

{ **Das Museum als Ort des Verlernens?
Materialien und Reflexionen zur Vermittlung
am Weltkulturen Museum** }

**Wenn man versucht,
mit Schüler*innen
über Besitz und
Rückführung
kulturellen Erbes zu
forschen: ein Beitrag
über Vermittlung und
Nicht-Wissen**

Nora Landkammer

Das Museum als Ort des Verlernens. Materialien und Reflexionen zur Vermittlung am Weltkulturen Museum. Hg. Stephanie Endter, Nora Landkammer und Karin Schneider.
http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_06.pdf



Der titelgebende Versuch hat Julia Albrecht, Karin Schneider und mich, sowie drei Schulklassen, zwischen März und Juni 2017 beschäftigt. Als Teil der Aktionsforschung der Vermittlung am Frankfurter Weltkulturen Museum haben wir einen Workshop unter dem Titel *Was macht das hier?* entwickelt, in dem sich Jugendliche mit Fragen nach Erwerbungs-geschichte, Eigentum und Ansprüchen auf Kulturgut in Museums-sammlungen auseinandersetzen. Dafür erarbeitete Unterlagen, Beschreibungen zu Methoden und praktische Hinweise finden sich im Materialteil. Diese sind nicht zu gebrauchen ohne eine erweiterte Reflexion über die konzeptuellen Grundlagen des Workshops und die Auswertung unserer Erfahrungen damit – denn darin zeigen sich

Nora Landkammer, geb. 1983 in Wien, ist Kunstvermittlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK. Sie hat Kunst und Kommunikative Praxis an der Universität für Angewandte Kunst Wien und Hispanistik an der Universität Wien studiert und war als Vermittlerin für zeitgenössische Kunst tätig, u.a. bei der *documenta 12* (2007), in der Kunsthalle Wien und in der Shedhalle in Zürich. Im Projekt TRACES arbeitet sie aktuell zu Vermittlung von konfliktbehaftetem Kulturerbe. Ihr Dissertationsprojekt widmet sich dekolonisierenden Perspektiven in der Vermittlung an ethnologischen Museen. Sie ist im internationale Forschungsnetzwerk *Another Roadmap for Arts Education* aktiv und lehrt im *Master Art Education curatorial studies* der ZHdK.

Schwierigkeiten, die eine Anwendung und Weiterentwicklung des Formats einbeziehen muss. Dazu dienen mehrere Beiträge: Während Julia Albrecht die *kolonialen Verknüpfungen* im Museum darstellt und Grundlagen einer postkolonialen Vermittlung auch für unser Vermittlungsformat benennt, reflektieren Karin Schneiders und mein eigener

Beitrag über das Verhältnis von Wissen, Nicht-Wissen, Lernen und Verlernen anhand der Erfahrung aus den

Workshops zu Was macht das hier?¹

Die Beiträge sind aus den Analyse-Sessions im Team mit der Workshopdokumentation entstanden und entsprechend miteinander verknüpft und aufeinander bezogen – Karin Schneiders und mein Text sind zwei Variationen aus einem gemeinsamen Reflexionsprozess des gesamten Workshopteams. Im Zentrum steht dabei, was Vermittlung heisst, wenn es um Fragen geht, wo nicht Wissen an die Teilnehmer*innen weitergegeben werden kann, sondern das Wissen fehlt. Mein Text erläutert diesen programmatischen Fokus für unsere Vermittlung und kontextualisiert unsere Erfahrungen damit. Karin Schneider geht auf die Mikro-Ebene und fragt nach widerständigen und selbstbestimmten Momenten im Umgang der Schüler*innen mit unserem Vermittlungsansatz.

IM ÖFFENTLICHEN INTERESSE:

SAMMLUNGSDEBATTEN UND DIE FEHLENDE VERMITTLUNG

Sommer 2017. Die Wogen schlugen hoch, auch in der Tagespresse, zum geplanten Humboldt-Forum in Berlin. »Es ist der koloniale Kern des Humboldt-Forums, mit dem

¹ › Materialien zum Workshop *Was macht das hier?*: http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_17.pdf

man sich auseinandersetzen muss – und das geschieht viel zu wenig«, sagte Prof. Dr. Jürgen Zimmerer im Interview mit NDR Kultur.² Dazu gehört die Thematisierung von 300 Jahren Sammeltätigkeit »mit all den Schweinereien und Hoffnungen, die damit verbunden sind. Das sind wir, das ist Europa.« forderte Bénédicte Savoy frustriert ein, als sie den Beirat verließ.³ Provenienzforschung wurde gefordert, angekündigt, die Formulierungen schwankten zwischen der pauschalen Zuordnung aller Sammlungen als Raub, der Gegenrede und der Abwiegung, dass die Objekte ohnehin erst in Europa zu »Wertgegenständen« geworden seien oder die Pfade des Handels so verschlungen, dass sie »kaum mehr rekonstruierbar« wären.⁴ Die Frage der Akquisition der Sammlung, ihres aktuellen Besitzes und möglicher Rückführungen ist eine der kontroversesten Debatten um ethnologische Museen und auch »publikumswirksamsten« in der Presse.

Dem gegenüber steht, dass in den Museen selbst zu diesem Thema keine Vermittlung stattfindet. Zur Relevanz von Besitz und Rückgabe als Themen in der Vermittlung gab in der Interviewstudie mit Mitarbeiter*innen der Bildungsabteilungen von ethnologischen Museen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die ich im Rahmen meines Dissertationsprojekts durchführte,⁵ die überwiegende Mehrheit an, dass es keine gezielte Vermittlung dazu gäbe. Was nicht heißt, dass das Thema keine Rolle spiele: »Rückgabe oder Provenienz? Gute Frage. Also es spielt insofern eine Rolle, dass natürlich das oft gefragt wird. Sehr viel.«⁶ erläuterte ein/e Vermittler*in. Es ginge darum, dass »die Guides möglichst gut informiert sind«, um auf diese Fragen zu antworten. Was heisst aber »gut informiert« in einer Debatte, in der immer wieder klargestellt wird, dass zu vielen Sammlungsobjekten eine Klärung des Weges nach Deutschland nicht mehr möglich ist, und in der auch offen ist, was überhaupt als problematisch gilt? Geht es um konkrete Fälle von gewaltsamer Aneignung, oder geht es um einen viel breiteren kolonialen Kontext, um die Tatsache, dass – ob gekauft, geschenkt oder getauscht – ein massiver Abtransport von Kulturgut nach Europa stattfand und damit für Europas Bestreben der Aneignung der Welt steht? Ein aktives Aufgreifen der Thematik, so zeigen die Interviews, findet allenfalls vereinzelt auf individuelle Initiative von Vermittler*innen statt.⁷ Hier ist wichtig zu präzisieren: Sammlungsgeschichte, auch mit einer ethischen Dimension, ist in Vermittlungsangeboten (sowie in Ausstellungen) bereits öfter Thema. Nicht dagegen die Frage, was das für den aktuellen Verbleib der Sammlungen bedeutet, und die Frage von Rückgaben. »Das kommt viel zu wenig vor«, auch in der Ausstellung, erklärte ein/e Vermittler*in.⁸ Dabei weist er/sie Befürchtungen zurück, dass ein offener Umgang mit der Provenienzdebatte dem Ansehen des Museums schaden würde:

2 > Zimmerer, Jürgen: »Das Humboldt-Forum muss einen neuen Weg gehen«, Interview, *NDR Kultur*, 1.8.2017, online unter <https://www.kolonialismus.uni-hamburg.de/prof-dr-juergen-zimmerer-im-interview-das-humboldt-forum-muss-einen-neuen-weg-gehen/> (zuletzt abgerufen am 26.12.2017)

3 > »Streit um Humboldt Forum: Intendanten weisen Kritik zurück«. In: *Die Zeit*, 22.7.2017, online unter <http://www.zeit.de/news/2017-07/22/museen-streit-um-humboldt-forum-intendanten-weisen-kritik-zurueck-22114002> (zuletzt abgerufen am 26.12.2017).

4 > Kohl, Karl-Heinz: »Dies ist Kunst, um ihrer selbst willen«. In: *Die Zeit*, 6.9.2017, online unter: <http://www.zeit.de/2017/37/humboldt-forum-exponate-herkunft> (zuletzt abgerufen am 26.12.2017).

5 > »Vermittlung in ethnologischen Museen. Eine Analyse gegenwärtiger Programmatiken und dekolonisierender Perspektiven in einem konfliktreichen Arbeitsfeld«, Dissertationsprojekt, 2011-2018.

6 > Interview im Rahmen des Dissertationsprojekts, I03, 2013.

7 > Ein/e Vermittler*in berichtet, dass sie aus Tagebüchern eines Forschers vorliest, um auf die ethischen Fragen des Erwerbs hinzuweisen, ein/e weitere/r bringt eine konkrete Rückgabeforderung zu einer Sammlung in Führungen ein.

8 > I08_1, 2014.

»Ich glaube nicht, dass man sich damit negativ darstellen würde, wenn man dazu steht, dass es sowas in der Geschichte vom eigenen Haus gibt, dass man eben auch oft, sage ich jetzt mal, auf unethischen oder unmoralischen Wegen an sowas rangekommen ist. (...) Wenn man sowas deklariert, (...) geht man von der Position weg, zu sagen, man repräsentiert jetzt hier die einzig mögliche Wahrheit.«⁹

Hier wird das offene Kommunizieren der ethischen Problematiken mit dem in der New Museology oft geforderten Wandel des Museums von Narrativen mit Wahrheitsanspruch zur Reflexivität und Debatte assoziiert.

Die Vermittlung in den Museen kann hier das leisten, was von Fachkreisen immer wieder gefordert wird: Komplexität in die Debatte zu bringen, jenseits simpler Dichotomien von »alles nur geklaut« vs. »hier ist alles rechtmäßig«, indem auf einzelne Objektbiografien eingegangen wird und ein simples »hier« und »dort« durch die Vielzahl von Akteur*innen und den Bedeutungswandel von Objekten verkompliziert wird, aber auch die Anwendung von juristischer Terminologie hinterfragt wird: Ist ein Kauf in einem Unrechtskontext rechtmäßig?

Sie kann aber vor allem der Zukunftsperspektive näherkommen, wie sie Christian Kravagna in seinem Text »Vom ethnologischen Museum zum unmöglichen Kolonialmuseum« diskutiert, nämlich dass ethnologische Museen »wichtige Institutionen der Erinnerung und der Geschichtspolitik [werden können], insbesondere im deutschsprachigen Raum, wo der Kolonialismus weitgehend unsichtbar ist.«¹⁰

WAS MACHT DAS HIER?

Aber wie kann Vermittlung zu Besitz und Rückgabe konkret aussehen? Wie kann sie der geforderten Komplexität gerecht werden? Das Workshop-Format Was macht

9 › Ebenda.

10 › Kravagna, Christian: »Vom ethnologischen Museum zum unmöglichen Kolonialmuseum«. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 1, 2015, *Der Preis der Wissenschaft*, S. 95–100; hier S.96.

Caption



das hier? war ein Versuch, Vermittlung zu diesem Thema mit einem forschenden Ansatz¹¹ umzusetzen. Im Fokus des Workshops standen ausgewählte Objekte in der Afrika-Sammlung des Weltkulturen Museums. Bei einem ganztägigen Museumsbesuch erforschten Schüler*innen mithilfe bereitgestellten Informationsmaterials, eigenen Internetrecherchen und einem Interview mit der Kustodin der Sammlung, Julia Friedel, die Geschichten der Objekte und mögliche Perspektiven auf diese. Sie hatten den Auftrag, zu einem Objekt zu recherchieren und zu einer eigenen Antwort auf die Frage zu gelangen:

Was sollte mit diesem Objekt in Zukunft passieren?

Die Objekte, die wir gemeinsam mit Julia Friedel für den Workshop auswählten, waren nicht nur in Bezug auf ihre Herkunft heterogen (sie kamen aus dem heutigen Kamerun, Namibia, Nigeria und der Demokratischen Republik Kongo), sondern auch, was das Wissen über ihre Herkunft und Erwerbung betrifft. So war Teil der Objektauswahl eine als »Hausornament« ausgewiesene Reliefplatte aus dem Palast des Oba in Benin – also ein Objekt, das zu einem Kulturerbe gehört, dessen Weg nach Europa nach der Plünderung des Palasts in Benin City im Rahmen der englischen Strafexpedition 1897 weitgehend bekannt ist, zu dem es umfangreiche Forschung und eine aktive und kontroverse Debatte um Verbleib und Rückgabe zwischen Wissenschaftler*innen, Angehörigen des heutigen Königshauses, Museumsvertreter*innen und Aktivist*innen

11 › Siehe zum Verständnis von Forschung im Workshop den Text von Karin Schneider unter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_07.pdf.

gibt.¹² Zu weiteren Sammlungsgegenständen, wie beispielsweise einem mit »Here-ro« beschriebenen Objekt, waren kaum genauere Informationen vorhanden – nur Wissen über den Kontext, die deutsche Kolonialherrschaft und den Völkermord. Ein anderes Objekt, das wir auswählten, beschrieben als »Zeremonialmesser«, hergestellt in der heutigen Demokratischen Republik Kongo, war ebenfalls wenig dokumentiert, die Hinweise auf die Verwendung von Zeremonialmessern als Tauschgegenstände stellten auch die klare Bindung von Kulturgegenständen an einen Ort in Frage. Die Objekte (siehe Beschreibungen im Materialteil [link]) verwiesen auf unterschiedliche Ebenen der komplexen Sammlungsgeschichten – vor allem aber konfrontierten sie uns und die Schüler*innen mit den vielen offenen Fragen, mit einem Nicht-Wissen. Nicht-Wissen ist kein spezifischer Begriff, sondern erst einmal nur eine Negation eines Konzepts, des Konzepts »Wissen«. Das Fehlen einer Information, die Unentschiedenheit einer Frage, Unwissen (ein Wort, das eher ein Defizit des Subjekts andeutet), Ignoranz (was eine Entscheidung zum Nicht-Wissen nahelegt), vieles kann darin aufgehoben sein. Ich verwende Nicht-Wissen hier als offene Chiffre, als Code, um die Erfahrungen mit dem Workshop auszuwerten.

VERMITTLUNG ZU FRAGEN, AUF DIE DAS MUSEUM KEINE ANTWORT HAT: NICHT-WISSEN UND POSTKOLONIALE PÄDAGOGIK

Dass hier das Nicht-Wissen beleuchtet wird, hängt bereits mit unserem Ausgangspunkt bei der Konzeption des Workshops zusammen. Es schien naheliegend, dass die Vermittlung zum Thema Besitz und Rückgabe deshalb schwierig ist (und kaum stattfindet), weil es dabei nicht darum geht, am Museum vorhandenes Wissen weiterzugeben, sondern im Gegenteil Vermittlung zu Fragen zu machen, auf die das Museum keine Antwort hat. Einerseits bezieht sich das auf die Wissenslücken, die fehlende Provenienzforschung zu vielen Objekten, die ungeklärten Herkünfte und Wege, die die Gegenstände zurücklegten, und den ausstehenden Austausch mit Institutionen und Communities in den Herkunftskontexten. Andererseits auf die Tatsache, dass Dissens über die Grundlagen der Debatte herrscht, dass Besitz und Verbleib der Objekte eine offene Frage ist, zu der die Museen um Positionierungen ringen und zu der auch innerhalb der Institutionen oft Uneinigkeit besteht.

Das fehlende Wissen und den Dissens ins Zentrum unserer Workshops zu stellen war nicht nur nötig, um dem Thema gerecht zu werden. Dahinter standen zugleich auch Überlegungen zu einer postkolonialen Pädagogik am ethnologischen Museum. Ein kolonialismuskritischer Zugang fängt damit an, den Ort zu hinterfragen, von dem aus eine/r spricht. »Wer kann sich das Recht anmaßen, die materielle Kultur anderer Menschen zu besitzen und zu repräsentieren?«, wie Sylvester Okwunodu Ogbachie die Frage an die Museen und das Sprechen an diesem Ort zusammenfasst.¹³

Der Versuch, tradierte Narrative in Völkerkundemuseen durch neue, kritische Erzählungen zu ersetzen, bleibt in einem Widerspruch gefangen. Postkoloniale Kritik als ungebrochene Wissensvermittlung, auch wenn es sich jetzt um kritisches Wis-

12 › Siehe Dokumente im Materialteil unter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_17.pdf

13 › Ogbachie, Sylvester Okwunodu: »Respondenz zu Susanne Leeb: Zeitgenössische Kunst, ethnologische Museen und relationale Politik«. In: *Texte zur Kunst* 23/91, 2013, S. 73–81, hier S. 79.

sen handelt, schreibt das Museum als Ort mit dem »richtigen Wissen« fort, an dem ein meist weiterhin als weiß und uninformiert imaginiertes Publikum aufgeklärt wird.¹⁴ Das Museum ist dabei erneut der Ort, an dem von Europa aus definiert wird, was über den Rest der Welt gewusst wird – und gerade das ist ja der Kernpunkt der kolonialen Konfiguration. Geht es doch bei der Kolonialität um eine epistemische Gewalt, die in der Produktion von Subjektivitäten und Wissen wirkt.¹⁵ Für uns war daher zentral, den Deutungsanspruch des Museums und auch unsere Position als zumindest temporäre Sprecher*innen des Museums zu unterbrechen, Lücken und Fragen zum Thema zu machen.

Ausgangspunkt war also das Nicht-Wissen des Museums. Wie gestaltete sich der Umgang damit in der Praxis? Welche Formen des Nicht-Wissens zeigten sich? Welche Dynamiken stehen damit in Zusammenhang?

WOHER KOMMT, WAS WIR ZU WISSEN GLAUBEN?

Eine erste Beobachtung war, dass die Schüler*innen Wissenslücken selbst schlossen. Wir waren von geteiltem Nicht-Wissen ausgegangen, dem wir uns mit der Recherche widmen wollten. In den Diskussionsbeiträgen der Schüler*innen nach der Recherche-phase zeigte sich aber, dass die Schüler*innen nicht nur auf ihre unmittelbaren Nachforschungen zurückgriffen. Eine Schülerin war sehr informiert über die Forderungen nach der Rückgabe antiker Stücke in Griechenland, eine Schüler*innengruppe hatte auf einer Schulreise das British Museum besucht und dort bereits von einigen Fällen umstrittenen Kulturguts gehört. Wenn ich hier das Wissen der Schüler*innen anspreche, geht es mir jedoch auch um weniger konkrete Vorinformation, sondern um die impliziten Annahmen, auf die die Schüler*innen rekurrierten. Ein Beispiel, das mich bei unseren Workshops wiederholt ins Nachdenken brachte, waren Argumente zur Sicherheit der Objekte. So argumentierte eine Schüler*innengruppe:

»Es sollte im Museum bleiben, weil es da sicherer ist.« Ein »Kulturschatz« wie dieser müsse geschützt werden, brachte eine andere Recherchegruppe vor, und dies sei in Deutschland besser und intensiver möglich«.

Auch eine weitere Gruppe hielt fest, dass es »keine guten Museen und Infrastruktur« gäbe, wo das Objekt potentiell hinkäme. Die von uns im Workshop zur Verfügung gestellten Recherchematerialien enthielten diese Argumente nicht. Sie koinzidieren mit einer Argumentation, die in der Diskussion um Besitz und Restitution im musealen Diskurs häufig vorgebracht wird.

Das Argument der Sicherheit, dass »die Museen in den südlichen Ländern die notwendigen Sicherheits- und restauratorischen Bedingungen nicht gewährleisten könnten, die zum Schutz der Exponate notwendig sind« wird von Anette Rein in ihrem Artikel über die Rückführungsdebatten zu ethnografischen Sammlungen als eines der drei zentralen Argumente aufgeführt, mit denen westliche Museen Rück-

14 › Zum Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, kritisches Wissen zu vermitteln und der Kritik der eigenen Sprecher*innenposition siehe auch die Texte von Nora Schön unter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_04.pdf und Stephanie Endter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_05.pdf.

15 › Quijano, Aníbal: »Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina«. In: Lander, Edgardo (Hg.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, S. 201–246.

gabeforderungen zurückweisen.¹⁶ Die Schüler*innen zögerten nicht, die höhere Sicherheit für die Objekte in Deutschland als Feststellung aufzuführen, auch wenn mögliche Empfänger*innen im Herkunftsland der Objekte noch gar nicht definiert waren und sich entsprechend über die Sicherheitsvorkehrungen keine Aussage treffen ließ.

Was die zitierten Schüler*innen zu wissen glaubten über Museen in ihnen unbekannt Ländern und die Koinzidenz mit dem Rechtfertigungsdiskurs von Museen verweist darauf, dass das »Sicherheitsargument« auf implizit vorhandene Wissensordnungen über den Zustand von »Sicherheit« und »Unsicherheit« in der Welt zurückgreift, auf Bilder vom afrikanischen Kontinent, die offenbar stark genug sind um als Gewissheiten aufzutreten, die die im Workshop aufgeworfenen offenen Fragen auffüllen. Ich möchte dies als hegemonialen Effekt bezeichnen, der vielleicht besonders deutlich in einem Workshopsetting auftritt, in dem erst einmal vom Nicht-Wissen ausgegangen wird. Wenn die Vermittler*innen die Erzählung nicht schließen, werden die Schemata angewandt, die sich als implizites Wissen einer mehrheitlich in Europa gebildeten Gruppe anbieten.

Es geht bei diesen hegemonialen Effekten aber nicht nur um die scheinbar selbstverständlichen Annahmen der Schüler*innen, sondern auch um die Struktur des Diskurses um Sammlungsbestände und Rückgaben, der Anlass für unsere Workshops gab. Dieser hat in seinem Zentrum die europäischen Museen, ihre Bestände und die Fragen, die sich von dort aus stellen. Im Zentrum stehen nicht Museen im globalen Süden und ihre möglichen Interessen an den europäischen Sammlungsbeständen. Aussagekräftig ist dazu die aktuelle Landschaft der Projektförderung: in Deutschland werden derzeit mehrere Forschungsprojekte zur Provenienzforschung an ethnologischen Museen gefördert.¹⁷

Das Projekt »Africa Accessioned«, initiiert 2014 im *International Committee of Museums and Collections of Ethnography (ICME)* von Museumsvertreter*innen aus Zambia und Namibia, erforscht, welche Bestände von materieller Kultur aus den Fokusregionen im südlichen Afrika in welchen europäischen Museen verwahrt werden, um den Zugang dazu zu ermöglichen und entsprechende Kooperationen zu initiieren. Beteiligt sind Botswana, Namibia, Zambia und Zimbabwe, der Fokus der Kooperationen liegt auf Sammlungsbeständen in Finnland, Deutschland, Schweden und England. Während die Forschung zu »Provenienz« – ein Begriff der die Frage »Wo kommen die Objekte her?« ausdrückt – gefördert wird, findet ihre Kehrseite, die Forschung zu Frage »Wohin gingen die Objekte?«, zum Verbleib des eigenen kulturellen Erbes, bislang ohne substantielle finanzielle Unterstützung statt.¹⁸

16 > Rein, Anette: »Museen als Orte des Kulturgüterschutzes?«. In: *AKMB-News* 12/2, 2006, S. 42–51, hier S. 45

17 > Beispielsweise »Schwieriges Erbe« am Linden-Museum Stuttgart und der Eberhards Karl Universität Tübingen (<https://www.lindenmuseum.de/service-menue/presse/schwieriges-erbe/>, zuletzt abgerufen am 26.12.2017), »Koloniale Spuren im Übersee Museum Bremen. Afrika-Sammlungen als Gegenstand der Provenienzforschung« mit der Universität Hamburg (<https://www.kolonialismus.uni-hamburg.de/koloniale-spuren-im-uebersee-museum-bremen-afrika-sammlungen-als-gegenstand-der-provenienzforschung/>, zuletzt abgerufen am 26.12.2017). Weitere Projekte sind mit neuen Programmen der Bundeskulturstiftung vorgesehen: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/presse/mitteilungen/2017_12_11_ethnologische-museen-und-stadtbibliotheken.html (zuletzt abgerufen am 26.12.2017)

18 > Siehe zum Projekt: Silvester, Jeremy (im Erscheinen): »The »Africa Accessioned Network«: Do museum collections build bridges or barriers?«. In: Förster, Larissa / Edenheiser, Iris / Fründt, Sarah / Hartmann, Heike: *Provenienzforschung zu ethnologischen Sammlungen der Kolonialzeit*. Erscheint auf dem e-doc-server der Humboldt-Universität zu Berlin, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/5>. Jarling, Christian: »Tagungsbericht: »Provenienzforschung zu ethnologischen Sammlungen der Kolonialzeit« 07.–08.04.2017, Museum Fünf Kontinente München«, 2017, online unter <https://www.kolonialismus.uni-hamburg.de/tagungsbericht-provenienzforschung-zu-ethnologischen-sammlungen-der-kolonialzeit-07-08-04-2017-museum-fuenf-kontinente-muenchen/> (zuletzt abgerufen am 15.2.2018).

Diese Struktur des Diskurses prägte auch unseren Workshop: Wir fragten vom Weltkulturen Museum aus nach Herkunft und Zukunft der Objekte. Die Materialien enthielten zwar Informationen zu Rückgabeforderungen, aber keine zur Museumslandschaft in den entsprechenden Regionen.

Damit wird deutlich, dass der Fokus auf das Nicht-Wissen heißen muss, zu dekonstruieren was wir zu wissen glauben, was wir glauben nicht wissen zu müssen, und die Art, wie dieses Wissen strukturiert ist. Verlernen ist das Stichwort, das in kolonialismuskritischer Pädagogik, meist mit Referenz auf Gayatri Spivak, dafür steht. Damit »verlernt« werden kann, muss also »Lernen überhaupt erst als Ergebnis von hegemonialen Verhältnissen in den Blick kommen, muss das gelernte Wissen und Können reflektierbar werden«, schreibt Nora Sternfeld in »Verlernen Vermitteln«, einem Text, der den Begriff für die Kunst- und Kulturvermittlung aufgreift.¹⁹ »Verlernen« bedeutet gleichzeitig »lernen«: Wie Grimaldo Rengifo Vázquez, peruanischer Pädagoge aus der Tradition der Befreiungspädagogik, schreibt, heißt Wissen zu verlernen »kurioserweise, es neu zu lernen«.²⁰

Verlernen ist eine dekonstruktive Operation.

Es gab in den Workshops Momente, in denen Verlernen sicht- und hörbar stattfand. Dass einfach so gesagt werden kann »Man weiss nicht, ob es da Museen gibt«, forderte die Schüler*innen zur Recherche heraus. Eine Gruppe, die sich mit einem Objekt aus Kamerun beschäftigte, suchte auf google nach Museen. Sie fanden die Liste der »Top Ten Museen in Kamerun« auf tripadvisor. Dass insbesondere das nationale Museum wesentlich imposanter war als das in Frankfurt, in dem wir uns gerade befanden, beeindruckte sie.²¹

VERUNSICHERUNG UND VERLERNEN

Solche Aha-Effekte, in denen aus der Hinterfragung von Wissen und Wissenslücken Erkenntnis entsteht, erlebten wir öfters in den Workshops – sie waren aber eher die Ausnahme als die Regel.

Die Protokolle der Workshops enthalten viele Sätze wie diese:

»Man wisse nicht genau, wie der Missionar daran gekommen ist.«

»Die Motivation dahinter wurde nicht aufgezeichnet.«

»Sie sagt, dass sie das nicht wisse, und damit ist die Diskussion bereits beendet.«

»Die Umstände, wie die Objekte herkamen, sind ungeklärt. Es ist ein wichtiges Stück. Warum es überhaupt als so ein wichtiges Objekte weggegeben wurde, ist ungeklärt.«

»Er sagt, es ist nicht klar, ob es geklaut oder getauscht wurde und sagt, dass das Gespräch

19 > Sternfeld, Nora: *Verlernen vermitteln*. Hamburg: Hamburg Univ. Press, 2014 (Kunstpädagogische Positionen, Band 30), online unter <http://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-30/> (zuletzt abgerufen am 23.2.2017), S. 10f.

20 > Rengifo Vázquez, Grimaldo: »La crianza en los andes. A propósito de Freire«. In: Ders.: »La enseñanza es estar contento«. *Educación y Afirmación Cultural Andina*. Lima: PRATEC/ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 2003, S. 29, online unter <http://www.pratecnet.org/pdfs/Enseanzaestarcontento.pdf> (zuletzt abgerufen am 28.1.2016).

21 > GP Karin Schneider, 15.5.2017; BP Lea Sante, 15.5.2017. Siehe zur genaueren Auseinandersetzung mit diese Episode als »Transition point« den Text von Karin Schneider in dieser Publikation unter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_07.pdf

nur mit den Menschen in Kamerun geführt werden kann. Wir sind da die falschen Leute.«²² Die zitierten Protokollstellen, die Aussagen von uns Vermittler*innen, der Kustodin und den Schüler*innen dokumentieren, handeln alle davon, dass etwas nicht bekannt ist, ungeklärt ist, nicht gewusst wird. Das Fragen wurde herausgefordert, und die Antwort war: wissen wir nicht. Was sich in den ausgewählten Sätzen auch schon andeutet, ist der Sackgassencharakter, den diese Feststellungen oft haben: »Damit ist die Diskussion bereits beendet«, »Wir sind da die falschen Leute«. Beschrieben sind in den Protokollen Momente, in denen nur das Suchen nach der nächsten Frage blieb, die eine/r Kustodin im Interview stellen könnte, fragende Blicke an uns Vermittler*innen. Verunsicherung, Schweigen, der Rückzug auf die vorhandenen Fakten bei den Ehrgeizigen, die Suche nach alternativen Beschäftigungen bei den weniger Engagierten. Keine »gelungene« Vermittlungssituation, in der sich alle wohlfühlen. Das Nicht-Wissen führte zu Verunsicherung und Frustration. Auch wenn es sich für mich als Vermittlerin nicht so anfühlte, sind diese Momente der Frustration, des Schweigens, der Unsicherheit und des Ausweichens möglicherweise wesentlicher für Prozesse des Verlernens als die Szenen, die wir unmittelbar als Erkenntnis, als Revision von Vorannahmen erkannten. Denn was wurde hier verunsichert? Die hilflosen Momente haben damit zu tun, dass durch den offenen Umgang mit dem Nicht-Gewussten und Unentschiedenen viel mehr zur Disposition stand als eine konkrete Frage, auf die es keine Antwort gab. Dass ein Museum objektiv und eindeutig darüber informiert, wie die Dinge sind, stand im Fortgang des Workshops zunehmend ebenso zur Disposition wie die Wissenschaft als ein neutrales Unterfangen.

Warum wer was weiß, wurde historisch und kontingent.

Und schließlich hatten die Schüler*innen Grund zu zweifeln, ob die Frage, die wir gestellt hatten nach der angemessenen Zukunft für die Objekte, überhaupt eine Frage des Wissens war, oder eine politische, die davon abhing, welche Argumente wie gewichtet wurden. Das Verlernen lässt sich als »Verlust« beschreiben, ein Prozess, auf den die Psychoanalytikerin und Erziehungswissenschaftlerin Deborah Britzman in »Lost subjects, contested objects« aus einer psychoanalytischen Perspektive auf Lernen eingeht. »[M]eaning becomes, for the learner, fractured, broken, and lost« beschreibt Britzman anhand von Lernerfahrungen aus gewaltvoller Geschichte.²³ Wenn beim Lernen Selbst- und Weltbilder »verloren« werden, ist der Prozess dem des »Durcharbeitens« von Trauer vergleichbar.²⁴ Wenn Annahmen wie »Das wird schon alles seine Ordnung haben«, wie ein Schüler im ersten Workshop meinte,²⁵ angesichts der Wissenslücken nicht mehr haltbar sind und die Ordnungen der Dinge aus den Fugen geraten, ist das erst einmal keine Situation zum Wohlfühlen.

Verlernen ist eher Trauerarbeit als die Erfahrung eines »Heureka!« – es verlangt von den

22 › Beobachtungs- und Gedächtnisprotokolle, 3.3.2017; 15.5.2017; 13.6.2017.

23 › Britzman, Deborah P: *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press, 1998, S. 118.

24 › Ebenda.

25 › GP Nora Landkammer, 3.3.2017.

Vermittler*innen auszuhalten, dass die Situation nicht als produktiv und lustvoll empfunden wird.

WISSENSVERWEIGERUNG

Im Protokoll unseres zweiten Workshops wird beschrieben:

*[Ein/e Schüler*in stellt die Frage], ob es noch immer Kolonien gibt. Wieder meldet sich die TN [Name]: »Glaube nicht mehr, aber es gibt Länder, die tragen noch die Kolonialnamen.« Es werden die weiteren Karten vorgelesen, ein TN verteilt sie. Viele TN wirken lustlos, Zettel fliegen umher.²⁶*

Ich erinnere mich an den Moment, weil es für mich als Vermittlerin eine unangenehme Situation war. Das war eine Frage, zu der es Antworten gibt. Sie sind aber nicht einfach, man könnte es so versuchen: Es gibt weiterhin Territorien, die formal als Kolonien bezeichnet werden können, die meisten von ihnen sind Inseln, wie die British Virgin Islands oder Neukaledonien. Als Kolonien können sie deshalb bezeichnet werden, weil sie keine Unabhängigkeit haben, aber die Staatsbürger*innen auch nicht denen im »Mutterland« gleichgestellt sind, wie das bei den »Überseeischen Gebieten«, wie beispielsweise der Insel La Réunion, die zu Frankreich gehört, der Fall ist. Die Frage ist aber komplexer, denn das ist eine sehr formale Definition von Kolonie. Man muss auch einbeziehen, dass viele Staaten unabhängig sind, aber die Abhängigkeit von den ehemaligen Kolonialmächten in wirtschaftlicher Hinsicht erhalten blieb oder neue Abhängigkeiten sowie politische Einmischung entstanden sind. Diese Verhältnisse werden als neokolonial bezeichnet.

Nun gab ich diese Antwort aber nicht, auch keine der anderen Vermittlerinnen sagte etwas zu der Frage. Ich gab deshalb keine Antwort, weil ich nicht sicher war, welche jetzt noch an die klassischen Kolonialmächte angeschlossenen Gebiete den Status gleicher Rechte (überseeische Gebiete) haben und welche nicht. Das einzige Beispiel, das mir direkt einfiel, war Puerto Rico, das von den USA regiert wird, aber kein Bundesstaat ist und entsprechend nicht die gleiche Vertretung in der Regierung hat. Dass man dadurch das Thema und die Zeit wechseln würde und die USA als Kolonialmacht thematisieren müsste, hielt mich auch davon ab, dieses Beispiel zu bringen. Ich schwieg also, im Raum blieb nur die Antwort einer Schülerin, dass Staaten noch Kolonialnamen tragen. Und die allgemeine Lustlosigkeit, die die Protokollantin feststellte.

Ich habe die Rolle von Nicht-Wissen in unseren Workshops bisher bereits auf mehreren Ebenen diskutiert: Ich habe der Konfrontation mit dem fehlenden Wissen zugeschrieben, wesentlich für ein Verlernen bestehender Annahmen über Museen und Wissenschaft zu sein. Und ich habe beschrieben, wie zunächst akzeptierte Wissenslücken – über Museen auf dem afrikanischen Kontinent – hinterfragt wurden. Gayatri Spivak hat für sozial akzeptiertes Nicht-Wissen den Begriff »gestattete Ignoranz« geprägt. Sie spricht dabei von Uninformiertheit, die nicht als Bildungslücke gesehen wird, sondern im Gegenteil die eigene Position stabilisiert. In der eben geschilderten Episode wird klar, dass in unseren Workshops solche machtvollen Ig-

noranzen nicht nur befragt, sondern auch fortgesetzt wurden. Die Schülerin hätte Wissen gebraucht, und es wurde verweigert. Meine ausbleibende Antwort hat mit eigener Ignoranz zu tun, aber auch einer, die mir in dem Moment dazu diente, Komplexität zu vermeiden. Eine Komplexität, die gerade nötig gewesen wäre: Denn die Frage, ob es heute noch Kolonien gibt, deutet auf die Motivation hin zu verstehen, was die Kolonialgeschichte mit hier und heute zu tun hat. Im Grunde fast die wesentlichste Frage, die aus unserem Workshopthema zu stellen ist.

UNWISSENDE LEHRMEISTER*INNEN UND AUSSCHLÜSSE

In den Workshops kam Nicht-Wissen noch auf andere Art zum Tragen. Ich gehe auf eine konkrete Situation bei der zweiten Durchführung ein: Die Recherchegruppe zur Reliefplatte aus Benin bestand bei diesem Workshop aus drei Mädchen. Ich notierte im Protokoll meine Beobachtungen:

Es wirkt, als wäre ihre Erstsprache deutsch, oder zumindest verfügen alle über sehr gute mündliche Kenntnisse in dieser Sprache. Sie hören mir aufmerksam zu, als ich die Rechercheaufgabe und das Arbeitsblatt einführe und stellen einige Fragen zum Vorgehen. Ein Mädchen fragt: »Sollen wir das alles lesen?« und deutet auf die vielen auf dem Tisch ausgebreiteten kopierten Texte. Ich verneine und erkläre noch einmal, dass sie sich ausgehend von den Fragen etwas aussuchen können und auch Recherche im Internet am Computer machen können. Und dass sie ja auch die Kuratorin befragen können. Sie können die Texte durchblättern und so herausfinden, welcher für sie wichtig sein könnte, und diesen dann lesen. Ich lasse sie allein.

Nächster Moment: Ich komme zurück in den Raum und finde sie mit etwas langen Gesichtern um den Tisch sitzend vor. Ich frage, wie es läuft. Eine Schülerin zeigt auf den Text

Objekte aus **Bronze** und Elfenbein des einstigen Königreichs Benin im südlichen Nigeria zählen zu den bedeutendsten Zeugnissen der Kunst Afrikas. Portugiesische Seefahrer berichteten Ende des 15. Jahrhunderts als Erste von der Existenz dieses Reiches, dessen **dynastische Ursprünge der Überlieferung zufolge im 13. Jahrhundert liegen**. Im 16. und 17. Jahrhundert folgten Schilderungen von europäischen Reisenden und Händlern. Darin zeigten sich die Europäer von der Pracht der **Residenzstadt Benin City** zutiefst beeindruckt. Besonders die Palastanlagen imponierten sowohl durch ihre architektonische Gestaltung mit **weitläufigen Atriumhöfen** als auch durch die mit **metallinen Reliefplatten** geschmückten hölzernen Palastwände und Säulen. Hergestellt wurden diese Platten im sog. **Wachsausschmelzverfahren**. Die ungemein beeindruckende Kunst Benins stand im Dienst des **oba**, des Königs

aus dem Katalog »Being object, being art«²⁷ und sagt: »Sie, wir verstehen das nicht«. Es gäbe da so viele Wörter, die sie nicht kennen. Ich biete an, ihnen damit zu helfen. Es beginnt mit der Überschrift: »RELIEFPLATTE. Königreich Benin, Nigeria«. Was ist ein Relief? Weitere Fragen haben sie in den ersten Sätzen des Textes, sie haben die Wörter unterstrichen:

So verstehen sie das Wort »dynastisch« nicht, was dazu führt, dass sie sich aus dem ganzen Satz keinen Reim machen können. Ich übersetze: »Eine Dynastie ist eine Familie von Königen, also dass der nächste König wieder aus der gleichen Familie kommt. Wie bei den Habsburgern«. Sie schauen mich fragend an. »Egal«, sage ich, »das ist bei Königen meistens so, also so wie die Königin von England und Prinz Charles und so.« Sie nicken. »Also der Anfang, dass es da eine Königsfamilie gab, war im 13. Jahrhundert«, erkläre ich.²⁸

Vokabular nicht zu kennen fällt offensichtlich nicht in das, was wir im Kopf hatten, wenn wir über »Nicht-Wissen« als Ausgangspunkt sprechen. Ein forschender Ansatz, bei dem die Vermittler*innen ihre Position betonen, keine Antworten zu haben, und Schüler*innen selbst ihre Schlüsse ziehen lassen, kann als die Figur erscheinen, die Jacques Rancière als »unwissenden Lehrmeister« entwirft.²⁹ Mit dem historischen Beispiel von Jean Joseph Jacotot, einem französischen Gelehrten im 18. Jahrhundert, beschreibt Rancière einen Lehrer, der Schüler unterrichtet, die nicht die gleiche Sprache sprechen. Ein zweisprachiges Buch wird zum Rätsel für die Schüler, die sich die Sprache selbst beibringen. Die gleiche Intelligenz aller stellt Rancière an diesem Beispiel heraus und die Emanzipation, die nicht auf dem »gelehrt werden«, sondern gerade auf dem Unwissen des Lehrmeisters aufbaut.

»Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzuhelfen. Diese Unfähigkeit ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft.«³⁰

Das gerade im Kunstkontext viel rezipierte Buch blendet bei dieser Emanzipationserzählung nun zwei wesentliche Faktoren aus: Erstens ist es weiterhin der Lehrmeister, der das Buch vorgibt. Die Emanzipation ist also insofern relativ, als das Ziel des Weges das gleiche bleibt wie in anderen pädagogischen Anordnungen, nämlich dass die Lehrperson vorher bestimmt, was gelernt werden soll, und die Schüler*innen dort ankommen (und nicht ganz woanders, zum Beispiel in dem sie sich selbst beibringen, wie man Schulmöbel zerlegt statt das Buch zu enträtseln). Zweitens: Wer die »Schüler« sind (sie sind übrigens männlich), scheint bei Rancière unwichtig: Der Unterricht findet an einer Universität statt. Die Kenntnisse, die die Schüler bereits mitbringen, also nicht nur des Lesens mächtig zu sein, sondern auch über Formen eigenständigen Lernens zu verfügen, werden ausgeblendet, wenn aus der Erfahrung eine universelle Theorie emanzipatorischen Lernens gemacht wird.

27 › »Reliefplatte - Königreich Benin«. In: Sibeth, Achim (Hg.): *Being Object. Being Art. Meisterwerke aus der Sammlung des Museums der Weltkulturen, Frankfurt am Main*. Frankfurt: Wasmuth, 2009, S. 92-93.

28 › GP Nora Landkammer, 15.5.2017.

29 › Rancière, Jacques: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. 2. Aufl. Wien: Passagen, 2009.

30 › Jean Joseph Jacotot, in Rancière: *Der unwissende Lehrmeister*, S.16.

Wo sie auf den »feinen Unterschieden« aufbauen, die Bourdieu untersucht hat,³¹ die den Zugang zu Wissen klassenspezifisch regulieren, fällt unter den Tisch. Wenn ich zuvor Kontingenzerfahrungen, die Konfrontation mit dem Ungewussten, als wesentlich für ein postkoloniales Verlernen bezeichnet habe, muss ich nun einen ebenso wesentlichen Einwand hinzufügen. Die These geht nicht auf, wenn die Schüler*innen nur ihre eigenen Wissenslücken sehen. Der Umgang mit Nicht-Wissen erweist sich als spezifische Kompetenz, mehr noch, als eine bestimmte Form der Subjektivierung: Sich selbst als »Forschende*r« wahrzunehmen, die/der eine nicht unmittelbar verständliche, aber der eigenen Intelligenz prinzipiell zugängliche Wirklichkeit enträtselt, ist etwas, das eingeübt wird. Dies zeigte sich bei den unterschiedlichen Schulklassen, die an unseren Workshops teilnahmen: Eine der Gruppen hatte eine etablierte Praxis von Projektunterricht und ›forschendem Lernen‹, die den Schüler*innen auf unseren Workshop leicht übertragbar schien. Dass es sich hier um trainierte Fähigkeiten handelt, wurde deutlich beim Vorgehen der Schüler*innen: Eine Gruppe hörte sich die Erklärung zu den Materialien an und fragte: Wie viel Zeit haben wir? Ich stelle uns die Stoppuhr auf dem Handy«, woraufhin sie sich die Recherchefragen und Materialien für eine effiziente Bearbeitung aufteilten. Andere hatten eingeübt, dass, wenn etwas ungewusst bleibt, das Problem bei ihnen selbst liegt. Den Mädchen in der Benin-Gruppe konnte gar nicht in den Blick geraten, dass es Wissenslücken zu dem Objekt gibt, weil für sie ihre eigenen Wissenslücken im Vordergrund standen, über die sie nicht hinwegsehen konnten und wollten.

Sich auf die Position »unwissender Lehrmeister*innen« zurückzuziehen produziert Ausschlüsse.

Eine Vermittlung, die Nicht-Wissen und Verlernen ins Zentrum stellt, darf nicht vernachlässigen, dass Ambiguitätstoleranz und »selbstständiges Lernen« gelernte Kompetenzen sind, und muss entsprechend dafür auch Hilfestellungen bieten. Und sie darf das Bedürfnis nach Lernen und Erklärung nicht vernachlässigen. Die Schüler*innengruppe hatte die Wörter im Text unterstrichen, die ihnen fehlten und die wir klären mussten. Begriffe zu klären oder eben die von den Schülerinnen angewandte Methode, die Texte auf unbekannte Worte durchzugehen, braucht Zeit und Aufmerksamkeit im Workshopablauf.

31 › Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. Zur Kritik an den klassenspezifischen Ausschlüssen freier Lernformen vgl. Sertl, Michael / Patzner, Gerhard / Rittberger, Michael (Hg.): *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 2008 (Schulheft 130), online unter <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> (zuletzt abgerufen am 22.12.2017) und Sternfeld, Nora: »Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung«. In: Jaschke, Beatrice / Martinz-Turek, Charlotte / Sternfeld, Nora (Hg.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Wien: Turia + Kant, 2005, S. 15-33.

NICHT-WISSEN ZU THEMATISIEREN VERPFLICHTET ZUM LERNEN UND RECHERCHIEREN

Das kritische Gegenlesen unserer Erfahrungen mit der Erzählung aus Rancières unwissendem Lehrmeister zeigt nicht nur die Ausschlüsse auf, wenn eine emanzipatorische Erfahrung der Selbstbildung universalisiert wird. Die Kritik muss noch einen Schritt weiter gehen. Um bei Rancière zu bleiben: Indem er sich als unwissend darstellt, schafft sich der Lehrmeister im Grunde eine sehr komfortable Position. Er muss nicht arbeiten und bleibt trotzdem der Lehrmeister. Er schafft sich auch nicht gänzlich ab, sondern behält seine Machtposition insofern bei, als er weiterhin das Ziel des Lernens bestimmt und vermutlich bezahlt wird. Aber es entsteht ihm keine Verpflichtung, etwas gegen sein eigenes Unwissen zu tun. Diese Zuspitzung lässt sich auf unseren Zugang, das Thema Besitz und Restitution im Museum zu vermitteln, übertragen. Wesentliche Informationen nicht zu haben, die die Frage möglicher Restitutionsen in Richtung einer Klärung bringt, kann kein Dauerzustand sein. Das Nicht-Wissen zu betonen könnte auch dazu beitragen, den Status quo aufrechtzuerhalten, ein Museum (und Vermittler*innen), die sich im Offenlegen der Wissenslücken zurücklehnen und dadurch rechtfertigen, dass eben aus Mangel an Information alles bleibt, wie es ist (und sie weiterhin bezahlt werden). Das lässt sich schon in Ansätzen in der Debatte um Provenienzforschung beobachten: Das Argument, dass die Erforschung sämtlicher Bestände ein zu großes und kostspieliges Unterfangen wäre, das zudem in vielen Fällen aufgrund der Quellenlage zum Scheitern verurteilt wäre, gilt als Rechtfertigung dafür, gar nicht erst damit zu beginnen (mit einigen wenigen Stücken beispielsweise).³²

Was bereits in der Erprobung unserer Workshops stattfand, muss entsprechend weitergeführt werden: Sowohl die involvierte Kustodin als auch die Vermittler*innen recherchierten nach den Workshops zu Fragen, auf die sie keine Antwort hatten geben können. Es ist eine notwendige Bedingung für ein solches Vermittlungsformat, beim nächsten Mal mehr zu wissen: zu einer/m Sammler*in recherchiert zu haben, sich in einem Aspekt der Kolonialgeschichte weitergebildet zu haben, Institutionen in den Herkunftsregionen für weitere Recherchen ausfindig gemacht zu haben. Damit ist nicht gemeint, auf Nicht-Wissen und Dissens als Vermittlungsinhalt zu verzichten. Es geht darum, einen kontinuierlichen Lern- und Rechercheprozess voranzutreiben. Wie Wayne Modest, Direktor des Research Center for Material Culture des Tropenmuseums Amsterdam bei einer Tagung zu Provenienzforschung meinte: »No matter how many unsolved cases and questions there are and remain: every step to a proper provenance, every return, every step towards opening up and sharing, is a step«³³. Damit steht und fällt schließlich der, wenn auch vielleicht utopische, Horizont einer forschenden Vermittlung zur Frage von Eigentum und Verbleib internationalen Kulturguts: dass sie ein Stück dazu beiträgt, individuelle und informierte Lösungen für die Zukunft der Objekte zu finden.

32 › So meint z. B. Karl-Heinz Kohl in seinem Diskussionsbeitrag zum Humboldt-Forum in der »Zeit«, dass zur Erforschung der Provenienzen der Sammlung des Berliner Museums ein »ganzer Mitarbeiterstab« eingestellt werden müsste, und fragt, ob sich angesichts der schlechten Quellenlage ein solcher Aufwand überhaupt auszahlt. Kohl: »Dies ist Kunst, um ihrer selbst willen«.

33 › Zit. nach dem Tagungsbericht von Sophie Schasiepen, <https://sensmus.hypotheses.org/286> (zuletzt abgerufen am 3.1.2018).

FAZIT: LERNEN UND VERLERNEN

Das Vermittlungsprogramm *Was macht das hier?* hat versucht, die aktuelle Situation der Provenienzforschung und die Besitzverhältnisse von ethnologischen Sammlungen mit Schüler*innen als offene Problematik zu thematisieren und dabei Wissenslücken und Dissens zum Ausgangspunkt zu nehmen. Ich habe im vorliegenden Text Erkenntnismomente sowie Problematiken, die sich aus diesem Ansatz ergeben, herausgearbeitet. Eine Konsequenz ist, dass alle Beteiligten auf – oft auch einseitiges, kolonial geprägtes – Vorwissen zurückgreifen. Vermittlung heißt daher, sich mit diesen mitgebrachten Wissensbeständen auseinanderzusetzen. Auch kann der Fokus auf die fehlende Information und Forschung dazu führen, dass wesentliche Wissensvermittlung zu kurz kommt und wir Vermittler*innen uns Ignoranz gestatten, wo Information nötig wäre. Zu vermitteln, was wir (noch) nicht wissen, macht nur Sinn, wenn damit eine Verpflichtung zur Recherche und Weiterbildung im Umgang mit den Sammlungsgegenständen verbunden ist. Sonst kann das Nicht-Wissen sogar zu einem neuen musealen Masternarrativ werden, das legitimiert, dass alles bleibt wie es ist.³⁴ Schließlich kann der offene, forschende Ansatz zu Ausschlüssen führen, wenn die Teilnehmer*innen die Gründe für das Nicht-Verstehen und das Scheitern in der Recherche bei sich suchen, anstatt in der Art, wie historisch Forschung betrieben wurde, wie Museen aufgebaut sind und in der kolonialen Konfiguration. Alle diese Punkte verweisen auf die enge wechselseitige Beziehung zwischen Wissenszuwachs und dem Verstehen der Begrenztheit des Wissens, zwischen dem Hervorheben des Nicht-Wissens und der Vermittlung von Informationen und Werkzeugen. Wenn es darum geht, mit Besucher*innen ernsthaft der Frage »Was macht das hier?« in einer ethnologischen Sammlung nachzugehen, bedeutet Vermittlung das Generieren einer Dynamik in dieser Wechselbeziehung. Wenn diese Dynamik greift, dann kann die Vermittlung zu Besitzverhältnissen und Provenienz nicht nur leisten, was für ein postkoloniales Museum selbstverständlich sein sollte, nämlich Besucher_innen über die komplexe Geschichte und umstrittene Zukunft von Sammlungen zu informieren. Sie kann zu einem Ver-Lernen (eine Schreibweise, die das Wechselspiel vielleicht besser zum Ausdruck bringt) führen, das über einzelne Objekte und ihre Geschichten hinausgeht. In der tastenden, oft frustrierenden Auseinandersetzung mit den Grenzen des Wissens über die Sammlung kann ver-lernt werden, was »Wissenschaft« und »Museum« sind und diese Institutionen als kontingente Bestandteile einer (post-)kolonialen Wirklichkeit sichtbar werden.

34 › Vgl. Albrecht, Julia: »Die koloniale Verstrickung des Weltkulturen Museums und ihre Relevanz für die Arbeit in Bildung und Vermittlung« in dieser Publikation unter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_02.pdf.

Literatur



Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

Britzman, Deborah P: *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press, 1998.

Jarling, Christian: »Tagungsbericht: ›Provenienzforschung zu ethnologischen Sammlungen der Kolonialzeit‹ 07.–08.04.2017, Museum Fünf Kontinente München«, 2017, online unter <https://www.kolonialismus.uni-hamburg.de/tagungsbericht-provenienzforschung-zu-ethnologischen-sammlungen-der-kolonialzeit-07-08-04-2017-museum-fuenf-kontinente-muenchen/> (zuletzt abgerufen am 15.2.2018).

Kohl, Karl-Heinz: »Dies ist Kunst, um ihrer selbst willen«. In: *Die Zeit*, 6.9.2017, online unter: <http://www.zeit.de/2017/37/humboldt-forum-exponate-herkunft> (zuletzt abgerufen am 26.12.2017).

Kravagna, Christian: »Vom ethnologischen Museum zum unmöglichen Kolonialmuseum«. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 1, 2015, Der Preis der Wissenschaft, S. 95–100.

Ogbechie, Sylvester Okwunodu: »Respondenz zu Susanne Leeb: Zeitgenössische Kunst, ethnologische Museen und relationale Politik«. In: *Texte zur Kunst* 23/91, 2013, S. 73–81.

Quijano, Anibal: »Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina«. In: Lander, Edgardo (Hg.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, S. 201–246.

Rancière, Jacques: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. 2. Aufl. Wien: Passagen, 2009.

Rein, Anette: »Museen als Orte des Kulturgüterschutzes?«. In: *AKMB-News* 12/2, 2006, S. 42–51.

Rengifo Vásquez, Grimaldo: »La crianza en los andes. A propósito de Freire«. In: Ders.: »*La enseñanza es estar contento*«. *Educación y Afirmación Cultural Andina*. Lima: PRATEC/ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 2003, online unter <http://www.pratecnet.org/pdfs/Enseanzaestarcontento.pdf> (zuletzt abgerufen am 28.1.2016).

Sertl, Michael / Patzner, Gerhard / Rittberger, Michael (Hg.): *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 2008 (Schulheft 130), online unter <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> (zuletzt abgerufen am 22.12.2017).

Sibeth, Achim (Hg.): *Being Object. Being Art. Meisterwerke aus der Sammlung des Museums der Weltkulturen, Frankfurt am Main*. Frankfurt: Wasmuth, 2009, S. 92-93.

Silvester, Jeremy: »The ›Africa Accessioned Network‹: Do museum collections build bridges or barriers?«. In: Förster, Larissa / Edenheiser, Iris / Fründt, Sarah / Hartmann, Heike: *Provenienzforschung zu ethnologischen Sammlungen der Kolonialzeit, im Erscheinen*. Erscheint auf dem e-doc-server der Humboldt-Universität zu Berlin, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/5>.

Sternfeld, Nora: »Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung«. In: Jaschke, Beatrice / Martinz-Turek, Charlotte / Sternfeld, Nora (Hg.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Wien: Turia + Kant, 2005, S. S.15-33.

Sternfeld, Nora: *Verlernen vermitteln*. Hamburg: Hamburg Univ. Press, 2014 (Kunstpädagogische Positionen, Band 30), online unter <http://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-30/> (zuletzt abgerufen am 23.2.2017).

Zimmerer, Jürgen: »Das Humboldt-Forum muss einen neuen Weg gehen«, Interview, *NDR Kultur*, 1.8.2017, online unter <https://www.kolonialismus.uni-hamburg.de/prof-dr-juergen-zimmerer-im-interview-das-humboldt-forum-muss-einen-neuen-weg-gehen/> (zuletzt abgerufen am 26.12.2017).

O.A.: »Streit um Humboldt Forum: Intendanten weisen Kritik zurück«. In: *Die Zeit*, 22.7.2017, online unter <http://www.zeit.de/news/2017-07/22/museen-streit-um-humboldt-forum-intendanten-weisen-kritik-zurueck-22114002> (zuletzt abgerufen am 26.12.2017).

Nachweis

Landkammer, Nora: »Wenn man versucht, mit Schüler*innen über Besitz und Rückführung kulturellen Erbes zu forschen: ein Beitrag über Vermittlung und Nicht-Wissen«. In: Endter, Stephanie / Landkammer, Nora / Schneider, Karin (Hg.): *Das Museum als Ort des Verlernens. Materialien und Reflexionen zur Vermittlung am Weltkulturen Museum*, 2018, online unter http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_06.pdf



This publication ensues from the research project *Transmitting Contentious Cultural Heritages with the Arts*. From Intervention to Co-Production, which has received funding from the European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Programme under grant agreement No. 693857.

For further information please visit www.tracesproject.eu

The views expressed here are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the views of the European Union.