

Art Education Research No. 6/2012

Rubia Salgado

Aufrisse zur Reflexivität. Das Erlernen der hegemonialen Sprache in Museen

Ausgehend von kurzen Aufrissen zu Themen wie Dialog, Differenz, Anerkennung, Wissen, Wechselseitigkeit und Reflexivität im Kontext pädagogischer Handlungen werden in diesem Beitrag didaktische Materialien analysiert, die für die Arbeit mit erwachsenen Migrant_innen, die die hegemoniale Sprache Deutsch lernen, im *Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig* angewendet werden.

DIFFERENZ UND DIALOG

Der Pädagoge Paulo Freire beharrte in seinem Werk, wie auch Antonio Gramsci, auf dem Prinzip der Wechselseitigkeit im pädagogischen Verhältnis. Das heißt, es geht um lehrende Lernende und auch um lernende Lehrende. Das bedeutet jedoch nicht, dass Lehrende und Lernende gleich, oder auf Augenhöhe sind. Freire sagt, dass der Unterschied zwischen Lernenden und Lehrenden epistemologischer Natur sei, und dass dieser Unterschied die Rechtfertigung aller pädagogischen Handlungen bilde. Die Lehrenden verfügen über hegemonial legitimes Wissen, das sie autorisiert, in einem bestimmten Lernsetting in der Funktion der Lehrenden (oder Vermittler_innen) aufzutreten, zu sprechen und zu handeln. Die Lehrenden sind in seiner Konzeption jedoch keine Wissensvermittler_innen, sondern sie strukturieren und begleiten den Prozess der Wissensproduktion (Mayo 2006: 69-72). Die Lernenden verfügen ebenfalls über ein Wissen, das aufgewertet und anerkannt werden sollte, ohne es zu romantisieren oder zu idealisieren, d.h. auch das sogenannte marginalisierte Wissen soll laut Freire (und wiederum im Einklang mit Gramsci) einer kritischen, reflexiven Auseinandersetzung im Rahmen des Lernprozesses unterzogen werden (ebd.: 78).

Obwohl die Beschreibung des Unterschieds als epistemologische Differenz notwendig ist, erweist sie sich bei näherer Betrachtung als nicht hinreichend. Der epistemologische Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden ist deshalb nicht hinreichend zur Beschreibung des Verhältnisses, weil er mit anderen Unterscheidungen verschränkt ist, die strukturell bedingt und markiert sind:

bedingt und markiert durch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und rechtlichen Stellungen, durch die unterschiedlichen Zugänge zu Ressourcen, durch die unterschiedlichen Ansprüche auf soziale Leistungen, durch Privilegien und Ausschlüsse, durch ungleiche Machtverhältnisse.

Es ergibt sich die Frage nach den Bedingungen für die Gestaltung einer wechselseitigen und dialogischen pädagogischen Praxis im Feld Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Erwachsenenbildung unter dem Zeichen der Asymmetrie, da es sich um ein pädagogisches Verhältnis zwischen Akteur_innen, die in ungleichen gesellschaftlichen Machtpositionen sind, handelt.

Dialog wird bei Freire nicht bloß als Interaktion verstanden und erschöpft sich nicht im Austausch von Erfahrungen, Wissen, Meinungen usw. Dialog ist keine selbstverständliche Folge von partizipatorischen Prozessen und Methoden: vor allem weil Partizipation als ein Mittel zur Insertion in die dominanten Verhältnisse und zur Stabilisierung dieser Verhältnisse fungieren kann, während Dialog im Rahmen einer radikalen pädagogischen Praxis als dialektisch und problematisierend verstanden wird. Der Dialog ermöglicht einen Blick auf unsere gesellschaftliche Existenz als Prozess, als etwas, das aufgebaut wird, das nicht gegeben, sondern veränderbar ist. Der Dialog ermöglicht zwar Interaktion und das Mitteilen unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher Realitäten, aber sein Ziel ist, dadurch neues Wissen herzustellen, um in der geteilten Hoffnung etwas anderes («um ser mais») aufzubauen. Außerdem impliziert Dialog gesellschaftliche Handlung, d.h. er erschöpft sich nicht im Sprechen (Streck/Redin/Zitkoski 2008: 115-7).

ANERKENNUNG, DEKONSTRUKTION UND PÄDAGOGISCHE REFLEXIVITÄT

Im Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit ist es unmöglich, Differenzen nicht anzuerkennen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen,

würde Benachteiligung bewirken und bestätigen. Die Anerkennung von Differenzen führt aber möglicherweise zu einer Verfestigung der hegemonialen Ordnung, denn dadurch werden «Andere» im Gegensatz zur Imagination eines «Wir» hergestellt und folglich wird eine Logik weitertradiert, die der Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüsse dient (Mecheril et al. 2010: 187). Die Migrationspädagogik beschäftigt sich daher vordergründig mit Formen und Praxen der dekonstruktiven Verschiebung von Zugehörigkeiten.

«Die dekonstruktive Verschiebung ist eine, die an solchen alltagsweltlich praktizierten und wahrnehmbaren Formen anschließt, in denen Zugehörigkeitsgrenzen sprachlicher, kultureller und den Körper betreffender Art überschritten werden. Wo es pädagogischer Achtsamkeit gelingt, an diese Phänomene anzuschließen, gewinnt sie eine Perspektive, die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft.» (ebd.: 189-190)

Sie erkennt jedoch den unausweichlichen Widerspruch, der aus der Berücksichtigung des (demokratischen) Prinzips der Anerkennung bei gleichzeitiger Einhaltung eines dekonstruktiven Vorgehens entsteht. Das Prinzip der Anerkennung gilt als handlungseinleitend, und zugleich werden die Kategorien dekonstruiert, auf deren Basis Differenzen anerkannt werden sollten.

Um Professionalität angesichts dieser paradoxen Handlungsorientierung zu gewährleisten, wird für die Einführung einer rigorosen reflexiven Haltung plädiert. Durch die Einrichtung einer Praxis der Reflexivität soll erreicht werden, dass die Formen des Ausschlusses und der Erzeugung «Anderer» (als different) im pädagogischen Feld beschrieben, bedacht und verändert werden, um Diskriminierungen und Ausschlüssen wirksamer entgegenarbeiten zu können (ebd.: 180).

In Anlehnung an die Definition wissenschaftlicher Reflexivität von Pierre Bourdieu entwirft Mecheril für die Migrationspädagogik das Konzept einer pädagogischen Reflexivität. Diese unterscheidet sich von «interkultureller Kompetenz» als technischem Vermögen für professionelle Handlung in Interaktionssituationen, in denen Differenz bedeutsam ist. Sie ist auch nicht als individuelle Reflexion, sondern als professioneller reflexiver Habitus innerhalb eines reflexiven professionellen Felds zu verstehen.

«Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über «die Migrant/innen»).» (ebd.: 191)

Das vorhandene und nicht bewusste (oder nicht als solches explizit benannte) Wissen über die Migrant_innen in Hinblick auf seine Funktion im Prozess der Erzeugung «Anderer» sowie auf seine diskriminierenden Effekte zu reflektieren und zu befragen, erscheint mir als – politisch und ethisch betrachtet – sinnvoller Ansatz zur Gestaltung einer kritischen und professionellen pädagogischen Praxis in der Migrationsgesellschaft.

In diesem Beitrag wird angemerkt, dass der Gegenstand der Reflexivität, wie er in der Migrationspädagogik beschrieben wird, erweitert werden könnte. Nicht nur das scheinbare/bewusste/unbewusste Wissen über «die Migrant_innen» müsste reflektiert werden, sondern auch das abwesende Wissen über die Migrant_innen. Damit könnte eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten «privilegierten Distanz» zur Realität von lernenden Migrant_innen gewährleistet werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische Distanz, die es Lehrenden erlaubt, vieles von und über die Lernenden nicht zu wissen. Die es akzeptabel macht zu denken, das eigene (westliche) Wissen reiche per se aus. Gayatri C. Spivak schreibt in diesem Zusammenhang über gestattete Ignoranz: Jene Ignoranz, «die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert» (Castro Varela 2007).

Die Praxis einer professionellen Reflexivität wirft eine Reihe von Fragen auf: nach den Grenzen des westlichen Wissens, nach gewaltvollen Prozessen der Aberkennung von Wissen, nach den Kriterien zur Legitimierung von Wissen; Fragen nach dem gestatteten Nichtwissen; Fragen, die Prozesse der Herstellung und Reproduktion von Wissen über die «Anderen» (als different) unterbrechen und untersuchen; Fragen, die die eigene machtvolle Position in der Migrationsgesellschaft destabilisieren; Fragen durch die eine_r sich selbst widerspricht.

DEUTSCH LERNEN IM MUSEUM?

Die Beschäftigung mit einigen dieser Fragen geschieht hier anhand der Auseinandersetzung mit Materialien, die vom Museumsdienst Basel herausgegeben wurden und DaF Lehrer_innen¹ für die Arbeit mit erwachsenen Migrant_innen im *Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig* kostenlos zur Verfügung gestellt werden (Reinau et al. 2011). In den Materialien wird das Thema *Mode in der Antike und heute: Was Kleider erzählen* mittels methodologischer Ansätze der Museumspädagogik in Verschränkung mit Zielen des Unterrichtes im Fach Deutsch als Zweitsprache bearbeitet.²

Unter den allgemeinen Informationen, die in der Einleitung der Publikation angeführt werden, befindet

¹ Die Bezeichnung «Deutsch als Fremdsprache» (DaF) wird angewendet, wenn der Deutsch-Unterricht im Ausland stattfindet, also in einer nicht-deutschsprachigen Umgebung. «Deutsch als Zweitsprache» (DaZ) hingegen bezeichnet den Unterricht in Deutsch, der im Inland gehalten wird, also in einem beamtlich-deutschsprachigen Gebiet. (vgl. Vorlesungsskript von Prof. Inci Dirim unter: www.univie.ac.at/.../Sprache_%20Migration_Bildung_2-WS12-Dirim.pdf, letzter Zugriff: 20.08.2012). In den besprochenen Materialien wird die Bezeichnung DaF (Deutsch als Fremdsprache) benutzt, obwohl der Unterricht/die Vermittlungsarbeit in der Schweiz stattfindet.

² Zusätzlich zu den hier besprochenen Materialien befindet sich im Museum eine Box oder Mappe mit Materialien für den Museumsbesuch, die Suchaufträge für die Gruppen, Moderationskarten für die Lehrperson, Vergleichsbilder aus dem Alltag, Schlüsselwörter u.a. beinhaltet.

sich die Beschreibung von Museen als geeignete Orte für das Erlernen von Sprachen:

«Museen eignen sich sehr gut als Lernorte für den Sprachenwerb: Sie bieten konkrete Objekte als Angebote für Sprechsituationen und kulturellen Austausch, dazu eine neue Lernsituation, verbunden mit einem Erlebnis für die Gruppe.» (Reinau et al. 2011: 3)

Diese Beschreibung informiert die Leser_innen bereits zu Beginn der Lektüre über eine affirmative Haltung seitens der Autor_innen gegenüber der Institution Museum. Eine kritische und problematisierende Auseinandersetzung mit dem (hegemonialen) Lernort wird in den gesamten Materialien nicht angeregt. Dies wohl gemerkt vor dem Hintergrund, dass eine kritische Museologie durchaus auch im deutschsprachigen Raum die historischen und gegenwärtig wirksamen Machtverhältnisse im Museum analysiert und zur Diskussion stellt. Seit den 1990er-Jahren ist zudem ein Zuwachs von deutschsprachigen Publikationen zu verzeichnen, welche diese Machtverhältnisse auch aus Vermittlungsperspektive reflektieren (Sturm 1995; Sternfeld et al 2005, Harrasser et al 2011). Stellen wir uns hier die Frage nach der Funktion von Museen in Prozessen der Legitimierung und der Aberkennung von Wissen, dann müssen wir uns im Einklang mit dem oben angeführten Ansatz der pädagogischen Reflexivität unausweichlich mit den Möglichkeiten einer pädagogischen Handlung beschäftigen, die eine kritische Betrachtung dieser Funktion sowie ihrer Auswirkungen auf und ihre Interaktionen mit aktuellen gesellschaftlichen Strukturen nicht ausklammert. Vor allem müssen wir uns als Lehrer_innen und Vermittler_innen bewusst sein, dass es sich dabei um das Erlernen der hegemonialen Sprache in einem hegemonialen Raum handelt. Ein weiterer Kommentar zu der oben zitierten Passage aus den Materialien bezieht sich auf die Möglichkeit des kulturellen Austausches. Diese Hervorhebung weist auf einen Prozess der (diskursiven) Herstellung der lernenden Migrant_innen als «kulturell Andere» im Verhältnis zu den Mehrheitsangehörigen hin, der entlang der im Folge vorgeschlagenen Aktivitäten weiterhin beobachtet werden kann, indem wiederholend die Aufforderung zum Vergleich mit «den eigenen Kulturen» der Lernenden gestellt wird. Darauf wird im weiteren Verlauf dieses Textes näher eingegangen.

Als Hintergrundinformation bei der Darstellung der ersten Aktivität («Ankommen im Museum») wird ein bestimmtes Wissen über die Migrant_innen angeführt:

«Je nach Gruppe sind Museumsbesuche für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr oder weniger gewohnt. Es gibt sicher auch Personen, die noch nie in einem Museum waren» (ebd.: 4).

Als «sinnvoller Einstieg» wird die «Thematisierung» der Verhaltensregeln im Museum vorgeschlagen. Die Teilnehmer_innen bekommen Karten gereicht, die mit Verben/Handlungen (telefonieren, sprechen, fotografieren, schauen, Eis essen etc.) beschriftet sind, und werden aufgefordert, diesen Handlungen zwei Kategorien

zuzuordnen: «erlaubt» und «verboten». Da die Möglichkeit oder die Angemessenheit einer Erklärung der Gründe für die Verhaltensregeln nicht erwähnt werden, entsteht der Eindruck, dass die Lernenden sich den Regeln unterzuordnen haben, ohne einen Raum angeboten zu bekommen, sich damit auseinanderzusetzen und die Regeln zu problematisieren. Die Einstiegsituation wird im Material nicht als ein Moment der kritischen Auseinandersetzung mit dem Museum als einem Ort, an welchem Erziehung stattfindet, beschrieben. Die Tatsache, dass Museumsbesucher_innen sich den aufgezwungenen Regeln nicht widersetzen dürfen, wird nicht zum Thema gemacht. Somit könnte hier in Erwägung gezogen werden, dass die Autor_innen der Materialien davon ausgehen, dass Migrant_innen über hegemoniale und institutionell geltende Verhaltensregeln unterrichtet werden sollen, und dass die Autor_innen diese Handlung weder mit der westeuropäischen Geschichte der Erziehung und «Zivilisierung der Anderen» noch mit aktuellen Verschränkungen zwischen Migrations-, Bildungs- und Sprachpolitiken, die sich in ein abendländisches «Projekt der Zivilisierung» einschreiben, in Verbindung bringen (vgl. Ha 2007).

Die lernenden Migrant_innen empfangen, erwerben Wissen. Sie erhalten Aufgaben, die sie dazu verleiten, bestimmte Objekte zu erkennen (sie sollen z.B. die Darstellung zweier Personen finden, die sich gegenüber stehen und etwas in der Hand halten) und diese anschließend anhand der Fragestellung der Vermittler_in/Lehrer_in zu beschreiben. Die Aufteilung der Rollen wird durch die vorgeschlagene Didaktisierung festgehalten: Die Vermittler_in oder Lehrer_in stellt Fragen, die Teilnehmer_innen beantworten ihre Fragen, die meistens auf eine Beschreibung des Objektes abzielen («Was ist das?», «Wer ist das?», «Was machen die Personen?», «Was gefällt mir?», «Was gefällt mir nicht?», usw.). Zwei weitere Entfaltungen der Beschäftigung mit den Objekten zeichnen sich erstens durch die Aufforderung aus, einen Vergleich mit der «Kultur ihrer Länder» herzustellen (es wird z.B. gefragt, ob es in den «Kulturen der Kursteilnehmenden» auch Grabsteine gibt) und zweitens durch den Versuch, Bezug zur gesellschaftlichen Aktualität herzustellen (z.B. werden beim Thema Kleidung Schleier thematisiert).

Der in der Einleitung angekündigte «kulturelle Austausch» nimmt anhand der wiederholten Aufgabenstellung, zwischen der «Kultur hier» und der «Kultur ihrer Länder» Vergleiche zu ziehen, genauere Konturen an. Im Einklang mit dem Ansatz der interkulturellen Pädagogik werden «fremde Kulturen» anerkannt und gleichzeitig die lernenden Migrant_innen als kulturell «Andere» adressiert und hergestellt. Wie bereits oben erwähnt (vgl. Mecheril et al. 2010: 187) gehe ich davon aus, dass diese Praxis der Anerkennung der Differenzen die Herstellung der «Anderen» im Gegensatz zu einem imaginierten «Wir» affirmiert und reproduziert und so paradoxerweise zur Verfestigung einer hegemonialen Ordnung der Klassifizierung und der Diskriminierung führt. An dieser Stelle ergibt sich die Frage nach der Möglichkeit, innerhalb solcher pädagogischer Handlungskontexte, Prozesse der Herstellung und Reproduktion von Wissen über die

«Anderen» (als different) zu unterbrechen. In der Migrationspädagogik wird Migration als Phänomen beschrieben, das Grenzen der Zugehörigkeit, Grenzen zwischen «Innen» und «Außen», zwischen «wir» und «nicht wir» thematisiert und problematisiert. Im Einklang mit einer dekonstruktiven Differenztheorie werden nach diesem Ansatz der Blick und die Aufmerksamkeit auf Phänomene der Mehrfachzugehörigkeiten, des Grenzgängertums, der Hybridität, der Transkontextualität gerichtet. Das Ziel dabei wäre, das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln zu schwächen und zu unterlaufen (ebd.: 189-190). Die Herausforderung an die Akteur_innen im besprochenen Projekt würde in diesem Sinn darin bestehen, sich mit der Bedeutung und den Funktionen von Unverständlichkeiten und Verständlichkeiten – oder wie es in der Migrationspädagogik vermutlich ausgedrückt werden würde: mit der Bedeutung und Funktionen von Uneindeutigkeiten und Eindeutigkeiten – zu beschäftigen, und eine Annäherung an die Ausstellungsobjekte gemeinsam mit den Lernenden zu erkunden, die nicht bereits Erklärungen und Zuordnungen (wie z.B. bei der Rede über «das Fremde» und «das Eigene») liefert und zementiert, sondern Irritationen und Fragen aufwirft, die einen suchenden Blick nach dem Unverständlichen, dem Uneindeutigen und dem Abweichenden fördert.

Ein Beispiel für die Umsetzung des Vorhabens, Bezüge zur gesellschaftlichen Aktualität herzustellen, kann anhand des Arbeitsvorschlags zur Besprechung einer Grabvase beobachtet werden. Die Darstellung einer verschleierte Frau auf der Grabvase fungiert als Anlass für die Formulierung von Fragen nach dem Gebrauch von Schleiern in der Aktualität sowohl «hier» als auch «bei den Teilnehmenden zu Hause». In vorliegendem Beitrag wird die Frage nach den Kriterien und Gründen für die Auswahl der Themen aufgeworfen, anhand derer eine Verschränkung mit der Aktualität vorgenommen wird: Warum wird das Thema «Schleier, Verschleierung» ausgewählt? Bei einer anderen Aktivität sollen/können die Lernenden Gewänder der ausgestellten Skulpturen (antike Kleider) anprobieren; es wird anregt, dass sie sich fotografieren («ohne Blitzlicht erlaubt»), und dass die Bilder als Erinnerung an den Museumsbesuch in der Schule aufgehängt werden. Die Lehrer_innen/Vermittler_innen erhalten durch das Material die Information, dass jede «Herrin / jeder Herr früher eine Dienerin / einen Diener hatte», und die Anleitung, diese Rollen in den Gruppen zu verteilen. Anschließend wird vorgeschlagen, «über aktuelle Kleidersitten und -moden, in der Schweiz und ihren Heimatländern» zu diskutieren. Warum entscheiden sich die Autor_innen für das Auslassen der Thematisierung des Verhältnisses zwischen Herr_innen und Diener_innen in der Antike ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Situation von Migrant_innen am schweizerischen Arbeitsmarkt?

Das Besprechen der Arbeitsbedingungen und des Verhältnisses zwischen Arbeitgeber_in und Arbeitnehmer_in im privaten Haushalten zum Beispiel würde sich als eine Möglichkeit anbieten, nicht nur um den Bogen

zur Aktualität zu spannen, sondern auch, um einen kritischen Bezug zur Realität vieler Migrant_innen herzustellen. In einem Papier der Gewerkschaft Unia aus dem Jahr 2007 zur Situation von Hausangestellten in der Schweiz erfährt man, dass «[g]emäss der Erwerbstätigenstatistik des Bundesamtes für Statistik (BFS) im Jahr 2005 über 53'000 Arbeitnehmende in privaten Haushalten [arbeiteten]» und dass «der Anteil des von Ausländern geleisteten Volumens in den privaten Haushalten knapp 38% betrug». Es wird jedoch angemerkt, dass laut Einschätzung diverser Experten die offizielle Zahl von 53'000 Hausangestellten die realen Branchenverhältnisse nicht widerspiegeln würde. «In Wirklichkeit», liest man im Papier weiter, «dürfte es in der Schweiz weit über 100'000 Erwerbstätige in privaten Haushalten geben». Viele davon erschienen in den offiziellen Statistiken nicht, da sie nicht legalisiert beschäftigt seien.

«Weiter haben wissenschaftliche Untersuchungen in den Kantonen Basel (Alleva/Niklaus, 2004), Lausanne (Valli, 2003) und Zürich (Schertenleib/Hug, 2000) gezeigt, dass in privaten Haushalten eine grosse Anzahl Migrantinnen und Migranten ohne regulären Aufenthaltsstatus, so genannte Sans-Papiers, oft zu miserablen Konditionen arbeiten.» (Unia 2007)

Diese kurze Darstellung verdeutlicht unmissverständlich, dass eine Verschränkung mit der Realität vieler Migrant_innen nachvollziehbar wäre, wenn die Gruppe (Lernende und Lehrende) sich für eine problematisierende pädagogische Praxis entscheiden würde. Ebenfalls könnte dadurch dem Ziel der Wechselseitigkeit im pädagogischen Verhältnis Rechnung getragen werden, denn damit würden sich die Wissenspositionen verschieben und die Lehrenden könnten die Rolle der lernenden Lehrenden übernehmen.

Bei den aktuell medial breit geführten Diskussionen um das Thema «der Verschleierung» in Westeuropa setzt sich eine bestimmte Perspektive auf die Frauen «aus anderen Kulturen» durch. Es wird über die muslimischen Frauen gesprochen, es wird im Namen einer vermeintlichen Emanzipation der Frauen Partei – oft in einer Vereinnahmung westlichen feministischer Positionen – ergriffen. Die kopftuchtragenden Frauen werden diskursiv als «Andere» konstruiert und erscheinen als das Gegenbild der (westlichen) emanzipierten Frauen. Ein Kampf gegen die vermeintliche Unterdrückung muslimischer Frauen wird missbraucht, um islamfeindliche Politik zu forcieren (vgl. Ahmed 2011) und restriktive Integrationspolitiken zu begründen. Die Diskussion um die Arbeitsbedingungen von Migrant_innen und die Kämpfe um die Verbesserung dieser sind hingegen kaum Inhalt öffentlicher medial durchgeführter Debatten. Auffallend in der Gegenüberstellung beider Themen ist die Rolle der Mehrheitsangehörigen: Bei beiden Themen (Arbeitsverhältnisse und Verschleierungspraxis in der Migrationsgesellschaft) befinden sich die Mehrheitsfrauen in der Rolle der emanzipierten Frauen; der Unterschied, der im Rahmen der hegemonialen Diskurse nicht erwähnt wird, besteht darin, dass die Emanzipation der Mehrheitsfrauen oft auf

Kosten von Migrant_innen stattfindet, die als Hausangestellte die Erledigung von Reproduktionsarbeiten unter prekären Bedingungen übernehmen und somit den «Herr_innen» (um an die im Material angewendete Bezeichnung wieder anzuschliessen) Raum und Zeit für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten ermöglichen (Castro Varela/Clayton 2003: 17).

Ich möchte mit zwei Anmerkungen schliessen: eine erste wieder im Zusammenhang mit dem Thema der Wechselseitigkeit im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Migrant_innen in der Migrationsgesellschaft; eine zweite im Bezug auf ein alternatives Vorgehen im Feld. Sich als Lehrende die Frage zu stellen, was von den Lernenden innerhalb oder ausgehend von pädagogischen Interaktionen gelernt wird, kann ein weiterführender Schritt in der Auseinandersetzung mit dem Ziel der Wechselseitigkeit sein. In den analysierten Materialien wird eine bestimmte methodische Anleitung identifiziert, die die Lehrenden in die Position der Lernenden versetzen würde. Die Befragung der Lernenden hinsichtlich «ihrer Kulturen» (z.B. «Wie ist das hier, wie ist das bei den Teilnehmenden zu Hause?») wird hier als intendiertes Moment des Rollentausches (von Lehrenden zu Lernenden) interpretiert. Entscheidend in diesem Zusammenhang erscheint mir eine Ergänzung der Frage (Was lernen wir als Lehrende von den Lernenden?) durch eine weitere Frage: Welches (Vor)Wissen bestätigen sich Lehrende durch das intendierte Lernen von den Lernenden?

Oder anders formuliert: Inwieweit fixieren Lehrende die befragten Lernenden durch den Inhalt und die Form der Befragung in einer bestimmten Subjektposition, die keine andere Antwort oder keinen anderen Beitrag ermöglicht, außer jenen, die das (Vor)Wissen der Fragenden bestätigen würden? Was lernen Lehrende tatsächlich dadurch? Es wird hier vermutet, dass, um als Lehrende in die Position der lernenden Lehrenden zu wechseln, eine radikale Erschütterung der eigenen machtvollen Position als Wissende und Fragende notwendig wäre.

Die zweite abschließende Anmerkung besteht aus einer Empfehlung: Anstatt als Mehrheitsangehörige Angebote für die «Zielgruppe der Migrant_innen» zu konzipieren und durchzuführen, wäre eine Zusammenarbeit zwischen Migrant_innen und Kunst-/Kulturinstitutionen zu bevorzugen. Aber die Frage der Identitätskonstruktion, der kulturellen oder ethnischen Festschreibung bliebe trotzdem noch ungelöst. Möglich wäre in diesem Fall das Einbeziehen von Migrant_innenorganisationen in den Prozess, die in Bezug auf die Frage der identitären Zuordnungen die Position eines strategischen Essentialismus (Castro Varela/Dhawan 2005: 71) einnehmen: Organisationen, die somit die Konstruktion einer Migrant_innen-Identität als *eine* Strategie im Kampf um die Realisierung gleichberechtigter Partizipation im europäischen Territorium und um die Veränderung und den Abbau von Strukturen des Ausschlusses sehen.

Was kann das für die Praxis in Kunstunterricht und -vermittlung heissen?

Analog zu dem von der Autorin angeführten Basler Beispiel muss leider davon ausgegangen werden, dass sich ein Grossteil der gängigen Vermittlungsansätze und Konzepte für die Arbeit mit der Zielgruppe der Migrant_innen nach wie vor in die Tradition kolonialer Zivilisierungsmassnahmen einschreibt. Solange ein von eurozentrischen Vorstellungen geprägter Zugang in der Vermittlung durch die Institution bzw. ihren Mitarbeiter_innen nicht radikal in Frage gestellt wird, teile ich die Vorbehalte der Autorin gegenüber vergleichbaren Bildungsprojekten, welche von Mehrheitsangehörigen speziell für Migrant_innen konzipiert werden. Obschon ich den Vorschlag einer stärkeren Einbindung von Migrant_innen bei der Entwicklung von Bildungskonzepten in hegemonialen Räumen wie dem Museum sehr begrüsse, wäre für mich die Frage, ob Vermittlungsangebote nun von Mehrheitsangehörigen oder von als Migrant_innen bezeichneten Menschen entwickelt und durchgeführt werden weniger relevant als die jeweilige pädagogisch reflexive Haltung der Vermittler_in oder des Vermittlers.

Was muss geschehen, damit das Museum die Figur der Migrantin als Muse (an-)erkennt und ihre Stimme – obwohl oder gerade weil ihre Sprache unverständlich scheint – ernst nimmt, das heisst, die Bereitschaft entwickelt ihr zuzuhören und von ihr zu lernen?

Um mit einer durch den Kopftuchdiskurs chronisch wiederbelebten orientalistischen Metapher fortzufahren: Wie kann es uns Vermittler_innen gelingen, den Schleier der (gestatteten) Ignoranz bei Vermittlungsprojekten – im Antikenmuseum Basel und anderswo – zu lüften?

Deniz Sözen (A/TR) ist Künstlerin und Kunstvermittlerin. Sie studierte Bildende Kunst an der Universität für angewandte Kunst in Wien und am Goldsmiths College in London. Danach folgte ein Lehrauftrag für zeit-basierte Medien an der Kunstuniversität Linz. Von 2011-2012

war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Zürcher Hochschule der Künste und arbeitet derzeit als Kunstvermittlerin am Museum Rietberg Zürich. Verschiedene Ausstellungs- und Festivalbeteiligungen im In- und Ausland. <http://www.denizsoezen.net/>

Literatur

—
Ahmed, Leila (2011): Imperialismus unterm Schleier, online unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/2.220/debatte-ueber-frauenrechte-im-islam-imperialismus-u> (letzter Zugriff 15.02.2012)

—
Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript.

—
Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik, online unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> (letzter Zugriff 13.04.2012)

—
Castro Varela, María do Mar / Clayton, Dimitria (Hg.) (2003): Migration, Gender und Arbeitsmarkt, Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung, Königstein: Ulrike Helmer Verlag.

—
Freire, Paulo (1988): Pedagogia do oprimido, São Paulo: Paz e Terra.

—
Freire, Paulo / Macedo, Donaldo, Alfabetização (1990): Leitura do mundo pela palavra, São Paulo: Paz e Terra.

—
Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. In: Gramsci-Reader. Andreas Merckens im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie (Hg.). Hamburg: Argument Verlag.

—
Jaschke, Beatrice, Charlotte Martinz-Turek und Nora Sternfeld (Hg.) (2005): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: Turia und Kant.

—
Kien Nghi Ha (2007): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Kien Nghi Ha / Nicola Lauré al-Samarai / Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster, Unrast: S. 113-128.

—
Doris Harrasser et al (2011): Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern in Museen, Bielefeld: transcript.

—
Mayo, Peter (2007): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer veränderten Praxis, Hamburg: Argument Verlag.

—
Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

—
Reinau, Claudia A.; Volk, Verena; Hughes, Sandra (2011): Didaktische Materialien Deutsch lernen im Museum. Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig. Mode in der Antike und heute: Was Kleider erzählen. Hg.: Museumsdienste Basel, online unter: <http://www.museenbasel.ch/de/deutschler-nenimmuseum2.php> (letzter Zugriff: 24.10.2012)

—
Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.) (v): Dicionário Paulo Freire, Editora Autêntica: Belo Horizonte.

—
Sturm, Eva (1995): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin: Reimer.

—
UNIA (2007): Factsheet Hausangestellte in der Schweiz. Pressekonferenz der Gewerkschaft Unia, online unter: <http://www.unia.ch/index.php?id=270213.12.2007>. (letzter Zugriff 15.09.2012)

—