen einen Erscheinungsraum hervor, der dort entsteht, „wo immer Menschen handelnd und sprechend miteinander umgehen“⁴⁶.

Daraus geht hervor, dass ein Erscheinungsraum die Bedingungen für die Entwicklung von reflexivem und kritischem Bewusstsein durch Sprache und Handlung beinhaltet und damit auch die Bereitschaft für eine politische „Demonstration des Dissens, als Vorhandensein zweier Welten in einer einzigen.“⁴⁷

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Erscheinungsraum die Bedingung für kollektive und politische Macht beinhaltet und, im Fall des Workshops, mithilfe von Ein- und Ausschlussmechanismen des Archivs manifestiert werden konnte.

1.5 Ein Workshop als Intervention in das Sichtbare und Sagbare

Von diesem Blickpunkt aus kehren wir zu unserer Praxis zurück, um einige Fragen hinsichtlich der assoziativen Prozesse und Intentionen der SchülerInnen zu erörtern.

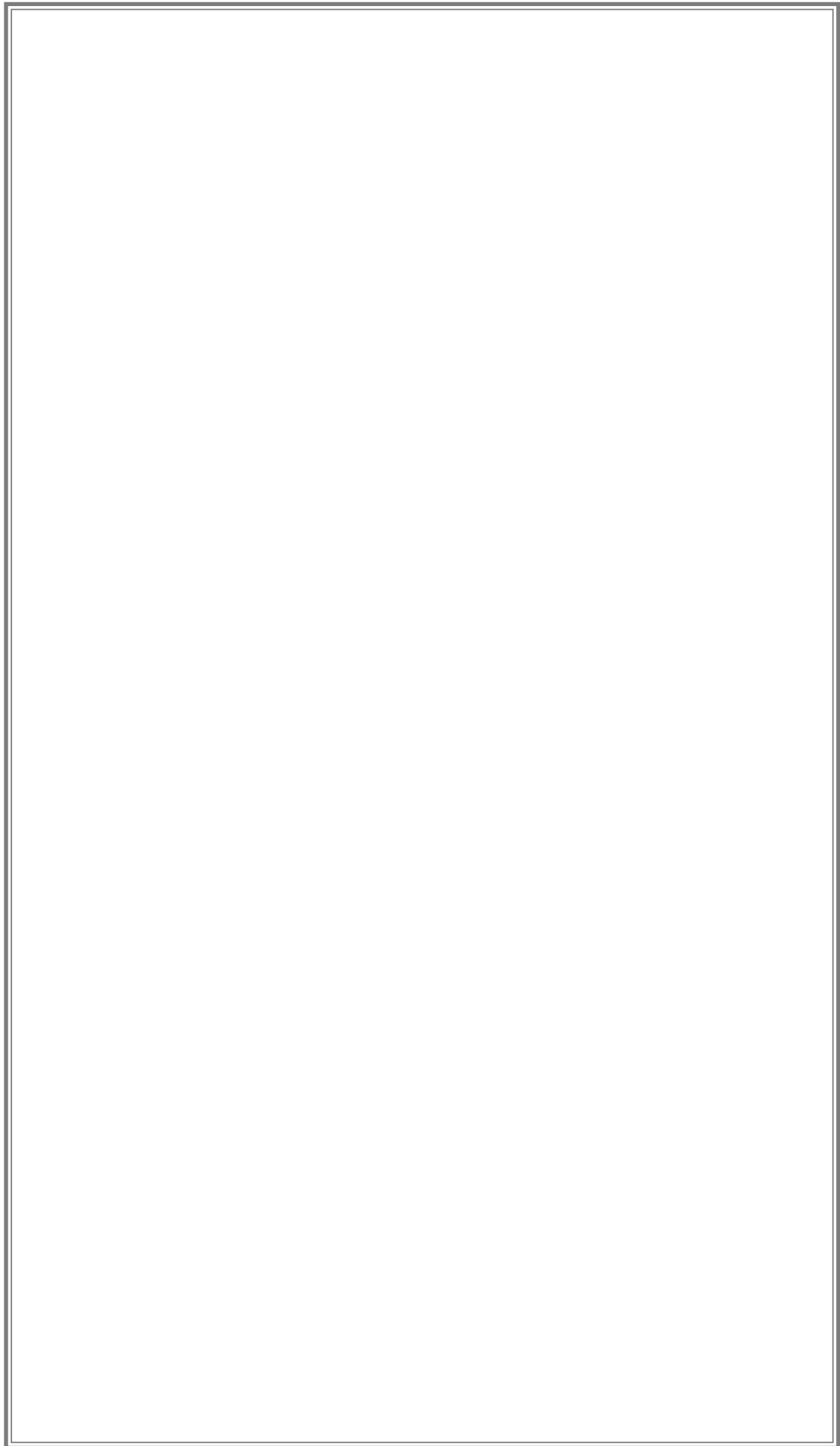
Die SchülerInnen versuchen anhand ihrer *generierenden Wörter* (*reservatio mentalis*) Assoziationen zu Exponaten zu generieren, sowohl in Onlinedatenbanken als auch in Ausstellungen. Durch die Ergebnisse dieser Assoziationen erhalten sie ihr eigenes Repertoire. Danach versuchen sie neue Assoziationen durch Kommunikation und Austausch ihrer Erfahrungen untereinander herzustellen. So wird durch das persönliche Hantieren mit Repertoires auch ein gemeinsames Repertoire hergestellt. Die Logik der „Aufteilung des Sinnlichen“ wird hier angewandt, um die institutionalisierte „Aufteilung des Sinnlichen“ herauszufordern und damit Räume für Reflexionen und neue Realitäten zu schaffen. Das Erkennen einer „Abwesenheit von Leere und Supplementen“ bei der Aufteilung von Repertoires schafft Raum für Kritik und politische Aktion.

44. Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Berlin 2009, S. 8.

45. Ebenda.

46. Hannah ARENDT, *Der Erscheinungsraum und das Phänomenen der Macht*, in: Hannah Arendt, *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München 1981, S. 251.

47. Ebenda, RANCIÈRE, 2008, S. 33.



Die Anwendung von Wörtern, die als Zeichen persönlicher Vorliebe stehen und welche im Sinn von Paulo Freire als *generierende Wörter* funktionieren, können Plätze aufmachen, die Dissens oder Harmonie sowohl in virtuellen als auch in realen Räumen der Museen und Schulen hervorrufen. Die vielfältigen Möglichkeiten von Assoziationen eröffnen Gelegenheiten für Auseinandersetzungen, die als „Erscheinungsräume der sprechenden und handelnden Menschen“ zu verstehen sind, wo die SchülerInnen, ausgehend von ihren eigenen Interessen, durch Austausch untereinander zur Entdeckung von „Leere und Supplement“ gelangen und sich gemeinsam für eine Art von „Intervention in das Sichtbare und das Sagbare“ entscheiden können.

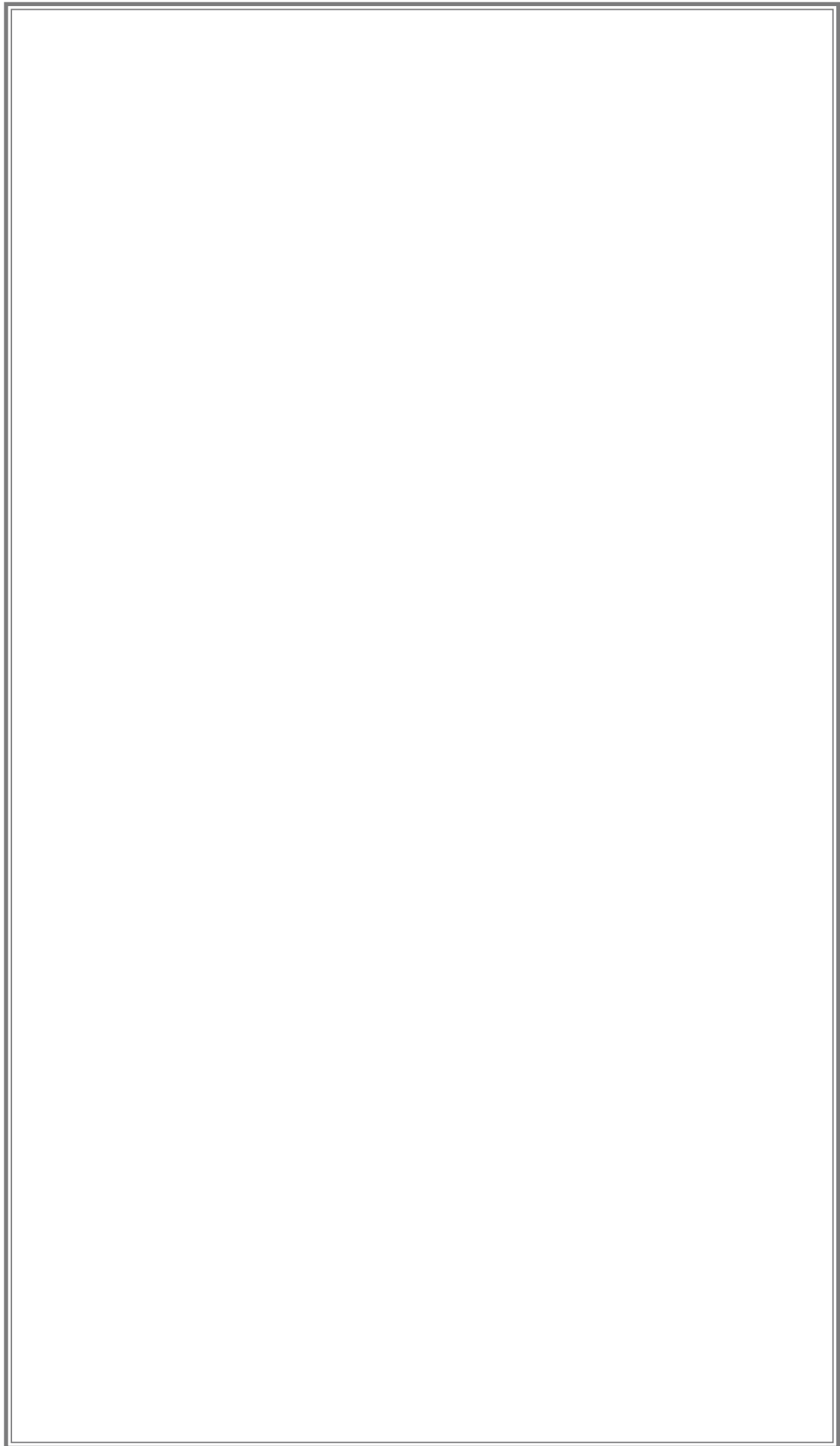
Die Art und Weise wie auch das Ziel dieser Intervention liegen völlig in den Händen der SchülerInnen: Es ist ein offener Spielplan, ein Repertoire, bei dem es nicht darum geht, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern sich einer Spur auf selbständigen Wegen anzunähern. Das Ergebnis eines solchen reflexiven Prozesses bleibt offen. Ja, sogar die Kritik und Reflexion können offenbleiben: man kann spielen wie man will. Forschung ganz im Sinne Foucaults, wie er in seiner ersten Vorlesung am 7. Jänner 1976 im Collège de France sagt:

Ich könnte gleichwohl behaupten, dass es Spuren gab, denen es zu folgen galt, wobei es nicht darauf ankam, wohin sie führten; ja, es war sogar wichtig, dass sie nirgendwohin, auf keinen Fall in eine von vornherein festgelegte Richtung führen; diese Spuren waren wie gestrichelte Linien. Es wird an Ihnen sein, sie weiterzuführen oder umzulenken, und gegebenenfalls an mir, sie voranzutreiben oder ihnen eine andere Gestalt zu verleihen.⁴⁸

Hinsichtlich der Verschränkung von Spuren und Nichtbefolgung einer vorgegebenen Richtung, steht im vorliegenden Projekt die Frage „Wie kann man im Museen lernen“ vor der Frage „Was können wir von dem Museum lernen, jenseits von dem, was es intendiert uns zu lehren“, die die Kuratorin Irit Rogoff im Rahmen ihres Projektes A.C.D.E.M.Y.⁴⁹ gestellt hat. Die hier oben gestellte Frage „wie“ vor der Frage „was“ ist hier doppeldeutig zu verstehen: Erstens, weil das vorliegende Projekt nicht für Bildungs- oder Museums Experten vorgesehen ist, sondern für Jugendliche vor der Matura. Zweitens, weil es beim vorliegenden Projekt nicht darum geht, nach einem objektivierten Bildungsziel zu fragen, sondern um die Frage nach der Vielzahl möglicher Bildungswege. Vor der Objektivierung der Frage „was“ ist zuerst die methodologische Frage „wie“ gestellt — Frage nach den Wegen, welche uns zur Intention des

48. Michel FOUCAULT, In Verteidigung der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1999, S.7

49. Das A.C.D.E.M.Y. war ein im 2006 „kollektives Projekt zwischen dem Hamburger Kunstverein, MuKha Antwerpen, Van Abbemuseum Eindhoven und dem Department of Visual Cultures, Goldsmiths College, London University.“ Irit ROGOFF, Wenden, in: Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Beatrice JASCHKE und Nora STERNFELD (Hg.), Wien 2012, S.31.



Lernens lenken können, um aus realen und/oder virtuellen Museumsräumen Wissen ziehen zu wollen.

1.6 Bricolage als Atlas

Dieses Tasten nach Wegen zu Assoziationen als Forschungsmethode gleicht dem Prozess einer *bricolage* (von frz. *bricoler* herumbasteln, zusammenfummeln). Der Strukturalist und Ethnologe Claude Lèvi-Strauss erklärt in seinem Buch *Das wilde Denken*, dass *bricolage* ein adaptives Verhalten ist, bei dem die AkteurInnen (*Bricoleur*) mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen Probleme lösen. Dabei kontrastierte Levi-Strauss die planend-rationalen IngenieurInnen mit den improvisierenden KünstlerInnen, um die unterschiedlichen Denkweisen darzustellen. Für Levi-Strauss steht das künstlerische Verfahren an der Schnittstelle zwischen mythischem Denken und wissenschaftlicher Kenntnis. Der *bricolage* Prozess nähert sich dem Ersten an und unterscheidet sich von dem Zweiten. Der Unterschied besteht aus einer funktionalen Umkehrung: Die WissenschaftlerInnen entwerfen Fakten anhand vorgegebener Strukturen, die *BricoleurInnen* entwerfen Strukturen anhand von Fakten.

Das Resultat des Vermittlungsprogramms kann sich der *bricolage*-Struktur eines kollektiven Atlas annähern, wo der Beginn und das Ende einer Lektüre nicht festgegeben sind, wie es der Philosoph Georges Didi-Huberman beschreibt. Im Buch *Atlas oder die unruhige fröhliche Wissenschaft* unterscheidet Didi-Huberman den Lesensprozess eines Atlas von dem eines literarischen oder wissenschaftlichen Werks. Die Lektüre eines Atlas beginnt oftmals in einer willkürlichen oder problematischen Art und Weise, ganz anders als der Anfang einer Geschichte oder Prämisse einer These (DIDI-HUBERMAN, 2013, S. 11). Was das Ende der Lektüre des Atlas betrifft, führt es uns in der Regel auf die Entdeckungen neuer Regionen und noch nicht erforschter Wissensbereiche: Ein Atlas hat somit selten eine Form, die als endgültig beschrieben werden kann.⁵⁰

Individuelle und kollektive Assoziationen von Fakten und Fragmente von Fakten bilden eine Art Atlas von unterschiedlichen Repertoires, die Reflexionen der AkteurInnen über den Anteil ihrer eigenen Repertoires am institutionellen Reservoir fördern. Eine *Conscientização* (Bewusstmachung) der TeilnehmerInnen gegenüber der „Aufteilung des Sinnlichen“ kann in einer „Intervention in das Sichtbare und das Sagbare“ münden, in der sie herausfinden können, wo und wie ihre Repertoires im gemeinsamen Reservoir teilnehmen und wo und wie sie exkludiert bleiben.

50. Vgl.: Georges DIDI-HUBERMAN, *Atlas ou a Gaia Ciência inquieta*, Übersetzung von Renata Correia Botellho und Rui Pires Cabral, Lisboa 2013, S. 11.



Abb. 1 Kunst Historisches Museum Wien, Musensarkophag.

„Musensarkophag, Römisch, Mittlere Kaiserzeit, 180 - 200 n. Chr. Marmor, H. 67 cm, B. 224 cm, Seitenteile: B. 67 cm. Erhalten sind die Vorderseite und - als Einzelteile - die beiden Schmalseiten des Sarkophags, der sich zunächst vor der Basilika S. Maria Maggiore in Rom und danach in der römischen Privatsammlung der Galleria Giustiniani befand. 1815 wurde er zusammen mit der berühmten Lamberg'schen Vasensammlung erworben. Auf der Vorderseite stehen in der Mitte die Göttin Athena und ganz rechts außen Apollon als Führer der Musen (Musagetes). Aufgrund von Kleidung, Haltung und Attributen lassen sich die neun Musen wie folgt benennen (von links nach rechts, in Klammer der Wirkungsbereich der Musen): Polyhymnia (ernster Gesang), Kleio (Geschichtsschreibung), Terpsichore (Tanz), Thaleia (Komödie), Urania (Astronomie), Euterpe (Lyrik), Melpomene (Tragödie), Erato (Liebesdichtung), Kalliope (Epos). Auf den in flachem Relief gehaltenen Schmalseiten sitzen rechts ein Philosoph vor einer Sonnenuhr mit Buchrolle und Stab in den Händen, links ein Dichter vor einer Komödienmaske. Kunsthistorisches Museum Wien, Antikensammlung, Inv.-Nr. ANSA_I_171, Fundort: Unbekannt, Provenienz: Lamberg-Sprinzenstein, Graf, Anton von, Wien; früher Rom, St. Maria Maggiore (16. Jh.), Villa Giustiniani (17. Jh.); 1815 Kauf.“
In: <http://bilddatenbank.khm.at/viewArtefact?id=50863>. Angriff am 20.04.2016.

Das Eingeben des Wortes Musen in die Suchmaske des Kunsthistorischen Museums Wien, ergibt, unter anderen, ein Musensarkophag: Die Patroninnen des Museums dekorieren einen Behälter für Leichen: Tautologie oder Paradox? Der Kunsttheoretiker Boris Groys spricht über eine ontologische Unterscheidung zwischen Kunstmuseen und andere Museen:

Dass bestimmte Gegenstände in ein Kunstmuseum gelangen, bedeutet also noch lange nicht, dass diese Gegenstände früher als Kunst fungiert haben. Ganz im Gegenteil: Als Kunst beginnen diese Gegenstände erst zu fungieren, nachdem sie ins Kunstmuseum aufgenommen wurden.

(...) Alle Museen, nur nicht die Kunstmuseen, sind Friedhöfe der Dinge: was dort gesammelt wird ist seiner Lebensfunktion beraubt, also tot. Das Leben des Kunstwerks beginnt dagegen erst im Museum: Es ist von Anfang an ein Leben nach dem Tode. (Boris GROYS, Logik der Sammlung. Am Ende des Musealen Zeitalters, München 1997, S. 8-9)

2. Reservoir / Museum

„Je tautologue. Je conserve. Je sociologue.
Je manifeste manifestement.“⁵¹ *Marcel Broodthaers*

Das Wort Museum kommt aus dem lateinischen *museum* (Ort für gelehrte Beschäftigung), dass wiederum aus dem griechischen *mouseïon* (Musensitz, -tempel) entstammt. So ist das Museum von seiner ursprünglichen Definition her ein Tempel der Verehrung der neun Musen der griechischen Mythologie: die Schutzgöttinnen der Künste, Töchter des Zeus und der Mnemosyne. Die Wissenschaftshistorikerin Anke te Heesen schreibt, dass die Ausstattung dieses Tempels und seine Funktionen bis heute von Bedeutung sind:

Es handelt sich um einen Ort, an dem die Musen verehrt wurden (...), die mit einem Altar ausgestattet und oftmals mit einer Lehrstätte verbunden waren. Verehrung und gelehrter Dialog sind die entscheidenden Stichworte, die den ursprünglichen Begriff des Museums ausmachen. Es handelt sich also um einen Studienort, der auch entsprechende Studienwerkzeuge und deren Zusammenstellung einschließt.⁵²

Doch eine endgültige Definition für das Museum gibt es nicht. Vielmehr wandelt sie sich permanent.⁵³ Das International Council of Museum(ICOM) beschreibt die heute bei der Internationalen Museumsgesellschaft gültige Definition und Funktion des Museums, die am 24. August 2007 bei der General Assembly in Wien zusammengefasst wurde, wie folgt:

A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.⁵⁴

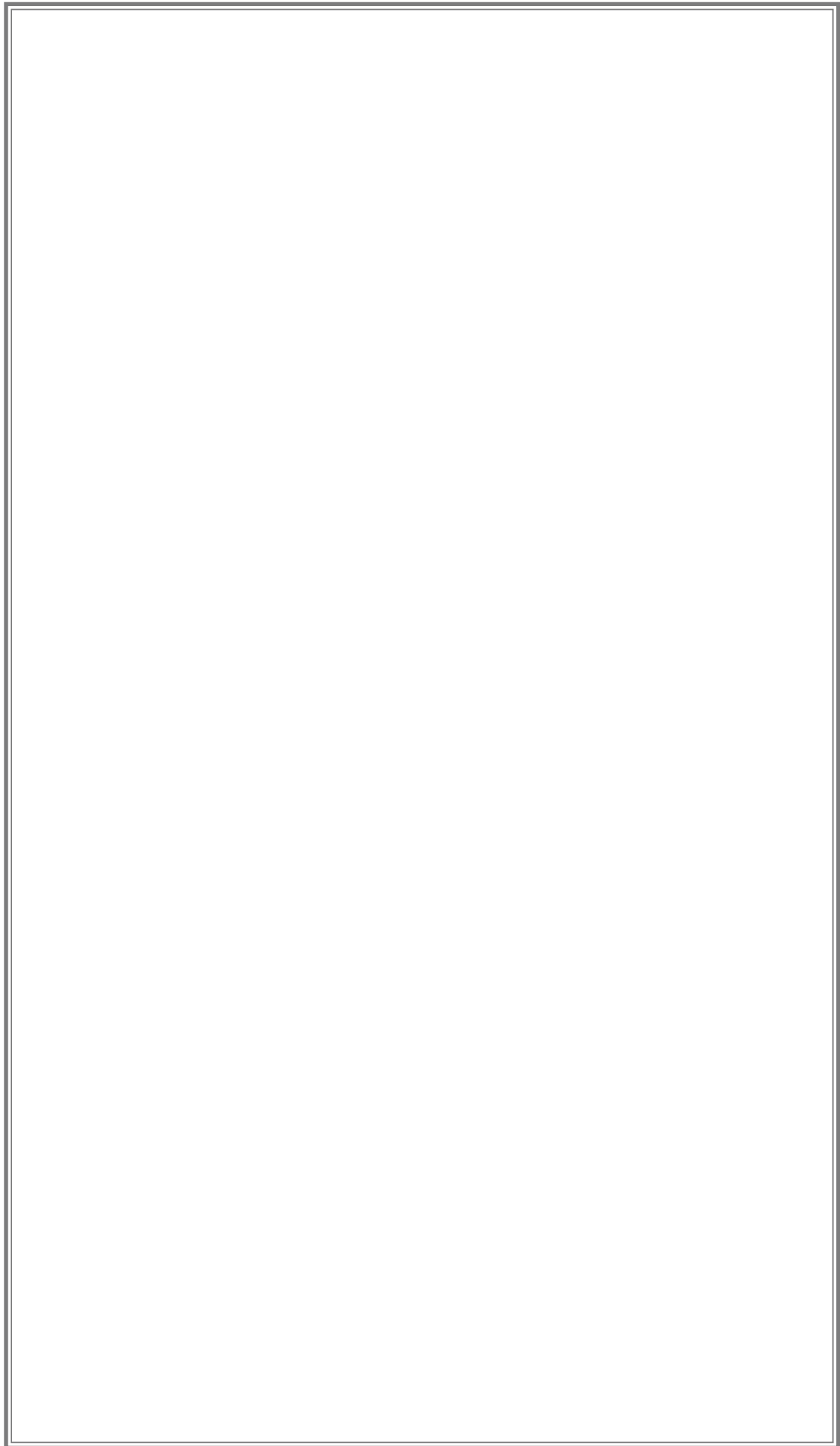
Die im Zitat ausgedrückte Offenheit „to the public“, die eine unbegrenzte Zugänglichkeit suggeriert, ist aber durch soziale und kulturelle Ungleichheit gefiltert. Anke te Heese formuliert die Funktionsweise dieser Ausschlussmechanismen in Museen wie folgt:

51. Marcel BROODTHAERS, in: Marcel Broodthaers, *Livre d'images*, Bilderbuch, Marie-Puck Broodthaers (Hg.), Köln 2013, S. 24.

52. Anke te HEESEN, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2012, S. 20.

53.Vg.: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> . Zugriff am: 21.04.2016.

54. Ebenda.



Das Museum ist ein Ort, der grundsätzlich zwar allen zugänglich ist, aber dennoch soziale Demarkationslinien zieht und immer noch bildungsbürgerlich definiert ist. Es ist ein Ort, an dem Wissen nicht nur mithilfe von Sprache und der Aktivierung entsprechender Verstandeskkräfte vermittelt wird, sondern an dem sinnliche Erkenntnisweisen eine Rolle spielen, die nicht ohne Weiteres zu kalkulieren sind.⁵⁵

Bemerkenswert ist auch die andauernde Diskussion über die Vermittlungsformen im Museum, welche, Anke te Heesen zufolge, „offensichtlich immer noch der Legitimation bedürfen.“⁵⁶ Die Hierarchisierung des Wissens, die Plätze, die Museen in der Stadt besetzen und die daraus folgende Wirkung einer räumlichen Aufteilung hegemonialer Symbolkräfte sind meines Erachtens die maßgeblichen Faktoren im Projektkontext.

Über dieses Modell vom Museum und die fortwährende Wirkung einer geerbten Symbolstruktur wird dementsprechend im Folgendem reflektiert. Als Beispiel dafür nehmen wir das Kunsthistorische Museum Wien.

2.1 Die Symbolkraft des Kunsthistorischen Museums

Das Kunsthistorische Museum Wien (KHM) wurde im Rahmen des Baues der neuen Ringstraße, am 17. Oktober 1891 unter der Regierung von Kaiser Franz Joseph — dem letzten Kaiser der Doppelmonarchie Österreich-Ungarn — eröffnet.

Das von Formen der italienischen Renaissance inspirierte Bauprojekt wurde von den Architekten Gottfried von Semper (1803-1879) und Karl Hasenauer (1833-1894) errichtet und sollte die kaiserliche Sammlung einem breiteren Publikum zugänglich machen⁵⁷: „Damals waren erstmals die meisten der kaiserlichen Sammlungen unter einem Dach vereint, das monumentale Gebäude selbst entstand als Denkmal habsburgischen Mäzenatentums“⁵⁸. Dazu zählt auch die Errichtung des KHM als Strategie der Herausbildung einer Nationalidentität, wie Krzysztof Pomian in *Der Ursprung des Museums* erklärt:

Am Beispiel von Italien lässt sich auch am besten erkennen, wie wichtig die Privatsammlungen für die Herausbildung von städtischem Patriotismus und Nationalgefühl während eines langen Zeitraums waren; genau genommen hatten sie eine politische Bedeutung, denn sie übten einen unsichtbaren aber wirksamen Einfluss auf das Leben der Stadt aus.⁵⁹

55. Anke te HEESEN, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2012, S. 10.

56. Ebenda.

57. In: www.khm.at/125-jahre/.

58. In: 125 Jahre Kunsthistorisches Museum Wien: Momente, Objekte und Geschichten Nr. 16, https://www.khm.at/momente-objekte-geschichten/?no_cache=1&open=11152.

59. K. POMIAN, *Der Ursprung des Museums*. Vom Sammeln, Übersetzung von Gustav Roßler, Berlin 2013, S. 8-9.



Abb. 2 Kunst Historisches Muesum, Joseph Moser, Meßkelch, Wien 1775.

Meßkelch, Künstler: Joseph Moser, Wien, 1775.
 Liturgisches Gerät; vasa sacra; Altargerät, Silber, vergoldet,
 Diamanten, Rubine, Amethyste, Granate, Chrysolithe, Male-
 remail / gegossen, getrieben, H. 28,2 cm, Dm. 18,8 cm
 Signatur: "IM", Kunsthistorisches
 Museum Wien, Geistliche
 Schatzkammer, Inv.-Nr. SK_GS_B_8
 In: [http://bilddatenbank.khm.at/
 viewArtefact?id=98491](http://bilddatenbank.khm.at/viewArtefact?id=98491)

Die Eingabe des Wortes Becken (für Reservoir) in die Suchmaschine des KHM ergibt als Treffer einen Kelch aus der imperialistischen Zeit Maria Theresias. Solche sakralen Becken werden immer noch in der katholischen Liturgie benutzt. Die ritualistische Anwendung des Kelches in der Kirche ist auch im Mythos des Heiligen Grals verankert. Am wahrscheinlichsten stammt das Wort Gral aus okzitanisch *grazal*, altfranzösisch *graal* ‚Gefäß‘, ‚Schüssel‘, das vermutlich etymologisch auf griechisch *krater* ‚Mischgefäß‘ bedeutet. Der Gral wurde als der Kelch verstanden, den Jesus Christus beim letzten Abendmahl mit seinen Jüngern benutzt und in dem Josef von Arimathäa das Blut Christi unter dessen Kreuz aufgefangen haben soll. Jedoch entstand der Mythos des Grals schon vor dem Christentum: Es handelt sich um eine Mischung aus keltischen, christlichen und orientalischen Sagen und Mythen. Im Grund geht es beim Mythos darum, Glückseligkeit, ewige Jugend und Speisen in unendlicher Fülle zu bieten.

Christian Tomuschat, Professor für öffentliches Recht, Völker- und Europarecht, diskutiert in seinem Buch *Der Streit um die Auslegungshoheit: Die Autonomie der EU als Heiliger Gral*, 2015, über das widersprüchliche Verhältnis zwischen EuGH (Europa Gerichtshof) und dem EMRK (Europe Menschenrechtskonvention) und kritisiert das Gutachten des EuGH gegen den Beitritt der EU zur EMRK als eine erhobene Positionierung des menschenrechtlichen Verständnis: „Die EU wird als selbstgenügsames Gemeinwesen gesehen. Man meint, in zeitgemäßer Verkleidung einen Verfechter staatlicher Souveränität sprechen zu hören. Die Staaten haben sich mittlerweile alle solcher Gesten und Taten hoheitlicher Undurchdringlichkeit entledigt. Es wird Zeit, dass auch der EuGH zu der Einsicht kommt, dass Grundrechtsschutz in einem kooperativen Verbund zu leisten ist.“ (In: www.eugrz.info/html/Archiv/i2015_5-8.html). Überlebt der Mythos der perfekten Menschen auch im Rechtsverständnis des politischen Verhältnisses von Europa mit anderen Ländern?

Die Stadtplanung der Ringstraße folgt einem historisierten und monumentalen Stil, welcher eine neue Aufteilung von Bauten repräsentativer kaiserlicher Macht widerspiegelt. Neue Burg, Parlament, Rathaus, Kunsthistorisches Museum, Naturhistorisches Museum, Staatsoper, Burgtheater, Universität und die Akademie der bildenden Kunst sollten alle nach dem kaiserlichen Willen gebaut werden:

Im Dezember 1857 erschienen in der Wiener Zeitung die geschichtsträchtigen Worte Kaiser Franz Josephs: „Es ist mein Wille ...“. Die Wiener Vororte sollten mit dem imperialen Machtzentrum verbunden werden. In einer Bauzeit von mehr als 50 Jahren entstand die 5,3 Kilometer lange Ringstraße, die bis heute ihresgleichen in der Welt sucht.⁶⁰

Politische, ökonomische, kulturelle, wissenschaftliche und familiäre imperialistische Mächte des Kaisertums sind in Ringform aufgeteilt. Eine Art Panoptikum zwischen Vorort und Innenstadt, zwischen Peripherie und Zentrum. Über unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche sollte die kaiserliche Macht repräsentiert und bewahrt werden. Ganz nach dem Geschmack der damaligen Zeit, wurde die Vorliebe für die Sehnsucht nach früheren Epochen befriedigt, wie Michel Foucault es schon im ersten Absatz seines berühmten Textes *Andere Räume* formulierte: „... [D]ie große Obsession des 19. Jahrhunderts ist bekanntlich die Geschichte: die Entwicklung und Stillstand, die Krise und der Kreislauf, die Akkumulation der Vergangenheit, die Überlast der Toten, die drohende Erkältung der Welt.“⁶¹

Michael Wimmer, für den die Kunst „das einzige Format, das jede Formatierung übersteigt“⁶² ist, spricht in seinem Text *Vom Werden und vom Zustand österreichischer Kulturpolitik anhand des MuseumsQuartiers Wien* über das Überleben einer wirkenden Symbolkraft in der monumentalen Stadtplanung der kaiserlichen Zeit: „Die Staatsform mag sich geändert haben, aber die imperiale Architektur wirkt fort und erweist sich in ihrer Symbolkraft unmittelbarer wirksam als die in ihr verhandelten demokratischen Errungenschaften.“⁶³ Weiters erklärt Wimmer,

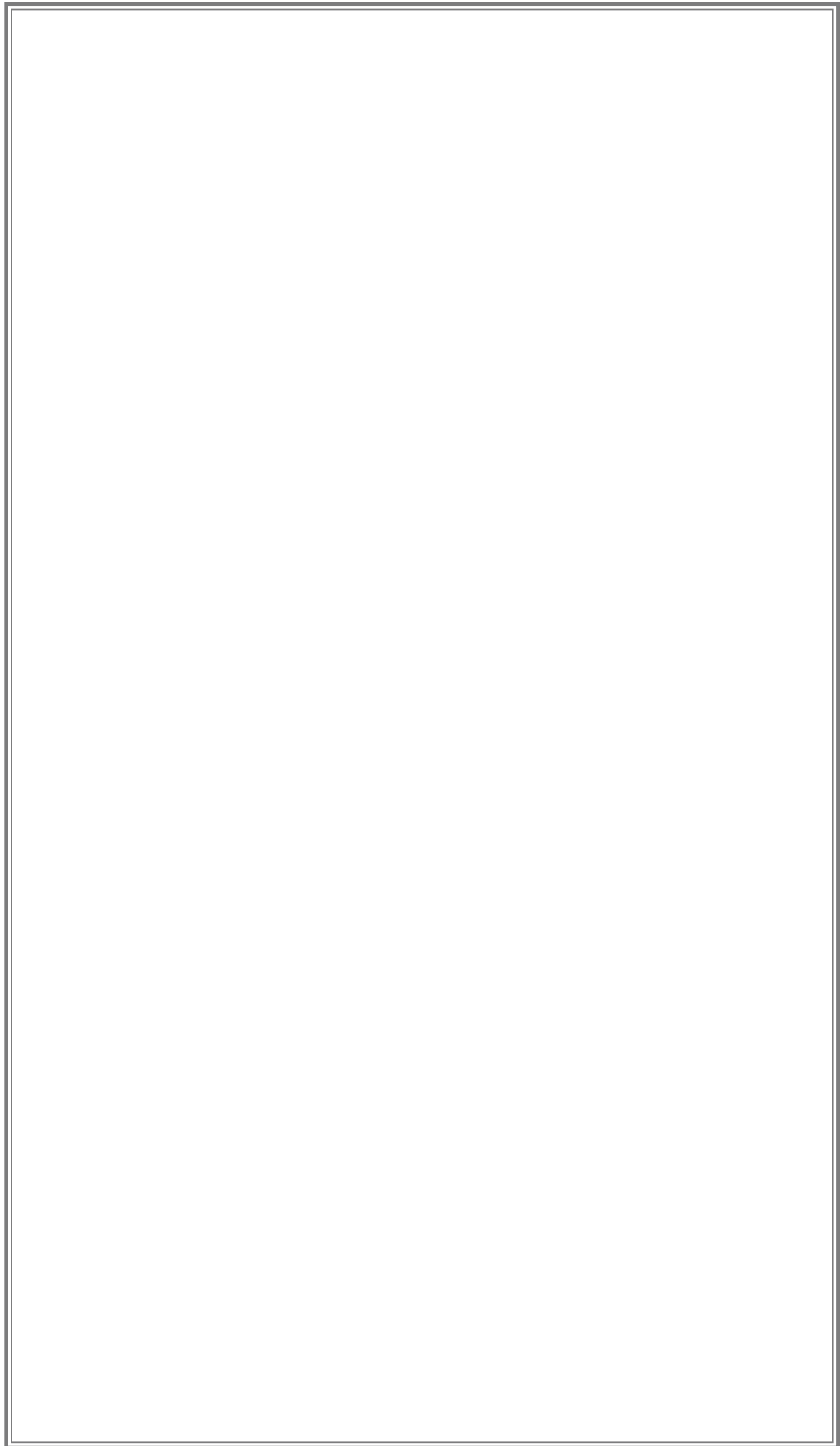
dass die wesentlichen kulturpolitischen Inhalte aktueller Kulturpolitik ihre Referenz in einer kulturellen Norm finden, die sich als Ausdruck imperialer Herrschaft in der zweiten Hälfte

60. In: <https://www.wien.info/de/sightseeing/ringstrasse/entstehung-der-ringstrasse>.

61. Michel FOUCAULT, *Andere Räume*, Übersetzung Walter Seitter, in: Barck, Karlheinz u.a. (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig 1992, S. 34.

62. In: <http://educult.at/team/michael-wimmer/>

63. Michael WIMMER, *Vom Werden und vom Zustand österreichischer Kulturpolitik anhand des Museums-Quartiers Wien*, S. 109, in: *Kulturquartiere in ehemaligen Residenzen Zwischen imperialer Kulisse und urbaner Neubesetzung*, Maria Welzig / Anna Stuhlparrer (Hg.), Wien/Köln/Weimer, 2014.



des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat.

Als solche wirkt sie bis heute nicht nur auf das Selbstverständnis des österreichischen Kulturbetriebs, sondern darüber hinaus auf die Gesamtverfassung der österreichischen Gesellschaft zurück.⁶⁴

Wenn diese „Symbolkraft“ noch immer eine Wirkung auf das „Selbstverständnis des österreichischen Kulturbetriebs“ ausübt, wie verbreitet sie sich darüber hinaus? Wirkt sie auch auf die Vermittlung von Kunstwerken im Museum? Werden SchülerInnen von dieser Kraft einverleibt, wenn sie ins Museum mit KunstlehrerInnen zur Besichtigung kommen?

2.2 Demonstrieren im Erscheinungsraum

Diese institutionellen Reservoirs der Ringstraße, wo die politischen, kulturellen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und privaten Bereiche kaiserlicher Macht aufgeteilt wurden und welche immer noch eine hierarchisierte Normierung in der Gesellschaft ausüben, beinhalten jeweils ihre eigenen Repertoires, die nicht gänzlich der Öffentlichkeit offengelegt sind. Wie eine sakrale Platzierung der institutionalisierten Räume ist die Macht der polizeilichen „Aufteilung des Sinnlichen“ weiterhin geschützt, welche, wie im ersten Kapitel dargelegt, eine „Abwesenheit von Leere und Supplement“ garantiert und erst durch die politische Macht der Demonstration, durchbrochen werden kann.

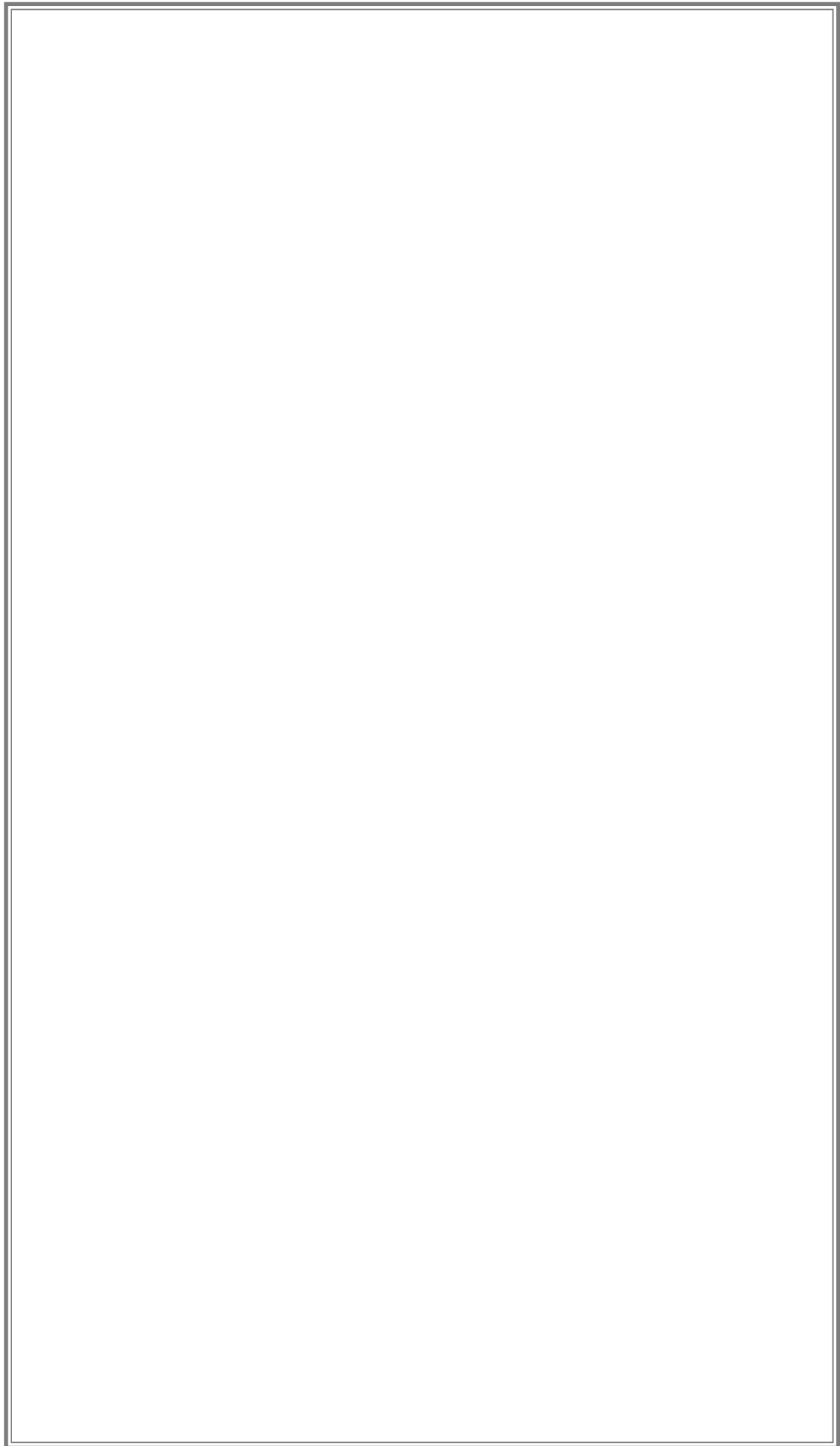
Demonstrieren heißt „zeigen, beweisen, eine Kundgebung veranstalten“⁶⁵ und kann sowohl in realen Räumen wie auch in virtuellen ausgeübt werden. Als eine Aktion des Zeigens benötigen Demonstrationen immer die Anderen, denen etwas gezeigt wird, um realisiert zu werden. Als solches schafft eine Demonstration immer einen „Erscheinungsraum“, wie wir schon im letzten Kapitel angesehen haben.

Können dann Demonstrationen anhand des menschlichen Sprechens und Handelns ein künstlerisches Format annehmen, um den Raum, wo die Symbolkraft weiterwirkt, zu übersteigen und zu entsakralisieren?

So geht es darum, mit der Sakralisierung des Raumes, in dem sprechende und handelnde Menschen leben und von dem sie noch etwas zu lernen haben, kritisch umzugehen. Da man unter der Symbolkraft dieses Raumes herangewachsen ist, ist man noch von der Kraft seiner Entgegensetzungen getrieben, wie der Philosoph Michel Foucault sagte:

64. Ebenda.

65. In: Gerhard KÖBLER, Deutsches Etymologisches Wörterbuch, 1995, <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>, Angriff am 27.04.2016.



wir sind vielleicht noch nicht zu einer praktischen Entsakralisierung des Raumes gelangt. Vielleicht ist unser Leben noch von Entgegensetzungen geleitet, an die man rühren kann, an die sich Institutionen und die Praktiken noch nicht herangewagt haben. Entgegensetzungen, die wir als Gegebenheiten akzeptieren: z.B. zwischen dem privaten Raum und dem öffentlichen Raum, zwischen dem Raum der Familie und dem gesellschaftlichen Raum, zwischen dem kulturellen Raum und dem nützlichen Raum, zwischen dem Raum der Freizeit und dem Raum der Arbeit. Alle diese Gegensätze leben noch von einer Sakralisierung.⁶⁶

Dass wir noch immer nicht bereit sind, diese Gegensätze zu überwinden, muss nicht unbedingt heißen, dass wir das Potential einer anderen Perspektive nicht innehaben, welche diese Räume in umgedrehter Weise wahrnehmen kann. Anhand des eigenen Repertoires und durch den Austausch mit anderen, können Praxis der Kritik und Reflexivität uns zur Hand sein, um das institutionelle Reservoir selbst anhand seines Repertoires umzukehren.

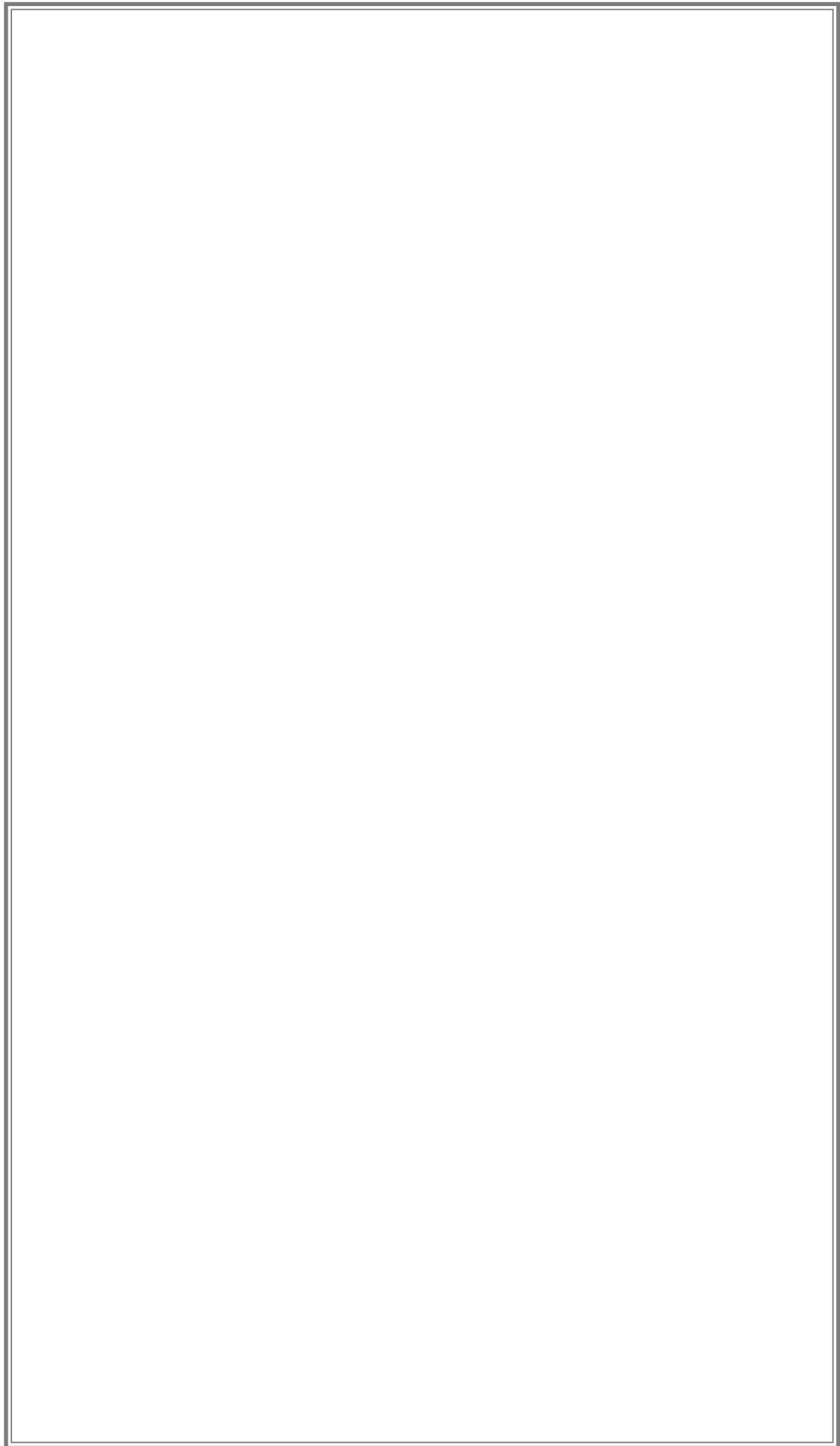
Die Öffnungen für solch räumliches Umkehren sind nicht allein durch Elemente der institutionellen Repertoires vorgegeben, sondern sie können auch von Kombinationen von deren Elementen mit Sprachschätzen oder Repertoires der BesucherInnen ausgehen. Wie im ersten Kapitel bereits beschrieben: Es ist die unmessbare Kombination von Elementen im Repertoire, die zu unzähligen Eingängen in den Inhalt führen kann und damit die Stärke der Reflexivität über den Anteil am Gesamten fördern kann. Aber diese unzähligen Möglichkeiten des Zutritts können, nach der Logik der „polizeilichen Aufteilung des Sinnlichen“, auch zur „verbotenen“ Eintritt führen. Diese Logik lässt nämlich jemanden „je nachdem, was er tut, und je nach Zeit und Raum, in denen er etwas tut, am Gemeinsamen teilhaben“⁶⁷. So, schafft das institutionelle Repertoire Grenzen des Teilhabens und stiftet zugleich Möglichkeiten kritischer Zugänge zu sich selbst, die innerhalb der Institution offengelegt werden können — in dem Fall würden die der Grenze inhärenten Mechanismen des Ein- und Auslassens selbst als Mechanismen für kritische und demonstrative Aktionen gegenüber solcher Einschränkung verstanden werden.

2.3 Fluchtlinien innerhalb der Institutionen

Hier nähern sich die demonstrativen Aktionen der „instituierenden Praxis“ des Philosophen Gerald Raunig an, für den sie als Fluchtlinien innerhalb der Institutionalisierung funktionieren: „Instituierende Praxis als Prozess und Verkettung instituieren-

66. Michel FOUCAULT, Andere Räume, Übersetzung Walter Seitter, in: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Barck, Karlheinz u.a. (Hg.), Leipzig 1992, S. 37.

67. Jacques RANCIÈRE, Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, aus dem Französischen von Maria Muhle und Susanne Leeb, basierend auf einer Übersetzung von Jürgen Link, Berlin 2006, S. 25-26.



der Ereignisse meint vielmehr einen absoluten Begriff, jenseits des Gegensatzes zur Institution: Er setzt sich nicht gegen die Institution, er flieht allerdings die Institutionalisierung und Strukturalisierung.“⁶⁸

In seinem Text *Instituierung und Verteilung. Zum Verhältnis von Politik und Polizei nach Rancière als Entwicklung des Verteilungsproblems bei Deleuze*, erklärt Raunig die Unterscheidung des Philosophen Gilles Deleuzes zwischen sesshaftem und nomadischem Modus der Verteilung. Eine sesshafte Verteilung verfügt über einen adynamischen Begriff von Raum und ist durch Autoritäten und Reterritorialisierungen bedingt:

„Diestituierende Setzung verläuft hier also über den Modus eines universell vorausgesetzten „Gemeinsinns“, über latente oder klar erkennbare Autorität und über Reterritorialisierungen, die nach vorgängig bestehenden territorialen Prinzipien durchgeführt werden. Den Regeln dieses Modells der Sesshaftigkeit entspricht ein relativ statischer, unbeweglicher Begriff von Raum.“⁶⁹

Die „Regeln dieses Modells der Sesshaftigkeit“ spiegeln die „polizeiliche Aufteilung des Sinnlichen“ wieder. So verstanden, wäre die „stituierende Setzung“ im institutionellen Reservoir Teil seines eigenen Repertoires, welches die Garanten für eine „Abwesenheit von Leere und Supplement“ bestimmen würde.

Anders ist es bei einer nomadischen Verteilung, wo die Elementen nicht im geschlossenen Raum aufgeteilt, sondern in unbegrenztem Raum zugeteilt werden; in einem von Besitz freiem und dynamischem Raum und vom nomadischen *nomos* geleitet: „Raum als immanenter Effekt einer unendlichen, maßlosen Bewegung des Verteilens, des Sich-Ausbreitens, in der der Raum weder als leerer noch als limitierter Raum erscheint.“⁷⁰

Demonstrationen sind als strategische Fluchtlinien für die Schaffung beweglicher Räumen innerhalb sesshafter Räume zu verstehen. Der Raum der Demonstration, welcher dem „Erscheinungsraum“ gleicht, wird als ein beweglicher Spielraum verstanden, wo der polizeiliche Schutz der „Aufteilung des Sinnlichen“ andauernd aufgezeigt und aufgerüttelt wird. Wie Raunig anhand eines Zitates von Gilles Deleuze erklärt:

Der Raum selbst versteht sich hier weder als leerer, der der Füllung entgegensieht, noch als voller oder vorgängig aufgeteilter, sondern als „Spielraum“. In dieser zweiten, eher dämonischen

68. Gerald RAUNIG, *Instituierung und Verteilung. Zum Verhältnis von Politik und Polizei nach Rancière als Entwicklung des Verteilungsproblems bei Deleuze*. In: <http://eipcp.net/transversal/1007/raunig/de>. Angriff am 21.04.2016.

69. Ebenda.

70. Ebenda.



Abb. 3. Spinett, Kunst Historisches Museum Wien.

Hersteller: Anton Meidting,
Augsburg spätes 16 Jhdt.
Hüllmaß: 920 mm x 460 mm x
85 mm, Kunsthistorisches
Museum Wien, Sammlung
alter Musikinstrumente
Inv.-Nr. SAM_119,
Provenienz: Ambras
In: [http://bilddatenbank.khm.at/
viewArtefact?id=84813](http://bilddatenbank.khm.at/viewArtefact?id=84813).

Dieses spielerische Objekt vereint drei verschiedene Strategiespiele (Mühle, Schach und Backgammon), die aus weitauseinander liegenden Kulturen und Epochen entstammen, mit einem Musikinstrument. Alle drei Spiele verfügen über eine vorgegebene territoriale Demarkation, und ihr Ziel ist es, den Gegner zu eliminieren oder sein Territorium zu erobern. Weiterhin ist das Schachspiel durch die Hierarchisierungen seiner Elemente bestimmt. Anders verhält es sich mit dem chinesischen Brettspiel Go: „Beim Go versuchen gleichsam zwei Kriegsherren, ein bisher herrenloses Gebiet zu besetzen und streitig untereinander aufzuteilen. Das Ziel ist dabei nicht, den Gegner vollständig zu vernichten, sondern einen größeren Gebietsanteil zu erlangen.“ ([https://de.wikipedia.org/wiki/Go_\(Spiel\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Go_(Spiel))). So geht es nicht um die Eroberung von Besitz anhand hierarchischer Züge, sondern um Besetzung vom freien Flächen. Das Resultat gleicht einer kartographischen Komposition. Obwohl die Steine von Go nicht beweglich sind, sind ihre Konfigurationsmöglichkeiten sehr vielfältig (9.3×10^{567}). Diese „unberechenbaren“ Möglichkeiten nähern sich der nomadischen Verteilung an, die Gilles Deleuze von sesshafter und hierarchisierter Verteilung unterscheidet: „eine Verteilung, die man nomadisch nennen muss, ein nomadischer nomos, ohne Besitztum, Umzäunung und Maß. Hier gibt es kein Aufteilen eines Verteilten mehr, sondern eher die Zuteilung dessen, was sich verteilt, in einem unbegrenzten, offenen Raum, in einem Raum, der zumindest keine Grenzen kennt.“ (Gilles DELEUZE, Differenz und Wiederholung, München 1997, S. 60.)

Der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga schrieb in seinen Buch Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, dass das Ziel eines Spiels „von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des »Andersseins« als das »gewöhnliche Leben«“ begleitet wird. (Johan HUIZINGA, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1991, S. 37). Wie spannend ist, wenn das Experimentieren von „Bewusstsein des Andersseins“ eine Vielzahl von 9.3×10^{567} Chance zu geschehen hat? Eine Zahle die noch viele grösser ist als die Zahl von Protons im Universum.

als göttlichen, eher orgischen als organischen Verteilung geht es um die „verwirrenden Erschütterungen, die die nomadischen Verteilungen in den sesshaften Strukturen der Repräsentation stiften.“⁷¹

Eine fortwährende Bewegung durch andauernde Re-Kombination der Elemente dieses Raums öffnet Möglichkeiten eines Spielraumes, wo Spielplätze nicht dem sakramentalen Gesetz des Besitzes, sondern den Gesetzen des Besitzlosen untergeordnet sind und wodurch die starre Struktur der Repräsentation durcheinanderkommt. In diesem Sinn würde die aus dem Vermittlungsprogramm resultierende Ausstellung nicht als Repräsentationen der Repertoires von SchülerInnen, sondern als Gegenaktion zu der Repräsentativität der sesshaften Normierungsformen erscheinen.

2.4 Das virtuelle Museum als imaginäres Museum

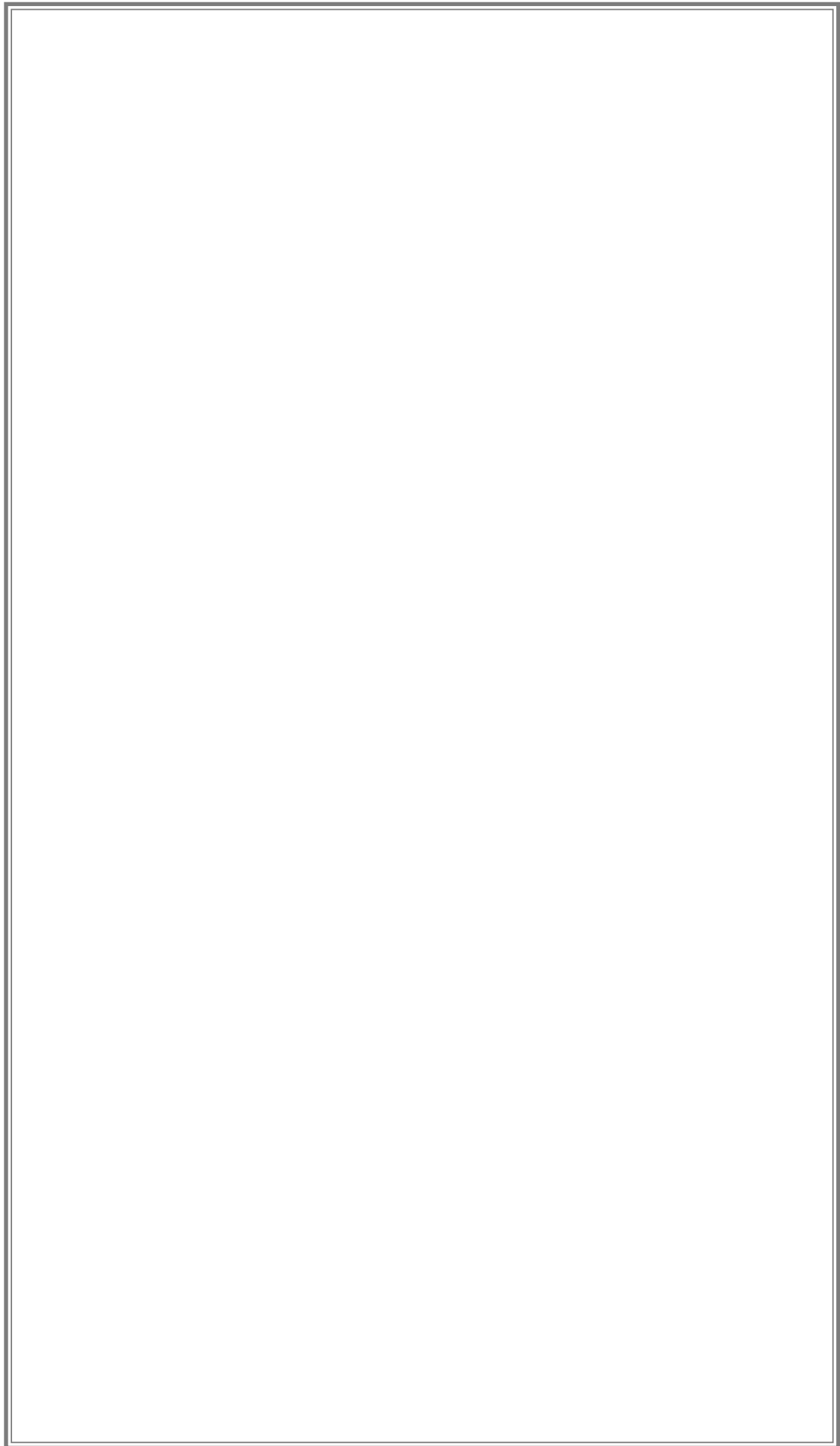
Spielräume können sowohl im realen Raum des Museums als auch in digitalen Räumen stattfinden. Museumswebsites können, anhand ihrer Bildarchive, den Lernprozess in interaktiver Weise bereichern. Der Zugriff auf digitale Bilder und auf ihre Informationen ermöglicht die Verschiebung der Positionierung der BetrachterInnen von der Stelle der passiven Kontemplation zu jener der aktiven Forschung. Die Immaterialität des Ortes und des Exponates, das Suchen in der Suchmaske anhand eigener Begriffe und das Speichern und Drucken von Bildern und Texten ermöglichen einen neuen Mechanismus des Lernens im Museum. So werden Lernprozesse durch virtuelle Museumsbesichtigungen an interaktive Medienkunst angeglichen, wie es die Kunsthistorikerin Annette Hünnekens beschreibt:

Die interaktive Medienkunst zeigt deutlich, inwiefern das selbstvergessene Spiel in Form der Interaktion mit virtuellen Exponat die Begriffe der Authentizität und der Kontemplation nicht mehr lediglich auf das Objekt und dessen Aura bezieht, sondern auf die Mechanismen, die eine authentische, kontemplative Erfahrung auslösen. Der Auslöser des unverwechselbaren Erlebnisses ist hier nicht mehr das äußere Bild vor Augen, sondern die individuelle, spielerische Szene, in die sich der Betrachter selbstvergessen hineinbegibt.⁷²

Die Verteilung des kulturellen Erbes wird durch die Neue Medien gefördert, welche die Strukturen der Institutionen teilweise offenlegen. Dadurch sind unzählige Wege für die Entsakralisierung sowohl von virtuellen als auch von realen Räumen

71. Ebenda.

72. Annette HÜNNEKENS, *Expanded Museum. Kulturelle Erinnerung und virtuelle Realitäten*, Bielefeld 2002, S. 33-34.



vorstellbar: Wie Hünnekens sagt, „wenn alles verfügbar ist, scheint nichts mehr greifbar.“⁷³ Das Ungreifbare flieht vor der kapitalistischen Logik des Besitzes: anstatt eines Spieles von territorialer Eroberung, haben wir es hier mit einem Spiel der Besetzung durch das Austauschen von Imaginationen zu tun.

André Malraux sagte, hinsichtlich der Reproduzierbarkeit von Bildern voraus, dass die Verbreitung der Neuen Medien Prozesse der Intellektualisierung fördern:

Ein imaginäres Museum, wie es noch niemals da war, hat seine Pforten aufgetan: es wird die Intellektualisierung, wie sie durch die unvollständige Gegenüberstellung der Kunstwerke in den wirklichen Museen begann, zum Äußersten treiben. Was die Museen angeregt hatten, geschah: der bildenden Kunst erschloss sich die Vervielfältigung im Druck.⁷⁴

Bei der Gestaltung unseres Projektes dieser „zum Äußersten getriebenen Gegenüberstellung von Kunstwerken“ kann die Form eines Atlas nehmen. Wie wir schon bei Georges Didi-Huberman gesehen haben, ist die Lektüre eines Atlas nie linear und endgültig: „was sein Ende betrifft, so wird es oft auf die Heraufkunft eines neuen, noch zu erforschenden Bereichs oder Feldes des Wissens verwiesen“.⁷⁵ Für Didi-Huberman ist der Atlas „eine visuelle Form des Wissens (*savoir*), eine wissende Form des Sehens (*voir*).“⁷⁶ Dieses Prinzip der Offenheit, wo das Sehen und das Wissen in ihrer Wechselseitigkeit als Mechanismen des Lernprozesses angesehen werden können, nähern sich von der Lektüre eines Atlas dem Motor der Einbildungskraft an, welche, anstatt eine Einheit der Welt zu repräsentieren, Welten der Diversität produzieren und damit eine „transversale Erkenntnis“ mithilfe von immer erneuter Montagen ihrer Elemente geschafft werden kann.

Dabei unterscheidet sich die Einbildungskraft von der Phantasie. Um diese Unterscheidung zu rechtfertigen, nimmt Didi-Huberman einen Ansatz des Dichters und Theoretikers Charles Baudelaire über den Schriftsteller Edgar Allan Poe, den wir hier weitergeben:

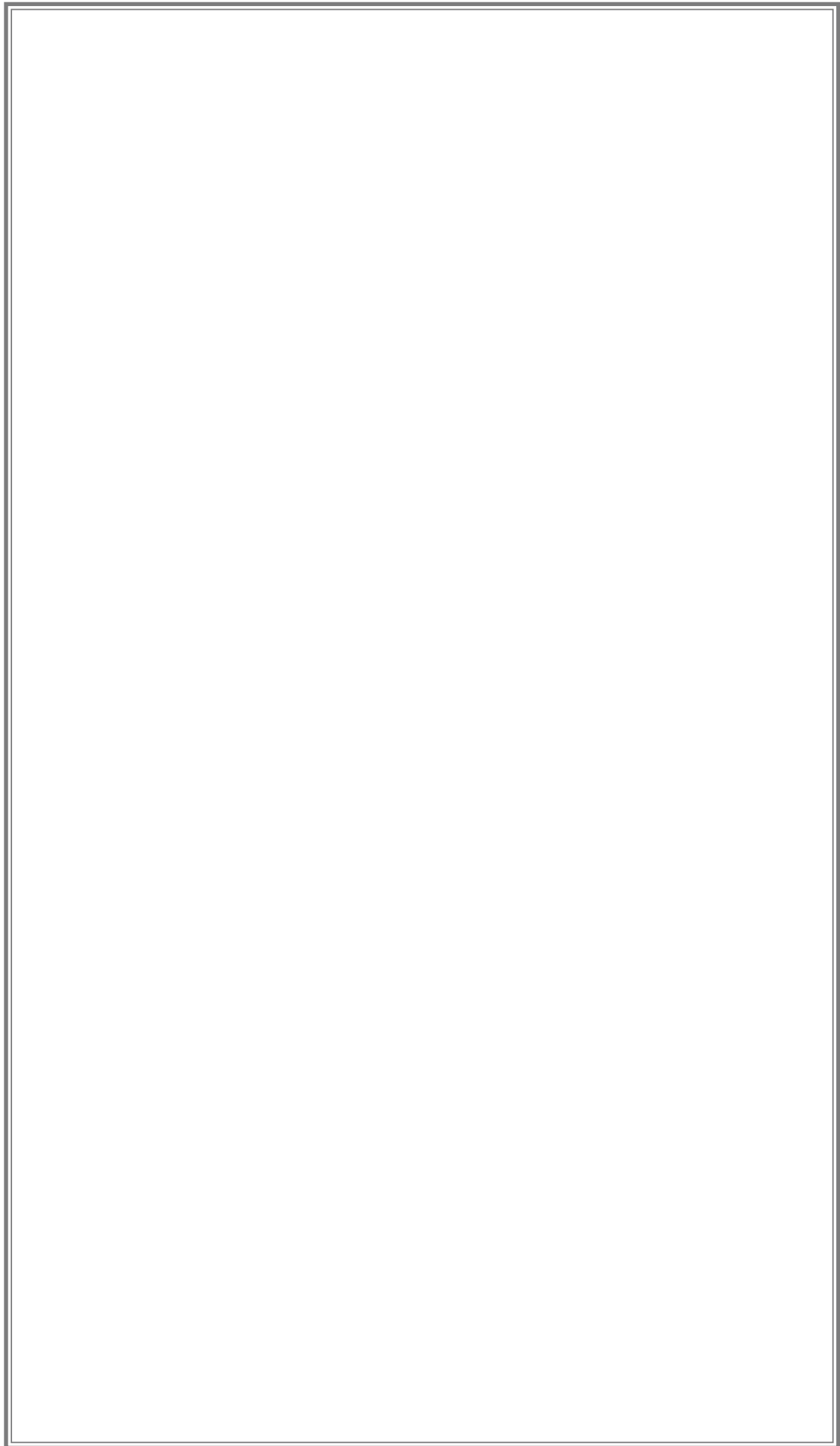
Die Einbildungskraft (*imagination*) ist nicht die Phantasie (*phantasy*); sie ist auch nicht Sensibilität, obwohl es schwerfiele, sich einen Menschen mit Einbildungskraft vorzustellen, der nicht sensibel wäre. Die Einbildungskraft ist fast göttliches Vermögen, das vor allem, unabhängig von philosophischen

73. Ebenda, HÜNNEKENS, 2002, S. 3.

74. André MALRAUX, Das imaginäre Museum, Übersetzung von Jan Lauts, Baden-Baden 1949, S. 9.

75. Georges DIDI-HUBERMAN, Atlas oder die unruhige Fröhliche Wissenschaft, Übersetzung aus dem französische: Markus Sedlaczek, Paderborn 2016, S. 11.

76. Ebenda, S. 12.

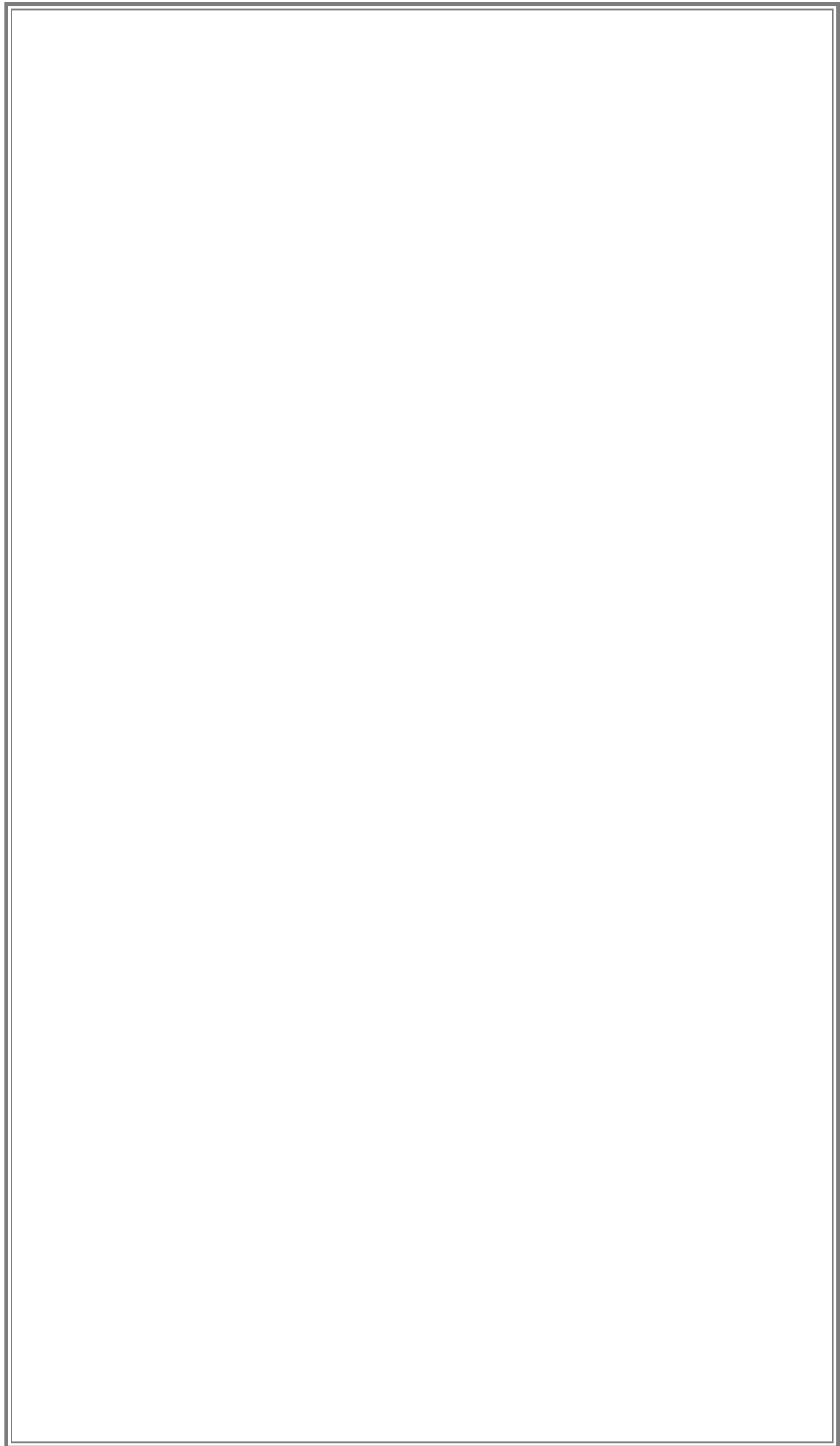


Methoden, die geheimen inneren Beziehungen der Dinge, die Entsprechungen und Analogien wahrnimmt. Die Ehren und Funktionen, die er (d. i. E. A. Poe) diesem Vermögen zuschreibt, verleihen ihm einen derartigen Wert, dass (...) ein Gelehrter ohne Einbildungskraft nur noch als ein falscher Gelehrter, oder wenigstens als ein unvollständiger Gelehrter, erscheint.⁷⁷

Diese auf Montage oder *bricolage* basierende Atlaskonstruktion ist nicht nur auf Modi des Ausstellens zu beziehen, sondern auch auf die des Zeigens. Die Performativität verschiedener Demonstrationen kann durch Linearität oder Nicht-Linearität ihres Zuges und durch die Eindimensionalität oder Multidimensionalität ihrer identitärischen Zeichen (Bekleidung-Farbe, Fahnen, Choreografie, Anforderung, etc.) unterschieden werden. Lineare, in eindimensionalen identitärischen Zeichen daher kommende Demonstrationen sehen eher nach einer Militärparade aus, welche ihre AkteurInnen einer immer gleichen „Identitätsverpackung“ einschreibt, während nicht-lineare, multidimensionale Zeichen nutzende Demonstrationen eher einem Karneval gleichen, in dem die AkteurInnen ihre Diversitäten und Imaginationen ausdrücken können. Auch wenn beide Fälle Eigenschaften des „Erscheinungsraums“ beinhalten, sind ihre „realisierten Mächte“ graduell zu unterscheiden, da bei der ersten immer dasselbe verhandelt wird, während bei der zweiten die Verhandlung durch die Diversität bereichert wird, welche die Rezeption der Andersheit garantiert.

Eine „künstlerische und pädagogische“ Demonstration in Museen oder Schulen, ein Akt des selbstbestimmten Zeigens, wozu das Resultat unseres Vermittlungsprogramms veranlassen kann, folgt von Anfang an dem Prinzip der Diversität. Die Forschung der SchülerInnen beginnt mit ihren eigenen „*generierenden Wörtern*“, die in Wegen der Imagination münden und mit der Verhandlung der Ergebnisse zwischen den AkteurInnen weitergeht. Wie gesagt, ist Demonstration hier als ein Akt des Zeigens gedacht, unabhängig davon ob sie zu einer politischen Aktion entfaltet werden könnte. Es geht darum, dass die SchülerInnen beim Lernprozess in Museen Wege zur Demonstration ihrer Wünsche und Interessen finden, und nicht, oder nicht nur, zu deren Repräsentation.

77. Charles BAUDELAIRE, zitiert in: George DIDI-HUBERMAN, *Atlas oder die unruhige Fröhliche Wissenschaft*, Paderborn 2016, S. 14.



3. Repertoire / Archiv

Empty your mind. Be formless, shapeless. Like water.
Now, you put water into a cup, it becomes the cup.
You put water into a bottle it becomes the bottle.
You put into a teapot it becomes the teapot.
Now, water can flow or it can crash.
Be water, my friend. Like that.⁷⁸ Bruce Lee

Im zweiten Kapitel des Buches Pädagogik der Unterdrückten erklärt der Pädagoge Paulo Freire das vom ihm genannte „Bankiers-Methode“ (*concepção bancária da educação*). Dabei zählt Freire zehn Punkte auf, die für eine paternalistische Charakteristik des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden bedeutsam sind und wie diese konflikthafte Beziehung zu einer „Bankiers-Methode“ führen kann. Über diese zehn Punkte und über das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wird noch im folgenden Kapitel geschrieben. Im Moment interessiert uns was Freire unter „Bankiers-Methode“ versteht.

3.1 Die Bankiers-Methode

Für Freire hat die Bankiers-Methode ihren Beginn an dem Ort, wo Erzähler und Zuhörer ein Narrativ besetzen: ein Narrativ impliziert ein oder mehrere Subjekt/ Subjekte, der oder die etwas erzählen — die ErzählerInnen — und ein oder mehrere passive Objekte — die ZuhörerInnen⁷⁹. Die Tätigkeit der ErzählerInnen ist es, die ZuhörerInnen mit dem Inhalt ihres Narrativs zu „füllen“. Da dieser Inhalt selten die Weltkontexte der ZuhörerInnen widerspiegelt und oft aus Fragmenten unterschiedlicher Realitäten besteht, werden sie in ihrer Passivität, laut Freires Konzept, als „Gefäß“ für die Performativität der ErzählerInnen verstanden. Je mehr diese „Gefäße“ mit dem Inhalt der ErzählerInnen gefüllt werden, desto besser sind die Lehrenden und je weiter die Lernenden gehorsam sich ihre „Gefäße“ von Lehrenden einfüllen lassen, desto besser und erfolgreicher sind sie für die institutionalisierte „Bankiers-Methode“⁸⁰.

Für Freire ist bei einer solchen Vorgangsweise das einzige Aktionsfeld der Lernenden dasjenige, in dem sie die Einlage von Lehrenden bekommen, sie bewahren und sie archivieren. Ihre Funktion ist auf das Sammeln und das Inventarisieren reduziert. Die Lernenden werden DepositärInnen und die Lehrenden DeponentInnen. In diesem Sinn sind die Menschen dadurch selbst archiviert worden, da sie außerhalb der Praxis, außerhalb des Suchfelds, ihr Dasein verloren haben und Objekte von sich selbst geworden sind: die DepositärInnen werden später DeponentInnen in einem Zirkel

78. Bruce LEE, in: The lost interview of Bruce Lee, Pierre Berton Show 1971, Transkription: Bruce Macpherson. Verfügbar in: <https://vimeo.com/32200864>. Zugriff am: 05.05.2016.

79. Vg. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 65.

80. Ebenda, FREIRE, 1980, S. 66.

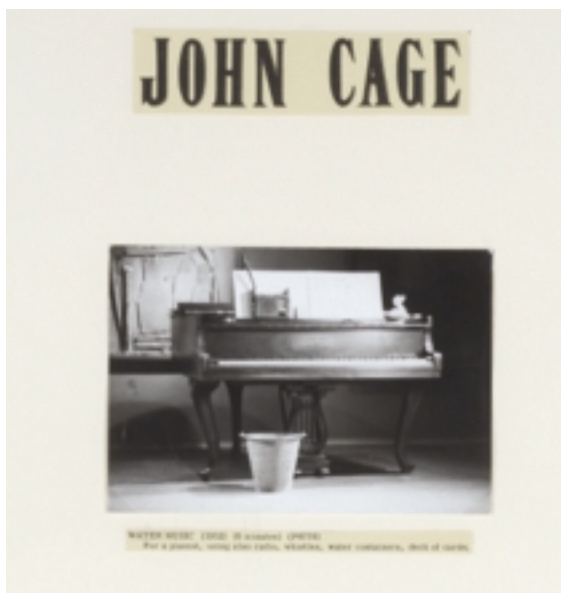


Abb. 4. Water Music, John Cage, 1952, mumok.

Los Angeles, CA, USA - 1992, New York, NY, USA, Bleistift auf Papier, S/W Fotografie, Zeitungsausschnitt, 59,00 cm x 152,00 cm, ehemals Sammlung Hahn/ Former Hahn Collection, Köln/Cologne erworben/acquired in 2004, Inventarnummer: G 1105/0.

Als Suchergebnis in der Onlinedatenbank des mumok erhält man für den Suchbegriff „Wasser obiges Ensemble des amerikanischen Musikers und Künstler John Cage.

Cages Kompositionen sind durch das Unvorhersehbare gekennzeichnet. Inspiriert von asiatischer Philosophie verstand er seine Arbeit als die Organisation von beabsichtigten wie zufälligen Hörereignissen innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens. „(In) „Water Music“ bestimmt in das Element Wasser nicht nur (...) das Thema, sondern wird buchstäblich zum Bestandteil der Komposition. Die Partitur verlangt vom Pianisten unter anderem Wasser von einem Behälter in einen anderen zu gießen und eine Pfeife im Wasser unter – und wieder auftauchen zu lassen. (...) All diese Aktivitäten, die bis auf Bruchteile von Sekunden genau festgelegt sind, kann das Publikum simultan mitlesen, denn die 10 Seiten umfassende Partitur wird wie ein Plakat gut sichtbar auf dem Podium aufgestellt.“ (In: www.mumok.at/de/water-music).

Der Philosoph und Soziologe Zygmunt Bauman spricht in seinem Werk „Flüchtige Moderne“ über die Unsicherheit des modernen Lebens und nimmt die Flüssigkeit als Metapher für die zeitgenössische Phase des Kapitalismus. Für ihn ist der Verdacht, dass nichts, was schon vorher getestet, für geeignet bezeichnet und vor dem Verfall gesichert worden ist, das sprichwörtliche Haar in der Suppe. Verluste wie Gewinnen sind gleichwertig. Das Leben ist von Navigieren zwischen diesen beiden Unberechenbarkeiten vorherbestimmt, und kein Seemann kann sich rühmen, einen sicheren und risikofreien Weg gefunden zu haben. (Vg. Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*, Übersetzung: Plinio Dentzien, Rio de Janeiro 2001, S. 74-75).

In seinem Text „Der Erzähler“ von 1936 sprach der deutsche Philosoph Walter Benjamin vorausblickend über die Erfahrung des modernen Lebens: „die Erfahrung ist im Kurse gefallen. Und es sieht so aus, als fiele sie weiter ins Bodenlose. Jeder Blick in die Zeitung erweist, dass sie einen neuen Tiefstand erreicht hat“. (Walter Benjamin, *Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*, Alexander Honold (Hg.), Frankfurt am Main 2007, S. 104).

Wie kann die zeitgenössische Kunst ein wissenschaftliches Medium sein, um aus dem Verfall der Erfahrung neue Narrative zu kreieren? Narrative, die im Fluss des Archivs gegen den Strom und sein Gesetz navigieren?

von Einbahnstraßen, wo Lernende und Lehrende sich gegenseitig selbst archivieren.⁸¹

Eine Flut ohne Gegenflut ist wie eine Bildung ohne Dialog, ohne Kreativität und deswegen ohne Transformation. Transformation nennt Freire den Prozess nach „einem mehr Sein“ (*um ser mais*), die nur durch Dialog zu erreichen ist und Dialog gibt es nur, wenn Einige sich den Anderen gegenüber nicht durch mehr Wissen überlegen machen. Daher kommt Freires berühmtes Zitat: „Wenn Bildung nicht befreiend ist, ist der Traum der Unterdrückten der Unterdrücker zu sein.“⁸²

3.2stituierende Praxis der Emanzipation

Als passives „Gefäß“ oder Reservoir des von Bildungsexperten institutionalisierten Repertoires haben die Lernenden eine limitierte Autonomie in der Auswahl und Anordnung ihres eigenen Repertoires: ihre Geschichte, Wünsche, Notwendigkeiten, Erwartungen, kurz, ihre Subjektivität wird nicht, oder nur im seltenen Fall, für die Entscheidung des Curriculums berücksichtigt. Wie wir schon bei Freire gesehen haben, bewahren und archivieren sie ein von außen erhaltenes Repertoire.

Da unser Projekt auf die Emanzipation der SchülerInnen ausgerichtet ist, die schon über einen Zugang zu technisierten Bildungsinstrumenten verfügen, folgt, dass sie sich gegenüber den Institutionen weder nachgiebig noch unnachgiebig benehmen, weder außerhalb noch innerhalb des institutionellen Gefüges arbeiten, sondern in der Schnittstelle dessen, was die Institutionen ihnen anzubieten haben und was sie als institutionelle Lücke herausfinden. Selbst die gesamte institutionelle Struktur kann als Ausgangspunkt für emanzipatorische Bildung angewandt werden⁸³ und zu „stituierender Praxis“ anregen.

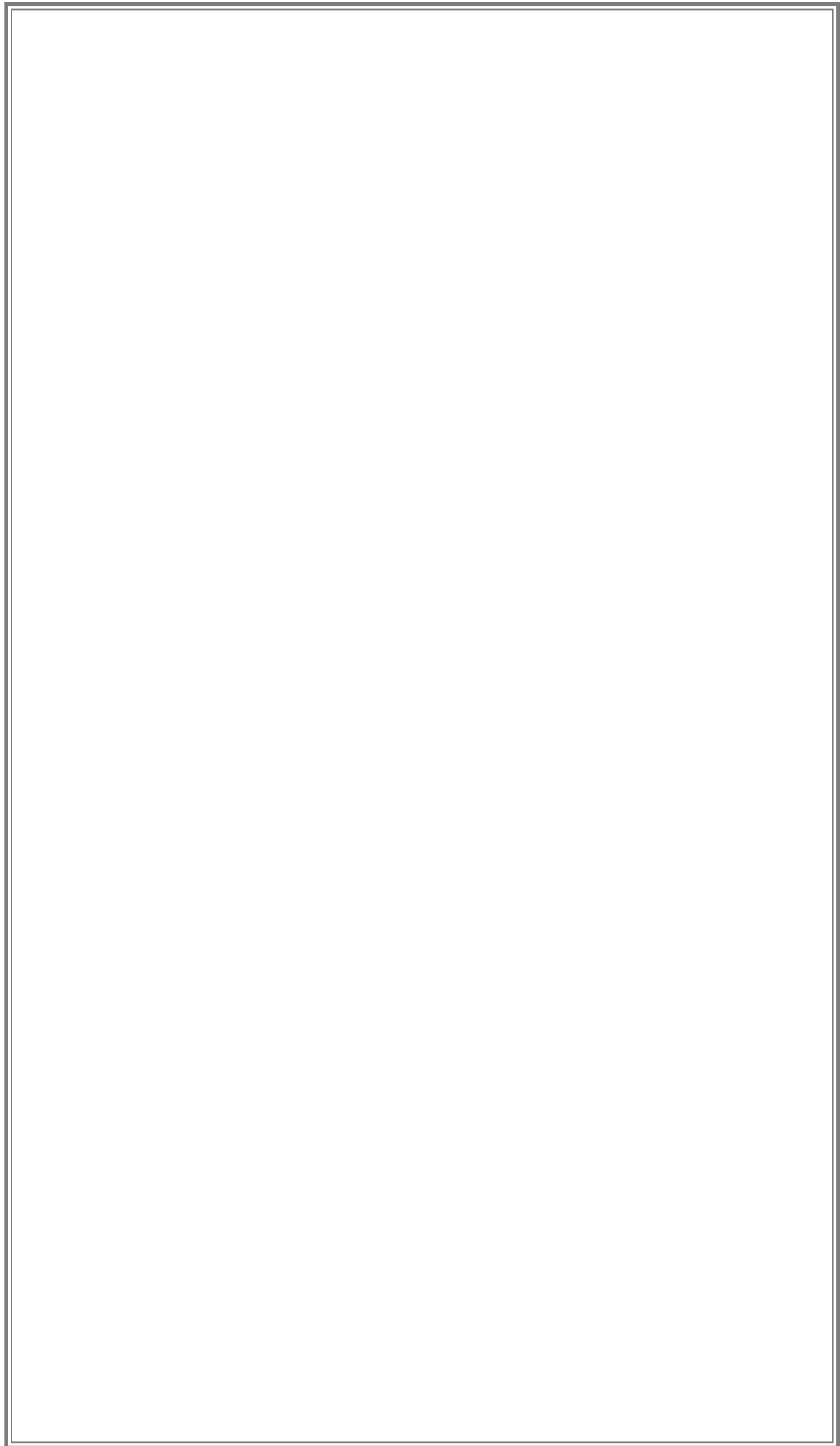
3.3 Flüssiges Archiv

Wenn eine der Tätigkeiten von Lernenden, und wechselweise auch von Lehrenden, nach Freires Kritik das Archivieren ist, scheint es hier angebracht, einige Bemerkungen darüber zu machen. Dafür wird ein Konzept von Archiv vorgestellt, das in der

81. Ebenda.

82. Paulo FREIRE, in: *Começando Bem. Frases E Pensamentos*, Carlos H. Biagolini (Hg.), Rio de Janeiro, 2009, S.66. Frei Übersetzung vom Autor.

83. Ein Beispiel dafür ist die Occupy Movement einer öffentlichen Mittelschule im Brasilien und Latein Amerika. Angefangen in der Stadt São Paulo Mitte des 2015 Jahres gegen den Vorschlag einer neoliberalen Schulreform von São Paulo Gouverneur Geraldo Alckmin, ist die Bewegung von über 180 Schulen im Bundesland gefolgt und noch weiter über andere brasilianische Bundesländer verbreitet, bis zu anderen lateinamerikanischen Ländern wie Argentinien, Chile, und Venezuela. Bei der Besetzung organisieren die SchülerInnen tägliches Plenum, um die Verteilung der Aktivitäten wie Kochen, Putzen, Raumrenovierung, Wände neu streichen, etc. zu ordnen. Bei solche Raumumordnung entdeckten die SchülerInnen neue und noch verpackten Schulmaterialien, Bücher und sogar neue Computern, alles ihnen rechtlich zugewiesen aber doch nicht ihnen zur Verfügung gestellt. Die Einladungen oder freie Angebote für Vorlesungen von KünstlerInnen, MusikerInnen, LehrerInnen, ProfessorInnen, TheoretikerInnen, sorgen für den dynamischen und demokratischen Charakter der Bewegung und sind zugleich ein Medium der Diskussion über die Art und Weise neuer Bildung, die die SchülerInnen auffordern. Durch das Medium Facebook aktualisieren und verbreiten die SchülerInnen täglich ihre Aktivität und auch die gewalttätigen Repressionen der Polizei. Siehe: <https://www.facebook.com/canalsecundarista/?fref=ts> , <https://www.facebook.com/secundaristaemluta/?fref=ts> .



post-strukturalistischen Forschung von Bedeutung ist und das zur Aufklärung unseres Projekts behilflich sein kann: nämlich der Archiv-Begriff von Michel Foucault in seinem Text *Das historische Apriori und das Archiv*.

„Das Archiv zirkuliert“, mit diesen Wörtern beginnen die Herausgeber Knut Ebeling und Stephan Günzel die Einleitung des Buches *Archivologie*. Das Buch enthält eine Auswahl von Texten verschiedener AutorInnen, unter anderem den oben erwähnten Text von Foucault. Nach der Meinung der Herausgeber liefert der Archiv-Begriff von Foucault Aufschlüsse für die Verschränkung aller wissenschaftlicher Bereiche welche den „Diskurs des Archivs“ durchqueren.

Diese Verschränkungen geben uns die Spuren der Ausgangspunkte unseres Vermittlungsprogramms vor, von dem aus wir die Mechanismen der Institutionen für emanzipatorische Bildung erproben. Besonderes wegen der Speicherung in neuen Medien ist die flüssige Charakter- und Interkommunizierbarkeit der Wissensdokumente von Bedeutung für das Programm.

3.4 Foucaults Apriori des Archivs

In *Das historische Apriori und das Archiv* spricht Foucault über das Archiv als ein historisches *Apriori*, das „Realitätsbedingung für Aussagen“ schafft. Die Konstitution dieses *Apriori* steht nicht außerhalb einer Historizität und ist nicht als eine zeitlose und unbewegliche Struktur zu definieren — „es konstituiert nicht über den Ereignissen und in einem Himmel, der unbeweglich bliebe, eine zeitlose Struktur, es definiert sich als die Gesamtheit der Regeln, die eine diskursive Praxis charakterisieren“.⁸⁴ Es ist eine Struktur von Spaltungen und Überlappung, von wechselseitigen Ersetzungen, von uneinheitlicher Gleichzeitigkeit und von nicht-herleitbarer Abfolge, welche von diskursiven Praxis und deren verstrickten Elementen erklärt wird, wie Foucault weiter erklärt:

(...) nun erlegen sich diese Regeln den Elementen, die sie in Beziehung setzen, nicht von außen auf; sie sind genau in das einbezogen, was sie verbinden; und wenn sie sich nicht mit dem geringsten der Elemente verändern, verändern sie sie und transformieren sich mit ihnen doch an bestimmten entscheidenden Schwellen. Das Apriori der Positivitäten ist nicht nur das System einer zeitlichen Streuung; es ist selbst ein transformierbares Ganzes.⁸⁵

84. Michel FOUCAULT, *Das historische Apriori und das Archiv*, in: *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), Berlin 2009, S. 108.

85. Michel FOUCAULT, *Das historische Apriori und das Archiv*, in: *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), Berlin 2009, S.109.



Abb. 5. Spice Chess, Takako Saito, mumok.

(Gewürz-Schach), Holz, Korken, Gewürze, 32,00 cm x 32,00 cm x 7,00 cm

Leihgabe der Österreichischen Ludwig-Stiftung, seit 1993, Inventarnummer: ÖL-Stg 359/0

Für den Suchbegriff Spiel in der Suchmaschine des mumok erhält man unter Werken anderer KünstlerInnen auch eines aus der Schachspiel- Serie der Fluxus-Künstlerin Takako Saito. Die Serie kann an eine Kritik des Rationalismus und der Hegemonie des Sehsinns im Repräsentationsfeld verstanden werden, da die Künstlerin die unterschiedlichen Schachfiguren durch gleichförmige Behälter ersetzt, deren Inhalt die Werte der Figuren durch andere sensorischen Zeichen repräsentiert. Im vorliegenden Werk sind die Behälter mit Gewürzen gefüllt. Die Ironie des Werks besteht darin, dass es von den SpielerInnen einen hoch entwickelten Geruchssinn und eine gewisse Gedächtniskapazität erfordert, die nicht zuallererst an dem Sehsinn gebunden ist: durch die Immaterialität des Geruchs wird das Erkennen der Hierarchie verschiedener Figuren erschwert und die Gegensätzlichkeit in der Luft verschmolzen.

Fluxus war eine international vernetzte Kunstbewegung der 1960 Jahre. Die Thematisierung von Gewürzen im Feld eines Kampfspiels einer japanischen Künstlerin führt uns zu einer anderen Analogie: nämlich die Gewürzroute und deren Folgen bei der „Entdeckung“ Amerikas. Der Portugieser Vasco da Gama hat im Jahr 1498 den Seeweg nach Fernost entdeckt. Zu dieser Zeit war Gewürz ein hochwertiges Handelsgut, sodass Safran sogar wertvoller als Gold war. Europa strebt anhand neuer Schiffstechnik einen direkten Seeweg nach Indien zu finden. Den europäischen Wettstreit um die schnellere Seeroute nach Indien hat die Entdeckung Amerikas zur Folge und damit den Anfang des kolonialistischen Zeitalters: Der ganze Globus war maritim vernetzt.

Heute, im Zeitalter des Postkolonialismus, haben Gewürze gegenüber anderer commodity ihren damaligen Wert verloren: Erdöl-Barrel hat ihre Stelle eingenommen. Jedoch ist mit der kapitalistischen Globalisierung die damalige Abhängigkeit von der Kolonie nicht aufgelöst: die Inhalte der Behälter wurden getauscht und die imperialistische Macht der Monarchie durch die imperialistische Macht der großen Finanzkonzerne ersetzt.

In der Onlinesammlung des mumok gibt es keine Hinweise über die Aufteilung der verschiedenen Kräuter in den gleichförmigen Behältern des Gewürz-Schachspiels. Wird mit dem ausgestellten Werk auch eine Legende mit Informationen angeboten? Wie kann man ein echtes ästhetisches Erlebnis beim Werk erfahren, wenn Berühren verboten ist? So ist das Werk auch als Zusammenstellung verschiedener Büchsen der Pandora zu verstehen.

Positivität⁸⁶ ist als Realitätsbedingung für verschiedene Werke, Bücher, Texte, die zur selben diskursiven Anordnung gehören, zu verstehen. Sie sind „Aussagesysteme“, wo Identitäten, Themen, Begriffen und Spiele „durch die Form der Positivität ihres Diskurses“ kommunizieren und transformierbar sind, oder wie es Foucault formuliert:

Die Positivitätsform (und die Ausübungsbedingungen der Aussagefunktion) definiert ein Feld, wo sich möglicherweise formale Identitäten, thematische Kontinuitäten, Begriffsübertragungen und polemische Spiel entfalten können. Daher spielt Positivität die Rolle dessen, was man ein historisches Apriori nennen könnte.⁸⁷

Ein *historisches Apriori* wird von *formalem Apriori* — welches frei von Zufall in der Ausbreitung seiner Instanz ist —, nicht nur davon unterschieden, dass es dem Empirismus der Geschehnisse ausgesetzt ist, sondern aber auch davon, „dass ein bestimmter Diskurs zu einem gegebenen Zeitpunkt diese oder jene formale Struktur aufnehmen und anwenden oder im Gegenteil ausschließen, vergessen oder verken- nen kann“⁸⁸. Dadurch wird die Tatsache erklärt, dass der Diskurs dem Gesetz der eigenen Transformation und der des Realen untergeordnet ist.

Das gesamte „Aussagesystem“, welches Ereignisse und Dinge umfasst, nannte Foucault *Archiv*. Die Anwendung des Begriffs im Singular war seit dem 16. Jahrhundert in Frankreich nicht gängig; Foucault holt den Begriff aus der Geschichte her zurück und „kennzeichnete damit ausdrücklich die archivische Methode, von der er die Institution durch den Plural Archives abgrenze.“⁸⁹ Damit ist eine epistemologische Verschiebung unterzogen, wobei Foucault das Singular Archiv wie folgend definiert: „Gesetz dessen, was gesagt werden kann, das System, das das Erscheinen der Aussagen als einzelne Ereignisse beherrscht.“⁹⁰. Weiteres beschreibt Foucault das Archiv als unvollständiges:

„Es ist das allgemeine System der Formation und der Transformation der Aussagen. Es liegt auf der Hand, dass man das Archiv einer Gesellschaft, einer Kultur oder einer Zivilisation nicht erschöpfend beschreiben kann; zweifellos nicht einmal

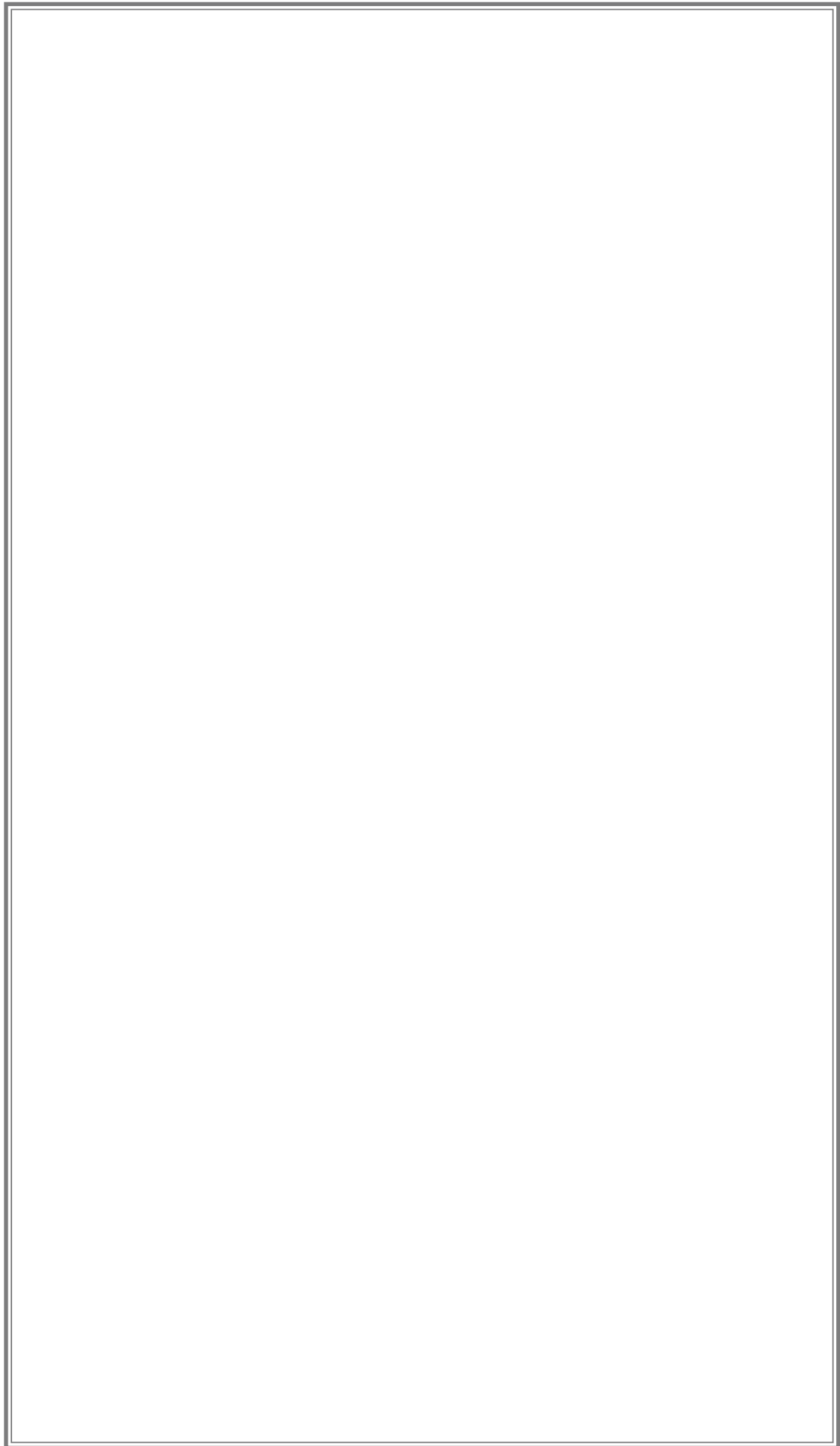
86. Der Begriff *Positivität* ist hier nicht mit dem von Auguste Comte *Positivismus* zu verwechseln. In Wörterbuch der philosophischen Begriffe (Hb. Johannes Hoffmeister, Hamburg 1955), heisst das Adjektiv *positiv*: „1. Bejahend, im Gegensatz zu negativ, 2. Daseinde, wirklich vorhanden, tatsächlich, im Gegensatz zum nur Gedachten, Ideellen, durch Denken Konstruierten.“ Im dem zweiten Sinn ist die Foucaults Anwendung zu verstehen: *dasei- end*, und deswegen entfaltend und transformierbar.

87. Ebenda, FOUCAULT, Berlin 2009, S. 107-108.

88. Ebenda, S.109

89. Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), *Archivologie. Theorien des Archis in Philosophie, Medien und Kün- sten*, Berlin 2009, S. 15.

90. Michel FOUCAULT, *Das historische Apriori und das Archiv*, in: *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), Berlin 2009, S. 110.



das Archiv einer ganzen Epoche. Auf der anderen Seite ist es uns nicht möglich, unser eigenes Archiv zu beschreiben, da wir innerhalb seiner Regeln sprechen, da es dem, was wir sagen können (...), seine Erscheinungsweisen, seine Existenz- und Koexistenzformen, sein System der Anhäufung, der Historizität und des Verschwindens gibt. Das Archiv ist in seiner Totalität nicht beschreibbar; und es ist in seiner Aktualität nicht zu umreißen“⁹¹

Für eine pädagogische Praxis, die unmittelbar mit persönlichen Objekten beginnt und in einem öffentlichen Archiv weiterentwickelt wird, ist diese Beschreibung von Archiv als ein „System der Formation und der Transformation“ von besonderem Interesse, da diese Eigenschaften auch als Eigenschaften der Pädagogik angesehen werden können. Gewiss ist Bildung ein Bereich der pädagogischen Wissenschaft, und pädagogische Konzepte und Praktiken werden im Lauf der Zeit erneuert wie die Gesellschaft transformiert wird. Dabei scheint diese „nicht erschöpfende“ bei der Beschreibung von Archiv oder Pädagogik für unser Projekt wichtig, da es die zufällige Kreuzung von Recherchen impliziert, die in unzähligen Ergebnissen münden, welche die Potenzialität der Transformation in Erscheinung treten lassen.

Man soll aber nicht den Archiv-Begriff von Foucault mit Repertoire gleichsetzen. Obwohl das Repertoire auch als Methode des „historisch berichteten Findens“ und auch transformierbar verstanden werden soll, liegt ihm eine subjektive und begrenzte Intention „Neues erfinden“ zugrunde, die erst nach dem *historischen Apriori* und unter dem allgemeinen Gesetz des Archivs in Erscheinung treten. So gesehen und verankert an Foucaults Begriff, steht Archiv als Methode vor der Methode des Repertoires, oder, um es anders zu sagen, das Archiv ist die Meta-Methode des Repertoires.

3.5 Modi der Zirkulation als Ausgangspunkte emanzipatorischer Pädagogik

Im Rahmen einer emanzipatorischen Pädagogik ist die Zirkulation — und damit das Verbergen oder Offenbaren verschiedener wissenschaftlicher Diskurse und historischer Dokumente, als Ausgangspunkt einer inter- und transdisziplinären Lernmethode von Bedeutung. Diese Ausgangspunkte sind selbst unter dem umfassenden Begriff des „Archivs“ nachvollziehbar, welches, Ebeling und Günzel — mit Foucault — als eine Instanz für die Ordnungsproduktion der Vergangenheit beschreiben: „Eine Instanz, die eine Ordnung der Vergangenheit produziert, anstatt diese — wie die Geschichtswissenschaft — zu repräsentieren.“⁹²

In dieser Zirkulation gehen auch Dokumente verloren. Neben der politischen und subjektiven Entscheidung des „archivwürdigen“ Materials — wie wir es schon bei Julia

91. Ebenda, S.111

92. Knut EBELING und Stephan GÜNZEL (Hg.), Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten, Berlin 2009, S. 14.



Abb. 6. Ohne Titel, Christian Boltanski, 1993, mumok.

Verzinktes Blech, Holz, Lampen, 500,00 cm x 360,00 cm x 700,00 cm
Schenkung Gesellschaft der Freunde der bildenden Künste Vienna 1994. Inventarnummer: P 400/0.

Unter dem Begriff Dokumentation findet man in der Onlinesammlung des mumok das Foto dieser Installation von Christian Boltanski. Eine nachvollziehbare Information über das Werk gibt es auf der Homepage nicht. Neben den oben beschriebenen technischen Angaben stehen Tags, Wörter, die mit dem Werk in Verbindung stehen und die zu anderen verknüpften Werken führen: Fotografie, Geschichte, Weltkrieg, Dokumentation, Krieg, Verfolgung, Politik, Installation. Christian Boltanski ist ein 1994 in Frankreich geborener Künstler. Seine Arbeit ist für die Thematisierung von Erinnerung bekannt:

„...Boltanski ist in den vergangenen drei Jahrzehnten durch raumgreifende Installationen und sehr atmosphärische Inszenierungen seiner Werke zu einem Exponenten der „Erinnerungskultur“ geworden. Mit seinen Bildern erzeugt der Künstler eine komplexe Wirkung. Er zielt dabei nicht auf die Errichtung dauerhafter Denkmäler, sondern auf das aktive „Sich Erinnern“, d.h. auf eine Kultur der Erinnerung, die stets das Lebendige im Angesicht des Verlorenen betont.“ (Friedemann MALSCH, Von den Möglichkeiten des Lebens zum möglichen Leben, in: Christian Boltanski. La vie possible, PDF, erhältlich: www.kunstmuseum.li/bilder/2560.pdf. Angriff: 24.05.2016).

Die unzureichenden Informationen des mumok über das Werk regen uns an, weitere Recherchen über das Kunstwerk zu machen. Betitelt als „Ohne Titel, 1993“, öffnet sich das Werk für die Einbildungskraft der BeobachterInnen oder ForscherInnen: Was steckt in der verzinkten Schachtel? Fotografien? Dokumente? Was steht auf diesen weißen Schachtel-Etiketten? Wie ist der Kistenstapel geordnet? Wozu dienen die durch Holzstöcke gemachten Kistenspalten? Welche Bedeutung haben die Scheinwerfer, die ihr Licht auf die Wände und nicht auf die Schachtelsäule werfen? Und welche Beziehungen haben Wörter, wie „Weltkrieg“, „Verfolgung“, „Krieg“, „Politik“ zur Installation?

1966 wurde die erste Ausgabe des Buches *Das Dritte Reich des Traums* der deutschen Journalistin Charlotte Beradt veröffentlicht. Das Buch enthält eine Sammlung von Träumen, die die Journalistin zwischen 1933 und 1939 in Deutschland von verschiedenen Menschen sammelte und in welchen das neue Regime die Rolle des Schreckens spielte: ein Alptraum-Archiv, das als Vorzeichen des Kriegsterrors angesehen werden kann.

Können, ausgehend von der Information der Schlagwörter, die geheimnisvollen, unzugänglichen und den Scheinwerfern abgewandten Kisten als übereinandergestapelte Säule eines Alptraum-Archivs interpretiert werden?

Fertig gesehen haben —, kommen dazu noch „kontingente Faktoren wie Architektur oder Eigenheiten des Ablagewesens, die entscheiden, welche Dokumente aufgenommen werden oder welche überhaupt ins Archiv eingehen.“⁹³ Diese, dennoch für die Regulation des Archiv-Materials von der Kontingenz entscheidenden Faktoren, tragen für weitere Grundbedingungen einer fragmentarischen Struktur bei.

In *Das Archiv brennt*, das zwei Essays der Philosophen Knut Ebeling und Georges Didi-Huberman enthält, schreibt Didi-Huberman: „das Eigentliche des Archivs ist seine Lücke, sein durchlöcherter Wesen. Nun sind die Lücken oftmals das Ergebnis willkürlicher oder unbewusster Zensuren, Zerstörungen, Aggressionen oder Autodafés.“⁹⁴ Bewusste oder unbewusste Modi der Einschränkung oder des Bannes erzeugen Lücken, wodurch Dokumente verloren gehen und zugleich das Archiv selbst zu einem interessanten Feld der Forschung wird:

Häufig steht man somit vor einem gewaltigen und rhizomatischen Archiv heterogener Bilder, das nur schwerlich zu beherrschen, zu organisieren und zu verstehen ist, eben weil jenes Labyrinth ebenso sehr aus Intervallen und Lücken wie aus Beobachtbarem besteht. Zwangsläufig muss das archäologische Unternehmen das Risiko eingehen, Fetzen nachlebender Dinge nebeneinanderzustellen, die immer heterogen und anachronistisch bleiben, da sie aus verschiedenen, durch Lücken getrennten Zeiten und Räumen stammen. Dieses Risiko trägt den Namen Einbildungskraft oder Montage.⁹⁵

Mit dem Phänomen der digitalen Revolution sind die Modi der Verschränkung und Zirkulation von Dateien ausgedehnt und noch vielschichtiger verzweigt worden. Die Übertragung von materiellen Dokumenten auf immaterielle Algorithmen ist zwiespältig: es vervielfacht die Zugänglichkeit und zugleich entwickeln sich neue Strategien des Verbergens — wie Password, Intranet, Antivirenschutz, Kryptografie, etc. Dabei ist die Spaltung und Überlappung einer analogen Archiv-Struktur — und deren Mechanismen des Verbergens und der Offenbarung — weiter reproduziert.

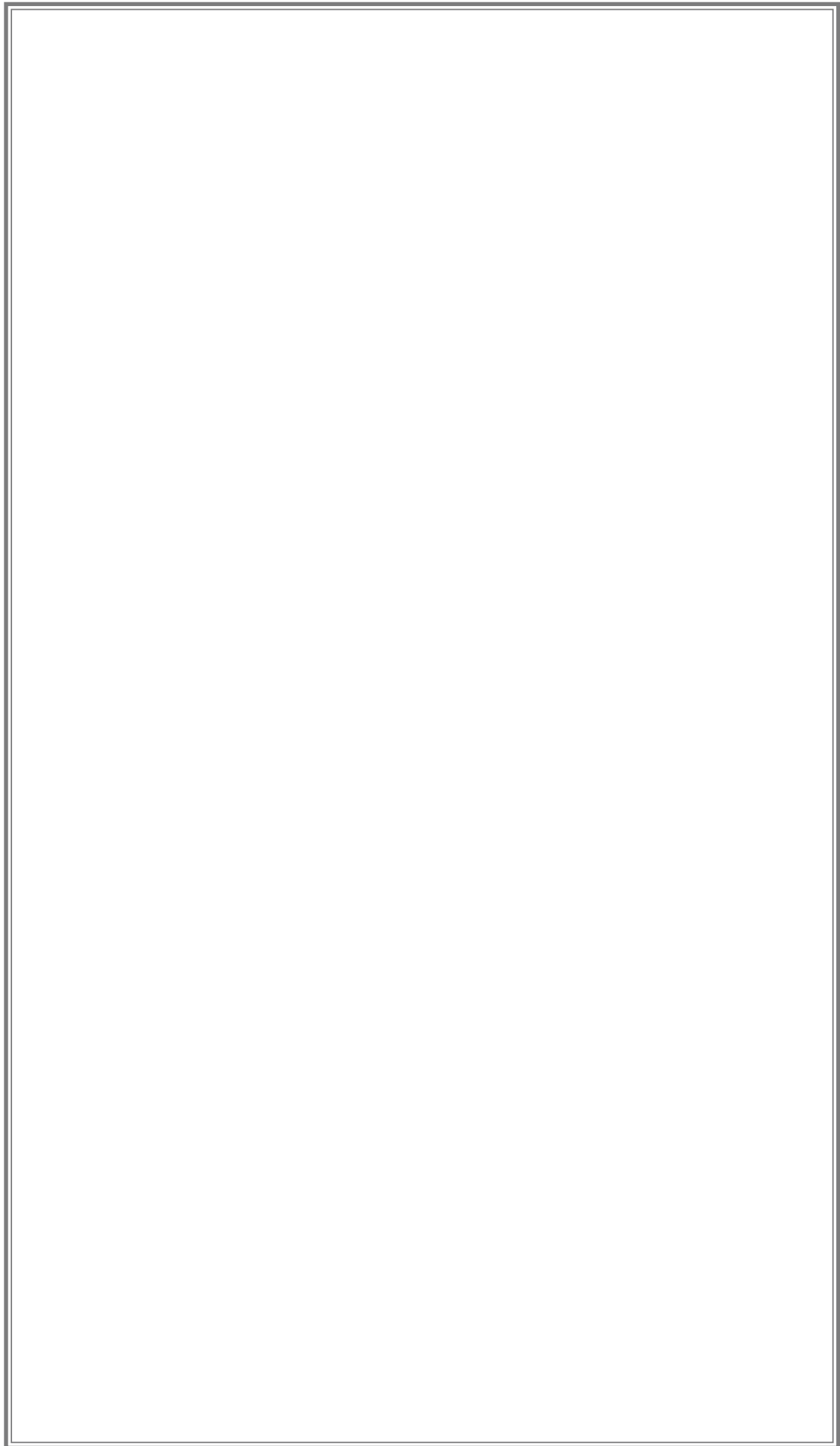
Philosophie und Epistemologie, Kunst- und Kulturwissenschaft, Medien-, Wissenschafts- und Technikgeschichte — in all diesen Bereichen ist das Archiv „zur geläufigen Metapher für kulturelles Gedächtnis, Bibliothek und Museum, ja für jede Art der Speicherung geworden.“⁹⁶ Im Rahmen einer Annäherung zwischen Museen und Schu-

93. Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Berlin 2009. S. 15.

94. Georges DIDI-HUBERMAN/Knut EBELING, *Das Archiv brennt*, Berlin 2007, S. 7.

95. Georges DIDI-HUBERMAN/Knut EBELING, *Das Archiv brennt*, Berlin 2007, S. 9.

96. Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), *Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten*, Berlin 2009. S. 7.



len sind die Verschränkung und Zirkulation verschiedener wissenschaftlicher Bereiche für die Grundlage einer inter- und transdisziplinären Pädagogiken von bedeutsamem Interesse. Vor der Archivlücke innerhalb jeder dieser Disziplinen und auch an den Schnittstellen ihrer Verschränkungen miteinander, nehmen AkteurInnen des Workshops an einem Suchspiel teil und, anhand ihrer ausgewählten Themen, entfalten sie Assoziationen durch die Kraft ihrer Imagination.

Die folgenden Bilder wurden von den SchülerInnen in Bezug auf ihre affektiven Objekte und

ihre Schlagwörter ausgewählt. Die dazugehörenden Assoziationen wären für den letzten Teil des Workshops gedacht — die Ausstellung in der Schule. Da diese Präsentation jedoch verschoben wurde, erstellte ich für diese Arbeit die Assoziationen zwischen Schlagwörtern und ausgewählten Objekten der SchülerInnen mit Bezug auf das Kapitelthema selbst.

Daraus sind sieben Gruppen von Schlagwörtern entstanden, die die Kongruenzen und dementsprechend auch die Differenzen, zwischen den Interessen der SchülerInnen zum Vorschein bringen. Diese werden in sieben verschiedenen Lebensbereichen gebildet: **Lernen, Musikspiele, Sportspiele, Kunst, Natur, Freizeit, Verbundenheit.** Andere Assoziationen mit entsprechenden Gruppierungen oder Aufteilungen der Schlagwörter könnten gebildet werden.

4. Verhandlungsformen. Lernende und Lehrende

„nichts ist so gemeinsam,
dass ich es nicht als meins nennen könnte
nichts ist so absolut meins
dass ich es nicht als gemeinsam definieren könnte“⁹⁷
Paulo Leminski

Wir haben im letzten Kapitel gesehen, dass Paulo Freire zehn Punkte für eine paternalistische Charakteristik des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden aufzählt, welche er für die Grundlage des „Bankiers-Methode“ versteht. Diese zehn Punkte sind:

- 1) Die Lehrenden instruieren; die Lernenden werden instruiert;
- 2) Die Lehrenden wissen; die Lernenden wissen nicht;
- 3) Die Lehrenden sind die, die denken; die Lernenden sind die, die gedacht sind;
- 4) Die Lehrenden haben das Wort; die Lernenden hören das Wort;
- 5) Der Lehrenden disziplinieren; die Lernenden werden diszipliniert;
- 6) Die Lehrenden wählen und verschreiben ihre Optionen; die Lernenden folgen der Verschreibung;
- 7) Die Lehrenden handeln; die Lernenden haben eine Illusion, dass sie an der Handlung der Lehrenden teilnehmen;
- 8) Die Lehrenden bestimmen die Lehrplanrichtlinie; die Lernenden werden dabei nie konsultiert und werden der Lehrplanrichtlinie angepasst;
- 9) Die Lehrenden identifizieren die Autorität des Wissens mit ihrer eigenen funktionellen Autorität, die in Opposition zu der Freiheit der Lernenden steht: die Lernenden nehmen die Festsetzung der Lehrenden an;
- 10) Die Lehrenden sind die Subjekte des Lernprozesses; die Lernenden ihre Objekte.⁹⁸

Diese Grundlagen der „Bankiers-Methode“ stehen auch, Freire folgend, für das Verhältnis zwischen Unterdrückern und Unterdrückten: Für die fortwährende Anpassung der Normierung, die die Zeit und den Ort bestimmt, in denen jemand auf der einen oder auf der anderen Seite dieses Verhältnisses teilnimmt.

Wissen wird als Währungshandel konzipiert, wobei jemand von der Seite des Unwissenden durch fortwährende „Akkumulation“ von Wissen auf die Seite des Wissenden gelangt. Aber dadurch kann man doch nicht ein reflexives Bewusstsein (*Conscientização*) erreichen, — welches kritisch auf die Wirklichkeit eingehen kann— da diese „Akkumulation“ von Wissen das kapitalistische System widerspiegelt und fortsetzt.

97. nada tão comum/que eu não possa chama-lo meu/nada tão meu/que não possa dizê-lo nosso , Paulo LEMINSKI, *Toda Poesia*, São Paulo, 2011. Übersetzung: Ludmila de Andrade.

98. Freie Übersetzung aus dem Portugiesischen. Vg. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 67-68. Übersetzung von Autor.

SCHLAGWÖRTER:

- Lernen (Schülerinnen: Karin Winkler, Celina Szabo).
- Sammlung, Bibliothek, Geschichte, Bildung (Schüler: Leon Gareis).
- Wissen, Bücher (SchülerInnen: Leon Gareis, Christina Geschwinde).
- Worte (Schülerin: Chiara Repolusk).
- Quelle, Interessen (Schülerin: Christina Geschwinde).



Abb. 7 ©mumok 2016, Margherita Spiluttini, Secession Wien.
Aufbauarbeiten für Sol Le Witt, 1988.
Auswahl: Alexander Stacher.



Abb. 9 ©Ellsworth Kelly 2016, mumok.
Ellsworth Kelly, Blaue Kurve, 1964.
Auswahl: Christina Geschwinde.



Abb. 8 ©Candida Höfer/Bildrecht, mumok.
Wien 2016, Candida Höfer. Bibliothek Rainer Speck Köln III, 2000.
Auswahl: Leon Gareis.



Abb. 10 ©Georg Salner 2016, mumok.
Georg Salner, Recent past, present, near future three-some world, 2001 – 2002.
Auswahl: Chiara Repolusk

Die Logik der „Bankiers-Methode“ setzt die binäre Logik der Opposition zwischen Subjekt und Objekt fort, wie bei Erzählenden und Zuhörenden. Dialogizität ist von Anfang an nicht vorhanden: es gibt nur den Dialog zwischen Wissenden oder nur zwischen Unwissenden, und die Schnittstelle zwischen diesen beiden Seinsweisen wird mit Lücken gefüllt.

Für Freire ist die Selbstgenügsamkeit, welche von der „Bankiers-Methode“ gefördert wird, ein Hindernis für den Dialog: „Wie kann ich dialogisieren, wenn ich die Unwissenheit nur in den Anderen sehe und nie in mir selbst?“⁹⁹, fragte Freire. Hier kommt man zur Überlegung, ob dieser anscheinend sokratische Ansatz von Freire auch dem „ironischem“ Ansatz von Sokrates „Ich weiß, dass ich nichts weiß“, gleichzusetzen ist: Sokrates bezieht seine Unwissenheit auf die Welt, während bei Freire die Unwissenheit relational ist, da er den Anderen miteinbezieht. Die Bescheidenheit auf beiden Seiten ist wesentlicher Bestandteil zur Schaffung eines Dialogs, welche die reflexive Bewusstmachung (*Conscientização*) erreichen kann. In der Bescheidenheit gibt es keinen Platz für absolut Wissende und absolut Unwissende. Das Glauben an ein mehr Sein (*um ser mais*) der Menschen, das nicht Privileg von einigen, sondern Recht von allen ist, ist auch Voraussetzung von Dialogen.¹⁰⁰ Dialogizität ist auf der gleichwertigen Horizontalität der Bescheidenheit gegründet, die als gemeinsamer Teil in der gesamten Aufteilung gesehen werden soll. Für Freire ist dieses Erkennen Voraussetzung für eine dialogische Entscheidung über die Inhalte der Lehrplanrichtlinie und für deren Verteilung durch die Teilnehmenden. Sie ist der alle verbindende Schnittpunkt.

Dieser Schnittpunkt, an dem Wissende und Unwissende einen gemeinschaftlichen Anteil halten, gleicht sich auch in der Entwicklungspsychologie dem Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* des russischen Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski (1930) an, da es zwischen ihnen ein gemeinsames Feld für Dialog geschaffen wird.

4.1 Zone der nächsten Entwicklung und sozialer Lernprozess

In seinen Studien über die Psychologie der Pädagogik und über die Pädologie (Lehre der Entwicklung und des Wachstum des Kindes) definiert Lew Wygotski die *Zone der nächsten Entwicklung* als die Distanz zwischen zwei Niveaus der Entwicklung, in der sich die Kinder oder die Lernenden befinden: zwischen der realen Entwicklung, in der die Lernende allein Problem lösen können, und der potenziellen Entwicklung, in der sie mithilfe von anderen (von Erwachsenen oder von anderen Kindern) die Probleme lösen.¹⁰¹

99. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 95. Übersetzung von Autor.

100. Vg.: Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980, S. 95.

101. Vg.: Lew Semjonowitsch WYGOTSKI, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo 1991, S. 99.

SCHLAGWÖRTER:

- Cello, Noten, Lieblingslied (Schülerin: Karen Winkler).
- Klavier, Spielen (Schüler: Alexander Stacher).
- Gitarre, Klang, Musik, Ton (Schülerin: Sarah Juricek).



Abb. 11 Theatermuseum, Fotograf/Urheber: Hans Böhm, Berlin.
Abgebildete Person: Albert Bassermann, Wien. **Auswahl: Karen Winkler.**



Abb. 13 ©2016, mumok, Esther Stocker, Ohne Titel (EST 35_06), 2006.
Auswahl: Sarah Juricek.



Abb. 12 ©Technisches Museum Wien, „Klavier“.
Foto: Peter Sedlacek, Hersteller: Joannes van Raay & Zonen, Amsterdam.
Entstehungszeit: ca. 1835.
Auswahl: Alexander Stacher.



Abb. 14 ©Markus Schinwald 2016, mumok, Untitled (Legs) # 03, 2007.
Markus Schinwald
Auswahl: Alexander Stacher.

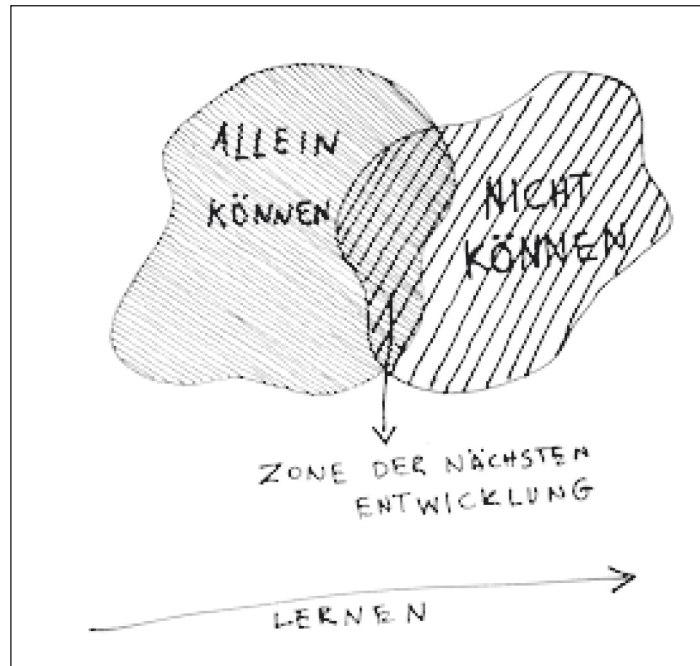


Abb. 15. Zeichnung vom Autor, Zone der nächsten Entwicklung, Lernen.

Damit wird der Lernprozess als eine kontinuierliche und nie fertige soziale Skizze angesehen: Man ist permanent in einer sozialen Schnittstelle zwischen Autonomie und Kooperation. Was dieser Schnittpunkt zusammenhält, ist die bescheidene Erkenntnis einer gemeinsamen Unwissenheit gegenüber der Welt, in der wir alle leben und von der alle zu verstehen streben.

Diese Erkenntnis einer Unfähigkeit der Weltverständigung kann man metaphorisch auf die Frage beziehen, die der Philosoph Jacques Rancière im *Der unwissende Lehrmeister* stellt: „Spielen unwissende Lehrmeister und der unwissende Schüler also nicht die Fabel vom Blinden, der den Gelähmten führt?“¹⁰² (*Der Blinde und der Lahme*).

4.2 Der unwissende Lehrmeister

Das Buch von Jacques Rancière ist eine philosophische Überlegung über die Unterrichtsmethode des Humanitätswissenschaftlers Joseph Jacotot (1770-1840), der im Jahr 1815, nach der Zweiten Restauration in Frankreich, in die Niederlande emigrierte. In den Niederlanden erhielt er 1818 eine Stelle als Professor für französische Sprache und Literatur an der Reichsuniversität Löwen. Da er niederländische Sprache nicht beherrschte, arbeitete Jacotot mit dem zweisprachigen Buch *Telemach* des französischen Schriftsteller François Fénelon. Mithilfe von einem Buch, das in Französisch und in Niederländisch die gleich Geschichte erzählt, entwickelte Jacotot seine Unterrichtsmethode: die Unwissenheit beider Seiten (die Fremdsprache) und die Ungleichheit des Verhältnisses (Beherrschung einer Muttersprache) wurde, mittels der Zweisprachigkeit des Buches, überwunden und ausgeglichen. Was unter ihnen allen, Meister und Lernenden, gleichmäßig aufgeteilt war, war die Intelligenz

102. Jacques RANCIÈRE, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Übersetzung: Richard Steurer, Wien 2009, S. 43-44.

SCHLAGWÖRTER:

- Spaß, Bewegung, Schläger (Schülerin: Anna Heimhilcher).
- Sport, Hobby (SchülerInnen: Anna Heimhilcher, Nicolas Kubrak).
- Schnell (Schülerin: Katrin Winkler).
- Spielen (Schüler: Alexander Stacher)–



Abb. 16 ©Bildrecht, Wien 2016, mumok, Otto Muehl, Bewegung, 1962.
Auswahl: Anna Heimhilcher.



Abb. 17 ©VBK Wien 2016, mumok, Alexander Michailowitsch Rodtschenko, Rhythmische Gymnastik, mumok.
aus der Mappe: Schwarz und Weiß , 1936 (1989), S/W Fotografie,
Auswahl: Anna Heimhilcher.



Abb. 18 mumok, Informationen nicht gegeben, in mumok Onlinedatenbank nicht gefunden.
Auswahl: Nicolas Kubrak.



Abb. 19 ©VBK Wien 2016, mumok, Helen Frankenthaler, SALOME 1978.
Auswahl: Katrin Winkler.

und der Wille zu neuem Lernen, den alle gemeinsam hatten. Daraus kam Jacotot zum Abschluss der vier Prinzipien seiner Methode:

- 1) Alle Menschen sind von gleicher Intelligenz;
- 2) Jeder Mensch hat von Gott die Fähigkeit bekommen, sich selbst zu belehren;
- 3) Wir können lehren, was wir nicht wissen;
- 4) Alles ist in allem.

Die Methode von Jacotot basiert auf dieser Gleichheit, die jedem Menschen innewohnt. Rancières Kritik am formalen Bildungssystem geht davon aus, dass dieses System auf der Feststellung der menschlichen Ungleichheit basiert, um die menschliche Gleichheit durch die Bildung zu fördern. In dem Vorwort der brasilianischen Ausgabe seines Buches schreibt Rancière, dass wer, ausgehend von einer ungleichen Situation, die Gleichheit als Ziel anstrebt, diese ins Unendliche verschiebt und sie nie als vollendetes Resultat erreichen wird. Gleichheit soll immer der Ausgangspunkt sein und selbst die gesellschaftliche Ungleichheit ist dafür ein Beweis: wer einem Befehl gehorcht, muss ihn zuerst verstehen und verstehen, dass er oder sie dem Befehl gehorchen soll, sodass er oder sie schon gleich wie sein/ihr Meister ist, da sie alle in der gleichen Verständlichkeit operieren.¹⁰³

Wie Paulo Freire, aber anderes formuliert, betont Rancière die Ungleichheit durch die Stelle im Bildungsprozesses, welche die SchülerInnen in der Logik der Erklärung teilnehmen. Die Beharrlichkeit in der Spaltung dieser Rollen trägt zur kontinuierlichen Hierarchisierung des Verhältnisses zwischen Wissenden und Unwissenden bei, so „dass der Erklärende als Einziger darüber entscheidet, an welchen Punkt die Erklärung selbst erklärt ist. Er ist der einzig Richter in dieser Frage, die in sich selbst schwindelerregend ist“¹⁰⁴ Diese Spaltung befindet sich nicht nur im Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, so Rancière, das ganze Bildungssystem, ja die ganze Welt, ist auch in zwei Niveaus von Intelligenzen gespalten und zum höheren Niveau gehört die erklärende Unterrichtsmethode tradierter Schulen, welche diese Spaltung festhält:

„Der pädagogische Mythos teilt, so sagten wir, die Welt entzwei. Man muss genauer sagen, dass er die Intelligenz zweiteilt. Es gibt, sagt er, eine niedrigere und eine höhere Intelligenz. Die erste nimmt durch Zufall wahr, behält, interpretiert und wiederholt empirisch im eigenen Kreis der Gewohnheiten und Bedürfnisse. Das ist die Intelligenz des kleinen Kindes und des Mannes (und der Frauen) des Volkes. Die zweite kennt die Dinge durch Gründe, sie geht methodisch vor, vom Einfachen zum Komplexen, vom Teil zum Ganzen. Sie

103. Vg.: Jacques RANCIÈRE, *O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte 2002, S. 10-11.

104. Jacques RANCIÈRE, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Übersetzung: Richard Steurer, Wien 2009, S. 15.

SCHLAGWÖRTER:

- Bunt (Schülerinnen: Karin Winkler, Christina Gewinde).
- Farben, Beleuchtung, Abbildung (Schülerin: Anna Kubrak).
- Stifte, Malerei (Schüler: Tobias Ofner).
- Aufnahme, Licht (Schülerin: Lea Ber).
- Perspektive (Schülerinnen: Anna Kubrak, Lea Ber).
- Architektur (Schüler: Leon Gareis)–



Abb. 20 "Die Stifte meiner Schwester", Foto von Schüler Tobias Ofner.

"Auf der Website habe ich keine Bilder zu 'Stifte' gefunden. Da ich leider nicht bei dem Ausflug (Ausstellung im mumok) dabei war."

Auswahl: Tobias Ofner.

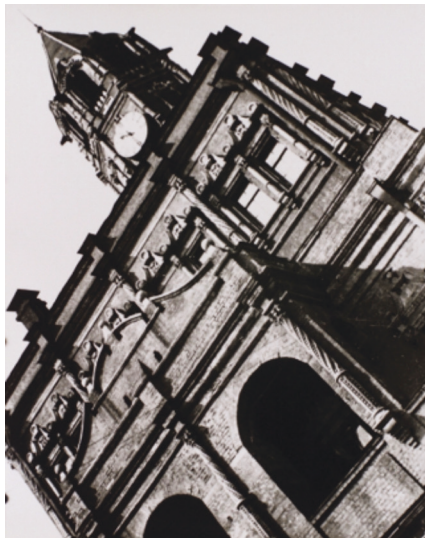


Abb. 22 ©VBK Wien 2016, mumok, Alexander Michailowitsch Rodtschenko.

Sucharew-Turm, aus der Mappe: Schwarz und Weiß, Alexander Michailowitsch Rodtschenko, mumok, 1928 (1989).

Auswahl: Leon Gareis.



Abb. 21 ©Technisches Museum Wien, Drei-Farben-Autotypie Druckplatten.

Um 1910. Foto: Peter Sedlacek.

Auswahl: Anna Kubrak.



Abb. 23 ©Yto Barrada 2016, mumok, Pastorale.

Aus der Serie: A Life Full of Holes: the Strait Project, Yto Barrada, 2001.

Auswahl: Lea Ber.

erlaubt es dem Lehrmeister, seine Kenntnisse zu übermitteln, indem er sie den intellektuellen Fähigkeiten des Schülers (und der SchülerInnen) anpasst und überprüft, (...). Das ist das Prinzip der Erklärung. Das wird von nun an für Jacotot das Prinzip der Verdummung sein.

Ähnlich wie Freire, jedoch von einem anderen Ausgangspunkt aus, spricht Rancière von emanzipierten Lehrenden, um zu der echten Emanzipation der Lernenden zu gelangen: „Um einen Unwissenden zu emanzipieren, muss man selbst emanzipiert sein, das heißt sich der Wahren Macht des menschlichen Geistes bewusst sein — und das genügt.“¹⁰⁵ Wie Freire meinte, eine nicht auf Emanzipation bestrebte Bildung mündet unvermeidlich in weiterer Reproduktion von Unterdrückern. Doch, bei Freire genügt es nicht, sich „der Wahren Macht des menschlichen Geistes bewusst (zu) sein“, da bei ihm eine Aktion dem Bewusstwerden (*Conscientização*) folgt, welche nicht jenseits der politischen, ökonomischen und sozialen Lage der Betroffenen stattfindet.

Rancière betont auch die Möglichkeit eines alleine Lernens, das auf dem Willen der SchülerInnen basieren konnte: „Man konnte, wenn man es wollte, alleine und ohne erklärenden Lehrmeister durch Spannung seines eigenen Begehrens oder durch Zwang der Situation lernen.“¹⁰⁶ Weiters sagte Rancière, dass der unwissende Lehrmeister doch eine Rolle im Lernprozess spielen kann, die vom Verhältnis „von Wille zu Wille etabliert“ ist, aber nicht von Verhältnis zwischen zwei Intelligenzen:

Der Mensch — und besonders das Kind — kann einen Lehrmeister benötigen, wenn sein Wille nicht stark genug ist, um ihn auf seinen Weg zu bringen und dort zu halten. Aber diese Unterwerfung besteht rein zwischen Wille und Wille. Sie wird verdummend, wenn sie eine Intelligenz an eine andere Intelligenz bindet. Im Lehr- und Lernakt gibt es zwei Willen und zwei Intelligenzen. Man wird ihr Zusammenfallen Verdummung nennen.¹⁰⁷

Das heißt, man könnte aus reinem Willen den sozialen Prozess des Lernens vermeiden und damit der *Zone der nächsten Entwicklung* entkommen und so auch der Dialogizität, die eine Voraussetzung dieser Zone ist.

Auch bei der Instrumentalisierung des Objektes, welches dazu dient, die SchülerInnen von sich aus zur Entdeckung ihrer Intelligenz kommen zu lassen, besteht eine

105. Jacques RANCIÈRE, Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Übersetzung: Richard Steurer, Wien 2009, S. 26.

106. Jacques RANCIÈRE, Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Übersetzung: Richard Steurer, Wien 2009, S. 22.

107. Jacques RANCIÈRE, Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Übersetzung: Richard Steurer, Wien 2009, S. 23.

SCHLAGWÖRTER:

- Natur (Schülerin: Lea Ber).
- Grün (Schüler: Max Marjanovic).
- Kuh, Alpen, Kakao (Schülerin: Beatrice Bartosch,).
- Tee (Schülerin: Anna Birnbach)



Abb. 25 ©Kunsthistorisches Museum, Falknerzeug und Hundehalse, Wien 1835.
Auswahl: Max Marjanovic.



Abb. 24 ©Technisches Museum Wien, Natur und Erkenntnis, Ausstellung 2016.
Auswahl: Lea Ber.



Abb. 26 ©Yto Barrada 2016, mumok.
Yto Barrada, Wallpaper Tangier, aus der Serie: A Life Full of Holes: the Strait Project, 2001. **Auswahl: Celina Szabo.**



Abb. 27 ©Kunst Historisches Museum Wien, Dose aus dem Surtout des Herzogs. Karl Alexander von Lothringen, Wien 1794, Wiener Porzellan.
Auswahl: Anna Birnbach.

wesentliche Differenz zwischen den Methoden von Freire und Jacotot. Denn, obwohl in beiden Methoden dieses Instrument ein beliebiges sein kann, geht es bei Freire um irgendetwas, das aus dem Milieu der SchülerInnen kommt und ihre soziale Lage widerspiegelt, während bei Jacotot irgendetwas reicht, das zum Vergleich der Terme einer Proposition helfen kann:

Jede Sache kann dazu dienen. (...)Es gibt immer etwas, was der Unwissende weiß, und als Term eines Vergleichens dienen kann, zu dem es möglich ist, eine neu zu erkennende Sache in Beziehung zu setzen. (...) Es gibt immer etwas, was der Lehrmeister ihm auftragen kann wiederzufinden, worüber er ihn befragen und woran er die Arbeit seiner Intelligenz verifizieren kann.¹⁰⁸

Schließlich die Tautologie, die alle Bücher verbindet und welche Rancière im Satz „Alles ist in allem“ als bedeutend ansieht, nicht die subjektiven Differenzen berücksichtigt, die jedem Buch und jedem Menschen innewohnend sind. Dieses *Apriori* der Gleichheit menschlicher Intelligenz, wo alles in allen zu finden ist, gleicht den „formalen Aprioris“, „deren Instanz sich zufallslos ausdehnt“ und nicht „durch etwas wie eine psychologische oder kulturelle Genese“¹⁰⁹ erklärt werden kann. Wie die Pädagogin und Kuratorin Nora Sternfeld argumentiert, basiert dieses Apriori der Gleichheit auf der Vorstellung eines aus der Aufklärung hergeleiteten Ideal:

Rancière kann auf einem Prozess der Emanzipation auf der Basis von Gleichheit bestehen, weil seine Theorie auf der Vorstellung einer allem vorrausgehenden Gleichheit beruht. (...)Diese Sichtweise bleibt jedoch in ihrem Ansatz einem humanistischen Aufklärungsideal verpflichtet, dass in neueren theoretischen Konzeption und post-strukturalistischen einer differenzierenden Kritik unterzogen wurde. Vielfach wurden die Gleichheitsideale der Aufklärung weniger aprioristischen Konzepten von »différance« gegenübergestellt, vor deren Hintergrund die Gleichheit nicht als fixes natürliches Fundament, sondern als politischer Prozess definiert werden würde.¹¹⁰

4.3 Bildung und Politik

Sternfeld betont auch drei Merkmale, die das Bildungskonzept von Rancière an die klassische deutsche Bildung annähert: „Selbstzweck, Gleichheit sowie Individua-

108. Ebenda, S. 41.

109. Michel FOUCAULT, Das historische Apriori und das Archiv, in: Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten, Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), Berlin 2009, S. 109.

110. Nora STERNFELD, Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien 2009, S. 42-43.

SCHLAGWÖRTER:

- Freiheit (SchülerInnen: Katrin Winkler, Nicolas Kubrak).
- Freizeit, Ferien, Sommer, Reisen (SchülerInnen: Nicolas Kubrak, Anna Birnbach).
- Ruhe, Schlafen, Entspannen (SchülerInnen: Celina Szabo, Christina Gewinde).



Abb. 28 ©Fondazione Pino Pascali 2016, mumok.
Pino Pascali, Die Mauer des Schlafes, 1966.
Auswahl: Nicolas Kubrak.



Abb. 29 basis Wien, Lotte Seyerl.
Aus der Serie „Pontault-Combault –
Schauplätze einer Vorstadt“. 2009.
Auswahl: Anna Birnbach.



Abb. 30 ©Edelbert Köb 2016, mumok.
Edelbert Köb, Bleiplatte aufgeweht, 1975.
Auswahl: Celina Szabo.

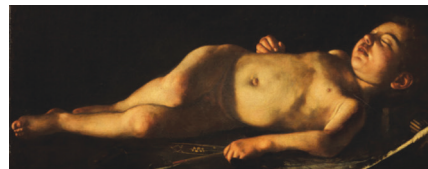


Abb. 31 ©Kunst Historisches Museum
Wien, Caravaggio (1571–1610), Schlafenden Cupido.
Auswahl: Celina Szabo.

lität bzw. Selbstentfaltung.“¹¹¹ Dadurch macht sie klar, wie Rancière die intellektuelle Emanzipation von der Politik trennt und damit auch dem Ideal der französischen Revolution ausweicht: „Denn aus der Perspektive der Aufklärung und der Französischen Revolution haben wir es also bei der Bildung mit einem gesellschaftlichen Bereich zu tun, der Veränderung ermöglichen und vorantreiben soll,“¹¹² und nicht bloß mit Selbsterkenntnis und Selbstzweck.

Die Kritik der humboldtschen Bildung an der Aufklärung war, dass diese „funktionalistisch und zweckorientiert“ wäre. Daraus argumentiert Sternfeld gegenüber der Verstrickung vom klassischen deutschen Bildungsbegriff mit der von Rancières Emanzipationsbildung, dass sie auf eine Allgemeinbildung ausgerichtet wäre: „ihr Sinn sollte jenseits aller Nützlichkeit liegen, sie wurde wesentlich als Selbstzweck verstanden. Dazu gehörte eine strikte Trennung der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit.“¹¹³

Diese Trennung kritisiert Sternfeld anhand von Schriften des marxistischen Philosophen Antonio Gramsci und mittels seiner Aneignung des deutschen Begriffs „Bildung“. Damit weist Sternfeld auf eine „Perspektivenverschiebung“ aus der Sicht des Philosophen hin, der den drei obengenannten Merkmalen eine politische Dimension verleiht:

Wenn Gramsci das deutsche Wort »Bildung« benützt und von der »kulturellen Emanzipation der Arbeiterklasse« spricht, dann knüpft er bewusst an die klassische bürgerliche Tradition an. Alle drei oben genannten Merkmale derselben erfahren dabei allerdings eine Perspektivenverschiebung, erhalten eine politische Dimension, die einen Unterschied ums Ganze ausmacht. Statt auf die Gleichheit der Natur, wird das Augenmerk auf die Ungleichheit der Verhältnisse gelegt. Auch die Idee der Bildung als Selbstzweck wird dabei aufgehoben. Den bestehenden gesellschaftlichen Zweck aufbrechend, erhält sie in der politischen Pädagogik einen neuen: So definieren sich politische Bildungsansätze in Bezug auf die Veränderung der Gesellschaft. (...) Bildung tritt in ein Verhältnis mit Gesellschaft und stellt eine Verbindung mit kollektiven Emanzipationsprozessen her.¹¹⁴

Dazu ist anzumerken, dass die Fabel *Der Blinde und der Lahme* ¹¹⁵, die am Anfang des Kapitels erwähnt wurde und die auch eine humanistische ist, nicht viel für eine kollektive Emanzipation bringt, da es sich nur um eine Anpassung des Selbstzwecks der Akteure handelt und nicht um eine gesellschaftliche Veränderung. Ob beide Per-

111 Ebenda, S. 46.

112. Ebenda, S. 45.

113. Ebenda, S. 46.

114. Ebenda, S. 48.

115.Christian Fürchtegott GELLERT(1715-1769). In: www.zeitblueten.com/news/der-blinde-und-der-lahme/, Zugriff: 02.05.2016.

SCHLAGWÖRTER:

- Team (SchülerInnen: Max Marjanovic, Stefanie Holzer).
- Teamsport, Verein (Schülerin: Anna Heimhilcher).
- Treffpunkt (Schüler: Leon Gareis).
- Gemeinschaft, Freundschaft (Schülerin: Stefanie Holzer).
- Zwei, Begleiter (Schülerin: Michelle Raab).



Abb. 32 Theatermuseum, Wien,
Josef Meinrad.
Fußballmatch auf der Hohen Warte
zwischen dem Team der Künstler und dem
der Kritiker. Fotograf/Urheber: Keystone
Press, **Auswahl: Max Marjanovic.**

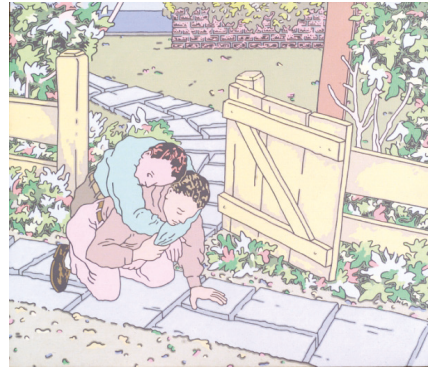


Abb. 33 ©2016, mumok, Jim Richard,
First Aid at the Gate.
Erste Hilfe am Tor, 1975.
Auswahl: Stefanie Holzer.



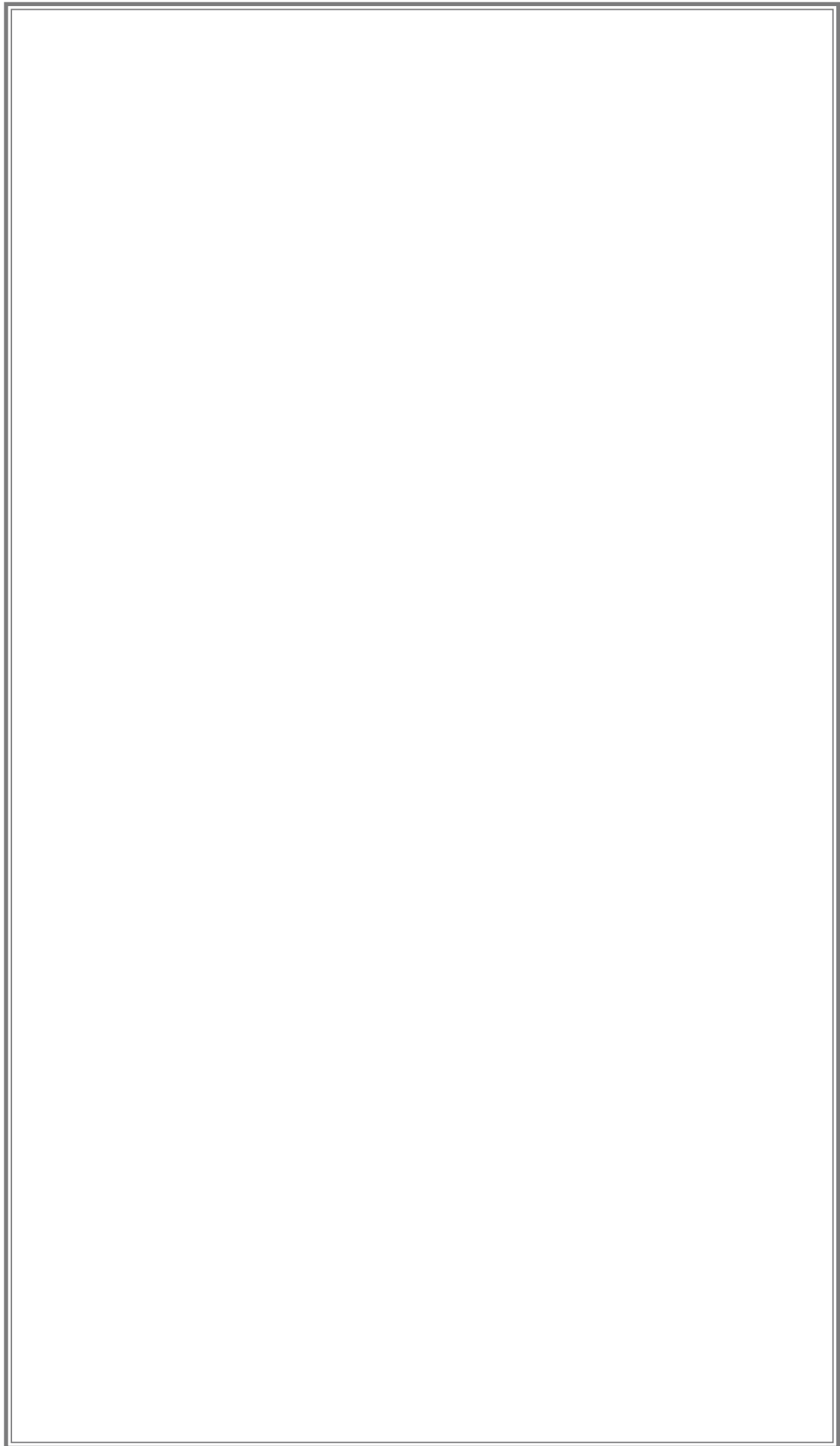
Abb. 35 ©Technisches Museum Wien,
Doppelsitziges Dreirad.
Coventry Machinists, ca. 1890.
Auswahl: Michelle Raab.



Abb. 34 Prunksaal der österreichischen
Nationalbibliothek.
"Zu den Assoziationen 'Treff-
punkt'", Quelle nicht gegeben.
Auswahl: Leon Gareis.

sonen den gleichen Willen zum gleichen Ziel einer gesellschaftlichen Transformation haben, ist nicht zu entschlüsseln: Ja, der Gelähmte, der keine Wahrnehmungsstörung hat, kann auch den Blinden betrügen: Sowie ihre Hindernisse nicht von gleicher Natur sind, könnten auch ihre Willen ganz andere Intentionen haben.

Für das Workshop-Projekt ist unser Interesse an der Methode von Jacotot —und Rancières philosophischen Überlegungen — nicht an die Gleichheit von der menschlichen Intelligenz zu denken: Eine Gleichheit im Zusammenhang des Projekts besteht nur aus vorübergehende Umständen — etwa die gleiche Schule, gleiche Klasse oder gemeinsamer Internetzugang. Viel wichtiger sind die unterschiedlichen subjektiven Absichten jedes Schülers und jeder Schülerin, die die Differenzen und Kongruenzen zum Vorschein bringen.



5. Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden drei Konklusionen dargestellt: eine für die Ausführung des Workshops, eine für den Prozess des Schreibens und schließlich eine für diese Arbeit selbst. Alle drei ergeben gemeinsam ein Gesamtbild des Konzepts.

5.1 Unvollständiger Workshop

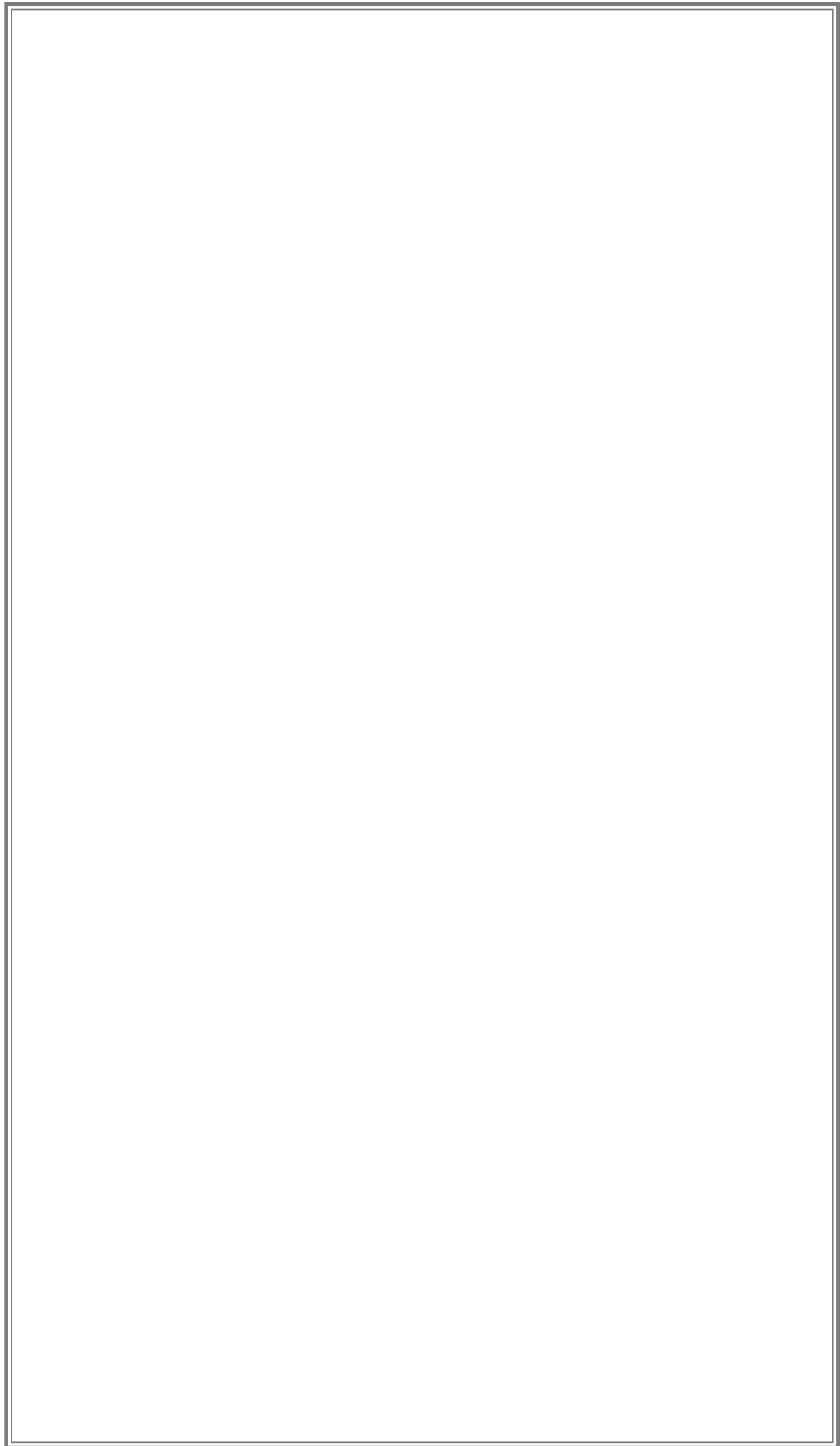
Die erste Durchführung des Workshops fand im April 2016 mit der ersten Klasse der Hertha Firnberg Schule für Wirtschaft und Tourismus und in Kooperation der Kunstpädagogin Michaela Bauer statt. Aufgrund der schulischen Überlastung vor den Semesterprüfungen, wurde der letzte Teil des Workshops (die Ausstellung in der Schule) verschoben. Trotz dieser Unvollständigkeit sind wesentliche Merkmale nicht auszuschließen.

Als erstes kam es zur Präsentation des Workshops in der Klasse. Da ich noch nie in einer Klasse mit Jugendlichen zu tun hatte und auch Deutsch nicht als Muttersprache beherrsche, war die *Zone der nächsten Entwicklung* von Wygotski schon in einer komplexeren Ebene zu betrachten; wo sich SchülerInnen, Kunstpädagogin und Autor des Projektes miteinander verstehen müssen. Man kann sagen, dass die Lehrerin mitten in dieser Zone war, wo die SchülerInnen und ich uns nur mit ihrer Hilfe verständigen konnten, und ich war selber auch mitten in der Zone, wo die Lehrerin das Projekt noch nicht erfasst hatte. Aber auch andere Zonen sind entstanden, wo die SchülerInnen einander halfen.

Darauf begannen die SchülerInnen mit der Ausstellung *Blühendes Gift. Zur feministischen Appropriation des österreichischen Unbewussten* im mumok, die wir gemeinsam besuchten und passende Exponate anhand ihrer zu Hause gemachten Recherche suchten.

Da war die Logik der Erzählung umgedreht: die Kunstpädagogin Michaela Bauer und ich haben der Erzählung der SchülerInnen zugehört und die *Zone der nächsten Entwicklung* wurde noch komplexer, da wir beide durch die Demonstrationen der Schülerinnen von anderen Aspekten der Kunstwerke erfuhren, auf die wir von unserem Kunstwissen aus nicht geschlossen hätten. Assoziationen, die nicht von Experten hergestellt werden, können andere Aussagen der Kunstwerke ans Licht bringen, die vom kanonischen Kunstdiskurs abweichen. Assoziationen wie Ellsworth Kellys Bild „Blue Curve“ mit „Bücher“, „Wissen“, „Ordnung“, „Bunt“, „Entspannung“, „Interessen“, „Reich“, „Quelle“ wie die Schülerin Christina Geschwinde es erklärt:

„Die Kurve erinnert mich an eine Spannungs- bzw. Emotionskurve in einem Buch. Der Anfang schleppt sich meistens ein wenig (man ist deswegen noch nicht aufgeregt). Jedoch je weiter sich das Buch zu der Mitte bewegt, desto spannender und interessanter wird es (höchster Punkt auf der Kurve). Dem Ende entgegen beruht sich die Lage wieder (Emotion und Spannung sinkt).“



Oder das *Bleibild* von Edelbert Köb, dass an die in der Luft gestoppten Bewegung eines Vorhangs erinnert, in Assoziation mit Schlagwörtern wie „Klang“, „Musik“, „Ton“, „Zuflucht“.

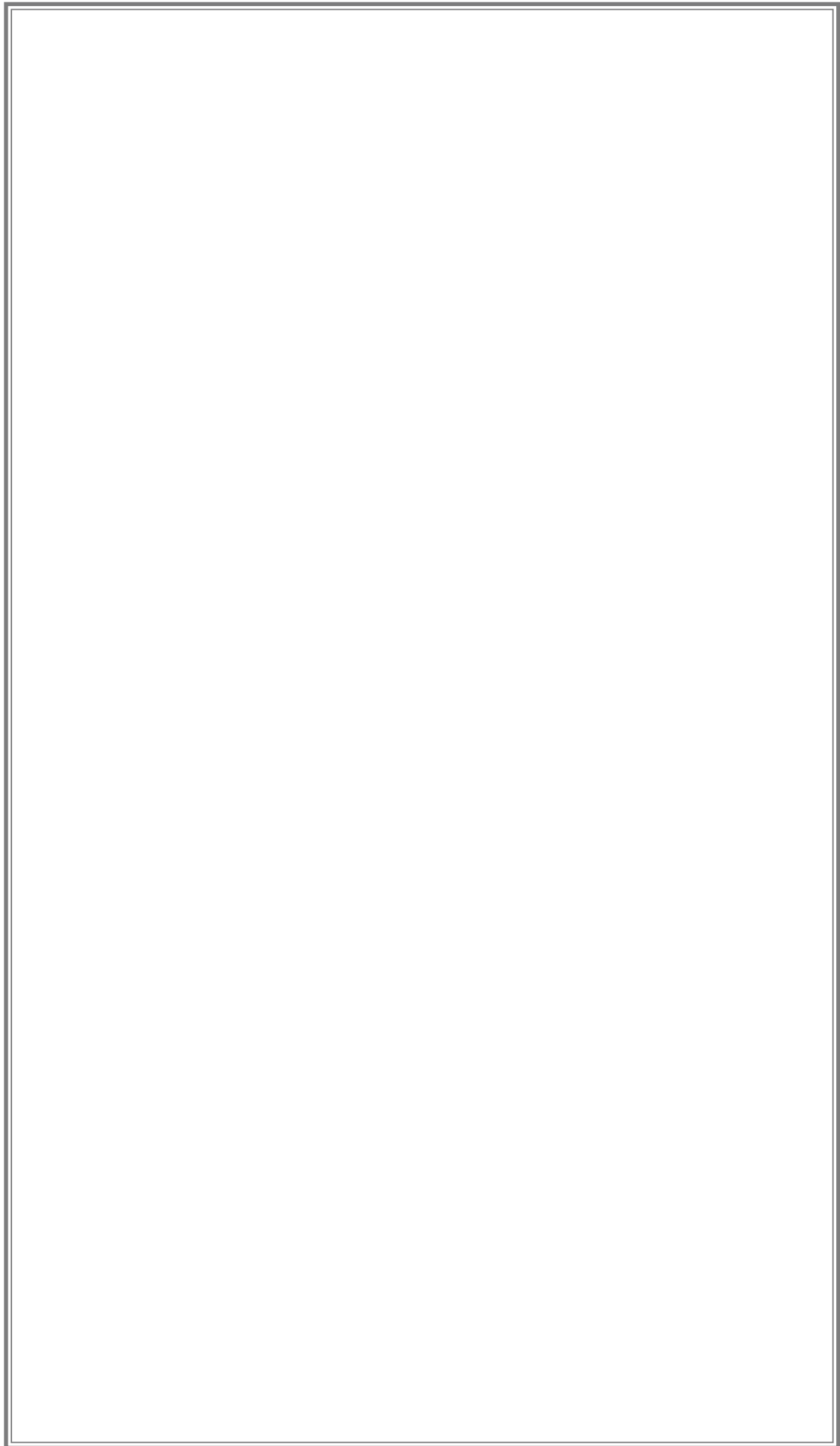
Nach jeder Präsentation hielt die Kunstpädagogin eine kurze Rede, bei der sie über die Kunstwerke, KünstlerInnen und Kunstgeschichte erzählte, wodurch die Assoziationen noch bereichert wurden. Es entstand ein dynamischer Dialog, der von der Imagination der SchülerInnen — die noch nie in einer modernen und zeitgenössischen Kunstaussstellung mit der Kunstpädagogin waren — ausgegangen ist. Ein Raum wurde geschaffen, wo Imagination und Wissen zufällig gekreuzt wurden und durch deren Kommunikation wir zu einer Lektüre der Ausstellung gelangten, die nicht vorhanden war und die dem Kenntnissstand und dem Kodierungsprozesses der SchülerInnen vertraut war.

Der Narrativ begann nicht auf der Seite der VermittlerInnen und damit nicht aus dem Sichtpunkt ihrer Repertoires, sondern ist aus den Repertoires der SchülerInnen und ihrer Weltwahrnehmung ausgegangen. Durch die Kreuzung verschiedener Repertoires war ein Erscheinungsraum geschaffen, in dem Differenzen und Kongruenzen auftauchten und in dem die SchülerInnen ihre Besonderheiten auf gleicher Ebene miteinander zu verhandeln hatten. Es ist hier anzumerken, dass die Zone „des-von-allein-Könnens“ und die Zone des „nicht-von-allein-Könnens“, nicht mit Lehrende und Lernende zu verwechseln ist. Da sich beide AkteurInnen zwischen beiden Zonen hin und her bewegen. So kann der Weg des Lernens auch der des Verlernens sein¹¹⁶. Daraus konnte man sehen, wie die *Zonen der nächsten Entwicklung* verschiedener AkteurInnen in einem sozialen Korpus floss und, ausgehend von dieser Komplexität könnte man fragen, ob im sozialen Korpus eine gemeinsame *Zone der nächsten Entwicklung* zu finden wäre, die eine permanente Bewegung dieses Korpus vorantriebe.

Eine Erweiterung des Projekts auf die Ausstellung in der Schule ist offengeblieben und dabei auch andere Aspekte der Kreuzung von Repertoires — z. B. die Auseinandersetzung mit der Lehrplanrichtlinie). Jedoch war es bemerkenswert, wie die gewohnten Empathien zwischen den SchülerInnen, die Paare oder Gruppen innerhalb einer Klasse schaffen, auch spontan von einer anderen Konfiguration kommen, da die Differenz und Kongruenz der verschiedenen Recherchen nicht durch Freundschaft begründet waren.

Gewiss ist die Befreiung von Ausstellungsnarrativen noch weit weg von Emanzipationsprozessen. Jedoch bleibt die Frage offen, ob die SchülerInnen anhand ihrer eigenen Recherche, und motiviert von eigenen Interessen, zu anderen Modi des Ler-

116. “Unlearning one’s privileges as one’s loss”, Zitat von Gayatri Spivak in: *Unlearning the given, Exercises in Demodernity and Decoloniality of Ideas and Knowledge*, A SAVVY Contemporary Project curated by Elena Agudio and Bonaventure Soh Bejeng Ndikung, 2016.



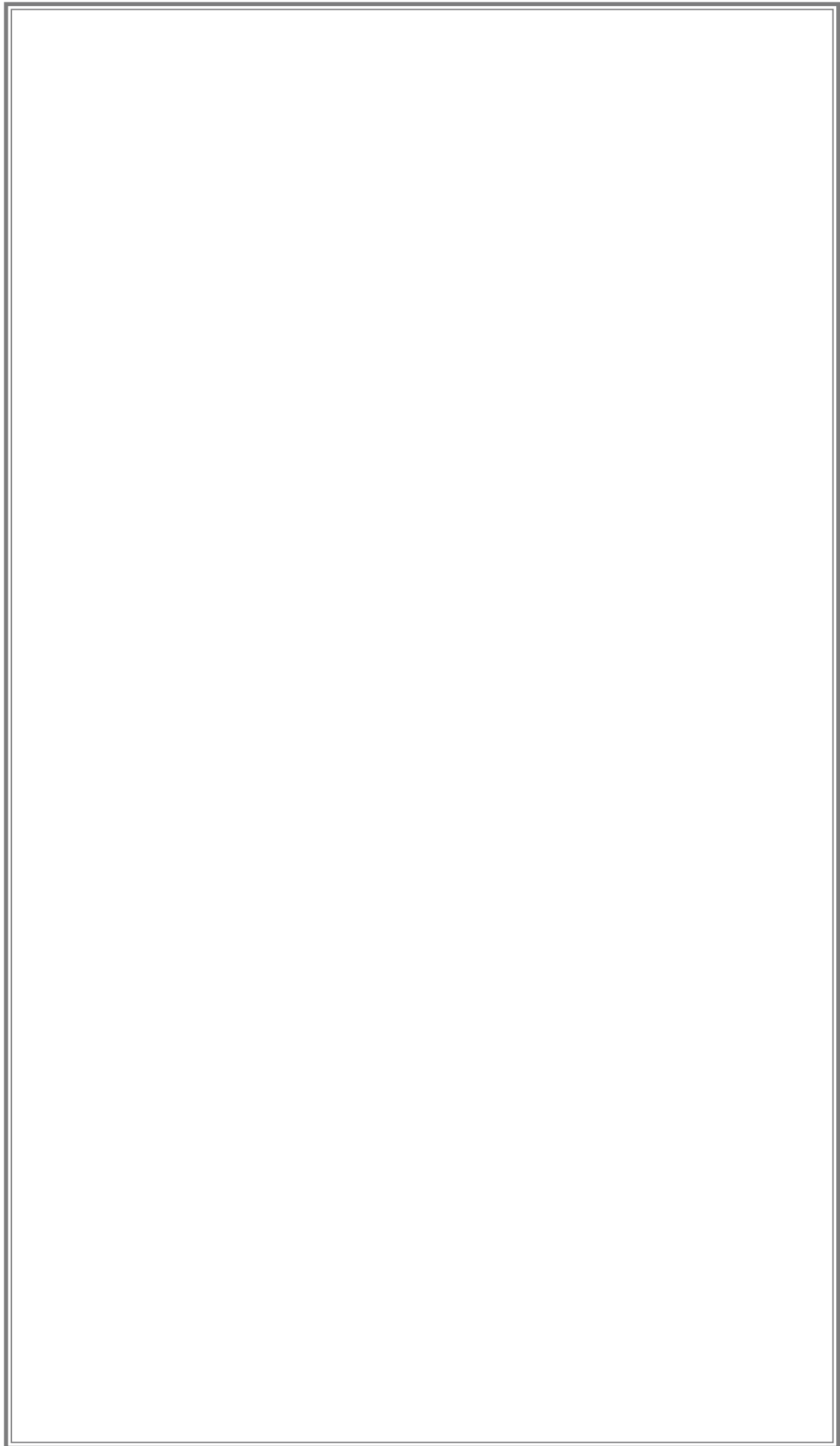
nens gelangt sind und ob solche Arten des Austausches, welche ihren Ausgangspunkt in persönlichen Positionen hatte, auch zum Verständnis der Positionen von anderen veranlassen können.



Abb. 36. Zeichnung vom Autor, Zone der nächsten Entwicklung, Lernen.

5.2 Eigenes offenes Repertoire

Ich stand während der Arbeit an diesem Text in ständigem Austausch mit meinen Betreuerinnen. Aber auch mit Freunden, SchülerInnen, mit KunstpädagogInnen, bezog Bücher, Texte, Zeitungen, Recherchen in Internet- und Onlinedatenbanken von Museen sowie Besichtigungen von Ausstellungen mit ein. Nicht das „Alles im allen“ war die Maßgabe für die Entwicklung meiner Gedanken, sondern dass jeder mit seiner Besonderheit daran teilgenommen hat und zu Ergänzungen, Lücken, Lösungen und Folgerungen des Projektes beitrug, die für die Fortsetzung des Prozesses als Motivation anzusehen sind. Während des Schreibens sind viele andere, neue Überlegungen aufgetaucht, die die Forschungsfrage erweitert haben. Überlegungen, die zu anderen Recherchen führen können, z. B., wie steht es um die Wissensmacht im Zeitalter der Globalisierung,



des Internets und des Neo-Kolonialismus und welche Beiträge können fließende Repertoires gegen die kapitalistische Logik der Akkumulation von Reichtum durch spekulative Zirkulation von Gütern bringen? Wie kann Bildung davor geschützt werden, nicht von dieser Logik eingefangen zu werden? Und wie können Museen zum Verständnis der Diversität unserer Welt als ein gemeinsames Gut beitragen?

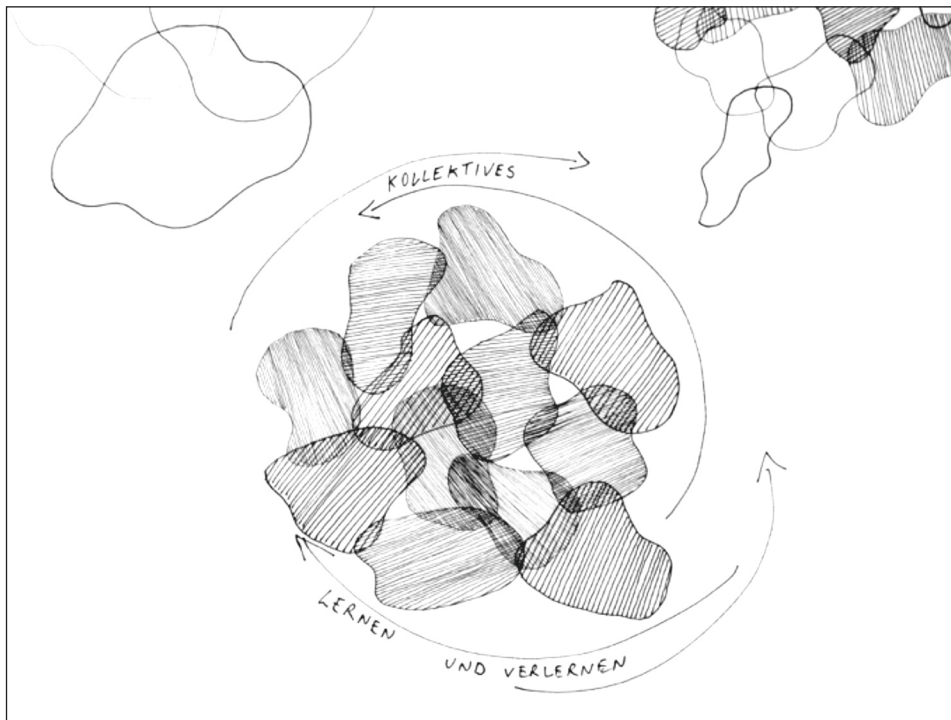
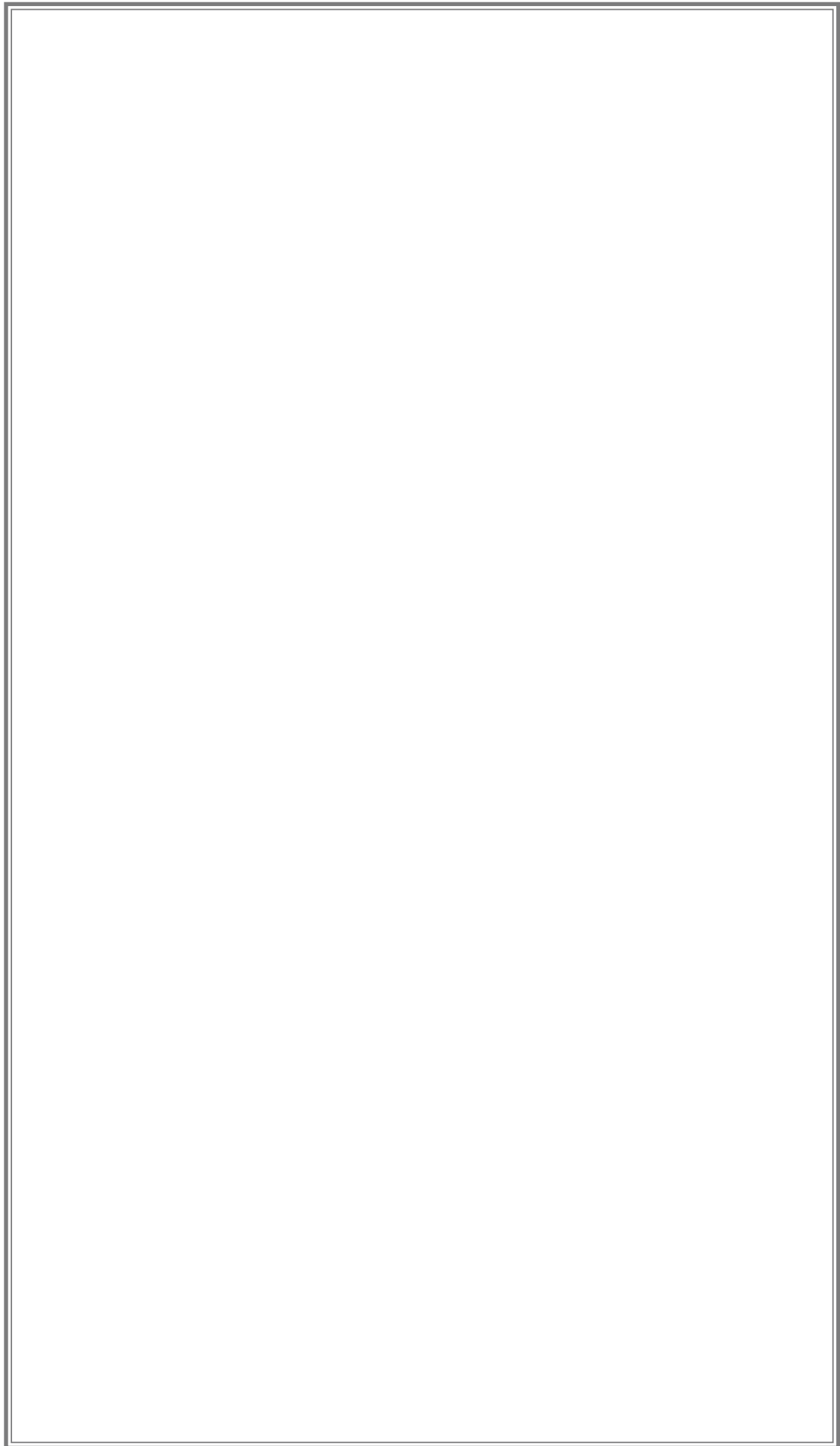


Abb. 37. Zeichnung vom Autor, Kollektives Lernen und Verlernen.

5.3 Konklusion

Das erste Epigraph dieser Arbeit ist ein Zitat vom Künstler und Theoretiker Allan Kaprow aus den späten 1960er Jahren, welches die Hoffnung auf ein neues Museum liefert: Ein Museum der Tätigkeit und nicht bloß der Repräsentation. Mit der immer erneuerten Definition von Museum und durch die Möglichkeiten neuer Technologien wissen wir heute, dass so eine Art von Museum doch möglich ist. Der Künstler und Architekt Stephan Craig, im Epigraph des zweitens Kapitels zitiert, führt uns auf eine Spur, wie uns solch eine neue Art von Museum Modi der Forschung anbietet, wenn man sich, mithilfe von Onlinedatenbanken, auf den weiten und zufälligen Weg der Forschung macht. Der Künstler Marcel Broodthaers lehrt uns, dass die Tautologien, die auf diesen Wegen gefunden werden können, manifestiert und sozialisiert werden sollen.

Der Kampfkünstler und Schauspieler Bruce Lee sagt uns, dass diese Manifestation die Eigenschaft einer Flüssigkeit und die Form verschiedener Reservoirs annehmen kann: Damit ist die Verallgemeinerung und Gleichheit aller Tautologie durch die unzähligen Formen, die sie annehmen und zum Ausdruck bringen kann, relativiert. Schließlich inspiriert uns der Dichter Paulo Leminski dadurch, dass eine „Aufteilung



des Sinnlichen“ eine kollektive Verteilung sein kann, da es zwischen uns durchlässige Stellen gibt, die sich bewegen und uns zur Handlung und zum Verständnis unserer Differenzen und Kongruenzen führt.

Wie Paulo Freire sagt, Selbstgenügsamkeit gibt es nicht und eine emanzipatorische Bildung, unabhängig von einer Vermittlung über die Welt, in der wir mit den Differenzen der anderen leben und die wir mit den anderen weiter transformieren, soll es auch nicht geben. Mit dieser Erkenntnis ist auch gemeint, dass unser *reservatio mentalis* eine unvollständige Form hat und unser Repertoire immer offen und fließend ist: Es fließt in der Verhandlung der Sozialisierung. Diesen Fluss in der Gleichheit und Stille eines künstlichen Sees halten zu wollen, führt zu unvermeidlichem Eindringen oder Erguss.

Literatur

Elena AGUDIO und Bonaventure Soh Bejeng NDIKUNG, *Unlearning the given, Exercises in Demodernity and Decoloniality of Ideas and Knowledge*, A SAVVY Contemporary Project, 2016.

Felicity ALLEN (Hg.), *Education*, London 2011.

Hannah ARENDT, *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München 1981.

Jean BADURA, Selma DUBACH, Anke HAARMANN, Dieter MERSCH, Anton REY, Christoph SCHENKER, Germán TORO PÉREZ (Hg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*, Zürich-Berlin 2015.

Joachim BAUR (Hg.), *Museumanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes*, Bielefeld 2013.

Walter BENJAMIN, *Ein Lesebuch*, Frankfurt am Main 1996.

Claire BISHOP (Hg.), *Participation*, London 2006.

Nicolas BOURRIAUD, *Estética relacional*, Übersetzung von Denise Bottmann, São Paulo 2009.

Nicolas BOURRIAUD, *Relational Aesthetics*, Übersetzung von Simon Pleasance und Fronza Woods, Paris 2010.

Gilles DELEUZE und Félix GATTARI, *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. 3, Übersetzung von Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão und Suely Rolnik, São Paulo 1996.

Gilles DELEUZE und Félix GATTARI, *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. 4, Übersetzung von Suely Rolnik, São Paulo 1997.

Gilles DELEUZE, *Differenz und Wiederholung*, München 1997.

John DEWEY, *Arte como Experiência*, Jo Ann Boydston (Org.), Übersetzung von Vera Ribeiro, São Paulo 2012.

Georges DIDI-HUBERMAN/Knut EBELING, *Das Archiv brennt*, Berlin 2007.

Georges DIDI-HUBERMAN, *Atlas ou a Gaia Ciência inquieta*, Übersetzung von Renata Correia Botelho und Rui Pires Cabral, Lisboa 2013.

Georges DIDI-HUBERMAN, *A imagem sobrevivente. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*, Übersetzung von Vera Ribeiro, Rio de Janeiro 2013.

Georges DIDI-HUBERMAN, *Atlas oder die unruhige Fröhliche Wissenschaft*, Übersetzung aus dem französische: Markus Sedlaczek, Paderborn 2016.

Bernhard J. DOTZLER / Ernst MÜLLER, (Hg.), *Wahrnehmung und Geschichte*, Berlin 1995.

Knut EBELIN und Stephan GÜNZEL (Hg.), *Archivologie. Theorien des Archis in Philosophie, Medien und Künsten*, Berlin 2009.

Paul FEYERABEND, *Wider den Methodenzwang*, Frankfurt am Main 1983.

Vilém FLUSSER, *O mundo codificado*, Rafael Cardoso (Hg.), Übersetzung von Raquel Abi-Sâmara, São Paulo 2007.

- Michel FOUCAULT, *Arqueologia do Saber*, Übersetzung Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro 1987.
- Michel FOUCAULT, *Andere Räume*, Übersetzung Walter Seitter, in: Barck, Karlheinz u.a. (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig 1992.
- Michel FOUCAULT, *In Verteidigung der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1999.
- Paulo FREIRE, *Educação e Mudança*, São Paulo 1979.
- Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1980.
- Paulo FREIRE, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo 1996.
- Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, Translation: Myra Bergman Ramos, New York 2005.
- Boris GROYS, *Logik der Sammlung. Am Ende des Musealen Zeitalters*, München 1997.
- Anke te HEESSEN, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2012.
- Fernando HERNÁNDEZ, *Transgressão e Mudança na Educação. Os Projetos de Trabalho*. Übersetzung von Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre 1998.
- Fernando HERNÁNDEZ, *Catadores da cultura visual. Proposta para uma nova narrativa educacional*. Übersetzung von Ana Duarte, Porto Alegre 2007.
- Johan HUIZINGA, *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hamburg 1991.
- Annette HÜNNEKENS, *Expanded Museum. Kulturelle Erinnerung und virtuelle Realitäten*, Bielefeld 2002.
- Beatrice JASCHKE und Nora STERNFELD (Hg.), *Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, Wien 2012.
- André MALRAUX, *Das imaginäre Museum*, Übersetzung von Jan Lauts, Baden-Baden 1949.
- Krzysztof POMIAN, *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*, Übersetzung von Gustav Roßler, Berlin 2013.
- Jacques RANCIÈRE, *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, aus dem Französischen von Maria Muhle und Susanne Leeb, basierend auf einer Übersetzung von Jürgen Link, Berlin 2006.
- Jacques RANCIÈRE, *O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte 2002.
- Jacques RANCIÈRE, *Zehn Thesen zur Politik*, Zürich-Berlin 2008.
- Jacques RANCIÈRE, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Übersetzung: Richard Steurer, Wien 2009.
- Jacques RANCIÈRE, *A partilha do sensível*, Übersetzung von Mônica Costa Neto, São Paulo 2012.
- Jacques RANCIÈRE, *Die Erfindung des Möglichen. Interviews 2006-2009*, Wien 2014.
- Suely ROLNIK, *Archivmanie. DOCUMENTA (13): 100 Gedanken #*, Ostfildern 2011.

Jean-Jacques ROUSSEAU, Emil oder über Erziehung, Paderborn 1998.

Lucia SANTAELLA, Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal, São Paulo 2005.

Nora STERNFELD, Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien 2009.

Tobias WALL, Das unmögliche Museum. Zum Verhältnis von Kunst und Kunstmuseen der Gegenwart, Bielefeld 2006.

Maria WELZIG | Anna STUHLPFARRER (Hg.), Kulturquartiere in ehemaligen Residenzen. Zwischen imperialer Kulisse und urbaner Neubesetzung, Wien-Köln-Weimar, 2014.

Lew Semjonowitsch WYGOTSKI, A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, Übersetzung: José Cipolla Netto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, São Paulo 1991.

SITEN

Julia FERTIG, Die Archivfalle. In:
<http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2011-1/fertig-julia-3/PDF/fertig.pdf> .
 Christian Fürchtegott GELLERT(1715-1769).
 In: <http://www.zeitbluten.com/news/der-blinde-und-der-lahme/> .
 Gerhard KÖBLER, Deutsches Etymologisches Wörterbuch, 1995.
 In: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html> .
 ICON, <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>
 Bruce LEE, in: The lost interview of Bruce Lee, Pierre Berton Show 1971.
 In: vimeo.com/32200864.
 KHM, Kunst Historisches Museum: www.khm.at/125-jahre/
 Wien Info: www.wien.info/de/sightseeing/ringstrasse/entstehung-der-ringstrasse.
 Gerald RAUNIG, Instituierung und Verteilung. Zum Verhältnis von Politik und Polizei nach Rancière als Entwicklung des Verteilungsproblems bei Deleuze.
 In: <http://eipcp.net/transversal/1007/raunig/de> . Angriff am 21.04.2016.
 Kunst Historisches Museum: www.khm.at/125-jahre/
 Wien Info: www.wien.info/de/sightseeing/ringstrasse/entstehung-der-ringstrasse.

Anhang: Fünf Fragen an die Kunstpädagogin Michaela Bauer

1) Wie ist für dich eine Kunstpädagogin zu sein?

Da Kunst meine ganze Leidenschaft ist, ist es für mich naheliegend diese mit jungen Menschen zu teilen. Nur wer brennt kann Feuer entfachen. Es ist auch gar nicht so wesentlich welche Theorie ich vermitteln, weit wesentlicher ist es mit seiner ganzen Persönlichkeit junge Menschen für die Kunst zu begeistern.

2) Wie schätzt du die Rolle der Kunstbildung?

Es kann gar nicht oft genug betont werden wie wichtig die Beschäftigung mit Kunst, speziell für junge Menschen, ist. Sie können durch die Kunst Sehen, Fühlen und Denken, verfeinern und kultivieren. Alle drei Bereiche sind die Basis für eine gelungene Persönlichkeitsentfaltung. Schlussendlich auch die Basis für demokratisches Denken und Handeln.

3) Welche Wichtigkeit haben die Museen bei der Bildung?

Das Lernen am Original ist unersetzlich. Es ist pure Inspiration und direkteste Anregung für die eigene kreative Tätigkeit. Kunst hat Strahlkraft und die ist eben nur in der Ausstellung, im Museum erfahrbar.

4) Wie war es für dich das Teilnehmen im diesen Projekt?

Da die Vermittlung von moderner bzw. zeitgenössischer Kunst immer etwas schwierig ist, finde ich den Zugang den ich durch Guillherme Mata erfahren haben, unglaublich inspirierend. Zeitgenössische Kunst bedeutet für junge Menschen Sperrigkeit, da der sinnlich-visuelle und handwerkliche Aspekt oft reduziert bzw. ganz ausgespart sein kann. Der ideelle Aspekt von Kunst, der, für Erwachsene, und da auch nur für kunstinteressierte, rein intellektuell vermittelbar ist, funktioniert bei jungen Menschen gar nicht. Immer wieder habe ich Methoden und Möglichkeiten ausprobiert um jungen Menschen diese Tür zu öffnen. In den letzten Jahren habe ich dann entdeckt, dass diese Tür nur über persönliche Betroffenheit und spielerische Neugier, aufgeht.

Guillherme Mattas Idee, bei einer persönlichen Sammlung anzusetzen, bei Dingen und Tätigkeiten, die direkt dem Alltag und Leben junger Menschen entstammen, ist ein möglicher Schlüssel.

Zuerst waren sie spielerisch mit dem Suchen und Finden passender „keywords“ und damit der Verbindung von sehr Persönlichem und einem Gleichklang im Kunstwerk beschäftigt. Über diesen „Umweg“ waren die jungen Menschen wie selbstverständlich ins Kunstwerk „eingestiegen“. Durch die Schilderung von inhaltlichen Ähnlichkeiten mussten sie zuvor die Werke sehr genau anschauen. Bezug entsteht einfach nur durch genaues Hinsehen und Nachdenken. Nachdem dieses Interesse und die Nähe unaufgeregt und wie „nebenbei“ aufgebaut und geweckt war – ging der eigent-

liche Kunstdiskurs so leicht und fließend, wie ich es noch nie zuvor erlebt hatte. Inhalte wie Biografisches, Kunststil, politische und soziale Hintergründe waren so einfach zu vermitteln, da das Interesse schon geweckt war. Meine neue Erkenntnis heißt hier: zu Allem zu dem eine persönliche Nähe hergestellt ist fordert nach mehr Tiefe und Information über die Materie.

Einzige Kritik die ich am Projekt leise andeuten kann, lag in der Vorstellungsphase des Projekts in der Schule. Guilherme Mattas erklären des Projekts was ein Archiv ist, war zu theoretisch für junge Menschen. Ebenso wurde die Idee an zu vielen Beispielen erläutert. Das ist für junge Menschen ermüdend, weil es zu theoretisch ist. Genau das wurde dann im Museumsbesuch sehr positiv ins Gegenteil gewandt.

5) Wie ist dein Bewertungssystem (Noten) in der Klasse?

Ich habe ein Benotungsschema eingeführt, dass junge Menschen dazu befähigen soll Eigenverantwortung und Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Kapazitäten entwickeln zu können. Die Benotung ist völlig losgekoppelt von meinem subjektiven Erachten und Befinden als Lehrperson. Ich benote keine einzige Einzelleistung. Die Schülerinnen bekommen am Schulanfang einen dreiteiligen Aufgabenbereich bestehend aus praktischer Arbeit, Präsentation und Museums-bzw. Galeriebesuch, sowie eine Liste zur Führung ihrer Anwesenheit. Diese 3 Bereiche sind definierte Aufgabenstellungen die durch Tiefe und Umfang skaliert sind. Die Schüler und Schülerinnen bestimmen für sich selbst wie intensiv sie an einem Bereich arbeiten wollen und können. Daraus ergibt sich auf 5 Ebenen, dem Notensystem entsprechend, eine Gesamtnote aus den drei Aufgabenbereichen. Durch dieses System, ist der Anreiz, sich vertiefend zu betätigen und zu beschäftigen, gestiegen. Es gibt keine „Ungerechtigkeiten“ mehr, da dadurch eine völlige Autonomie und Selbstverantwortung gegeben ist. Ich als Lehrkraft bin nicht mehr für ihre Leistungen zuständig und damit auch nicht „schuld“ an etwaigen schlechten Noten, die es seither gar nicht mehr gibt. Motivation, wie wir wissen funktioniert intrinsisch, man kann niemanden motivieren. Gut zu sein, mehr zu können und zu wissen, Neues auszuprobieren, Interessantes zu erzählen, dazu motivieren sich jungen Menschen selbst.