

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

Transition Points der Vermittlung. Forschungs- und Politisierungsmomente in Lernsituationen über Geschichte

Karin Schneider

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_07.pdf](http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_07.pdf)



»Die Teilnehmer*innen versammeln sich um die Tische mit den Objekten. Ein Schüler fragt, für welche Zeremonien das Objekt benutzt wurde. Die Kustodin sagt, dass sie es nicht wisse, weil, wie so oft, viele Details fehlen. Je nach Person, die das Objekt ins Museum bringt, entscheidet sich, welche Infos es gibt. [Ich weiß nicht, ob es an ihrer Antwort liegt, aber plötzlich sind die Teilnehmer*innen sehr schweigsam].«¹

Dieses »plötzliche« »sehr schweigsam«-Sein fühlt sich beim Lesen der Protokolle anders an, als die mit Unaufmerksamkeit gepaarte Stille oder auch das »erschöpfte

Schweigen« (siehe späterer Abschnitt), wie das in etlichen Protokollen zu den Eingangsszenen der verschiedenen Termine des Workshop *Was macht das hier?* im Frankfurter Weltkulturen Museum beschrieben wird:

Karin Schneider ist Zeithistorikerin, Kunstvermittlerin und Forschende im Bereich Praxisforschung – zur Zeit im Rahmen des Projekts TRACES am Institute for Art Education der ZhdK sowie Lehrbeauftragte für Kunstvermittlungspraxen an der Universität für Angewandte Kunst in Wien. Von 2011 – 2015 war sie an der Akademie der Bildenden Künste als Forschende in Projekten zu Erinnerungs- und Geschichtspolitik tätig, 2007-2011 an unterschiedlichen Bildungsforschungsprojekten im Museums- und Schulbereich. 2001-2007 Stabstelle Kunstvermittlung am Museum Modernere Kunst in Wien; 2002-2004 EU Kunstprojekt *permanent breakfast* Grenzauflösung.

»Erkennt ihr [wenn ihr auf die von uns ausgegebenen Kopien von Karteikarten der Objekte schaut] die Umstände, unter denen die Objekte gefunden wurden? ›Die Vermittlerin schaut in die Runde, es geht nicht um richtig oder falsch, nur was ihr denkt.«

Zwei Mädchen fangen an zu kichern, dann herrscht wieder Stille.«²

Zwischen der im zweiten Zitat beschriebenen Eingangssituation und der einleitend zitierten Episode mit der Kustodin hatte sich etwas verändert in der Atmosphäre, der Stimmung, der Energie rund um die Frage, was zu bestimmten Objekten der Sammlung Afrika aus dem Weltkulturen Museum gewusst oder nicht gewusst werden kann. *Schweigen* oder *Stille* binden sich nicht mehr an Ablenkungen wie Kichern und sie vermitteln beim Lesen auch nicht das Gefühl von Ratlosigkeit oder Verweigerung. Vielmehr werden sie ein Zeichen für aufmerksame Betroffenheit – zumindest in der Wahrnehmung der Protokollantin und für mich, die ich über diese Protokollstellen schreibe und versuche, daraus Schlüsse zu ziehen.

In diesem Text³ interessiere ich mich als Vermittlerin⁴ für jene Momente, die solche Veränderungen in Workshops erzeugen. Ich bezeichne diese als *Transition Points*⁵ der Vermittlung, nach welchen es Turbulenzen geben kann, zum Beispiel dadurch, dass zwischen Teilnehmer*innen Konflikte bezüglich ihrer Positionen zu dem Thema ent-

1 › BP, Lea Sante, 15.Mai 2017.

2 › BP, Lea Sante, 15.Mai 2017.

3 › Dieser Beitrag entstand auf Basis und als Folge von gemeinsamer Konzeptarbeit und intensiver Diskussion zwischen Nora Landkammer, Julia Albrecht und mir; die Denkrichtung und die wesentlichen Punkte verdanken sich dieser Kooperation und sind wesentlich ihr Produkt. Meine eigene Analyse von Sequenzen aus Protokollen ist nur in Zusammenhang mit den Analysen von Nora Landkammer und Julia Albrecht zu verstehen und möchte sich in diesen eingebettet wissen. An dieser Stelle möchte ich auch der Kustodin der Sammlung Afrika, Julia Friedel, für ihr genaue Diskussion des Textes danken.

4 › Als ich den Text von Esther Poppe las, begann ich auch deutlich zu sehen, dass ich aus der Position einer Vermittlerin aus Wien schreibe, die nicht in diesem Museum arbeitet. Ich erlebe hier offensichtlich die Dinge aus größerer Distanz; gleichzeitig fühle ich mich in diesen Räumen als Gast und das ist diesem Text auch anzumerken.

5 › »A Transition point is the point at which a transition of physical properties takes place, such as the point at which laminar flow changes to turbulent flow«; online unter <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/transition-point> (zuletzt aufgerufen am 26.12.2017).

stehen und sie *unaufgefordert* ihre tatsächliche Meinungen äußern und vielleicht auch heftig argumentieren.

Ich stelle mir diese *Transition Points* als Schwellen vor, die nicht durchlaufen werden können, ohne dabei ein bisschen ins Strudeln zu kommen. Das Interessante bei der Vermittlungsarbeit ist, dass solche Schwellen einerseits nicht absichtlich eingebaut werden können und andererseits dennoch nicht zufällig entstehen.

WAS MACHT DAS HIER? EIN FORSCHUNGSTAG UND SEIN SETTING

Der von Julia Albrecht, Nora Landkammer und mir im Rahmen der Aktionsforschung entwickelte Workshop *Was macht das hier?* hatte zum Ziel, Schüler*innen in eine Debatte zu Herkunft von Objekten im Frankfurter Weltkulturen Museum, und damit in die Debatte um Restitution und der Problematisierung von kolonialen Geschichten dieser Objekte zu verwickeln. Wie Nora Landkammer in ihrem Beitrag anführt, war unser Anliegen dabei, mit Komplexität von Geschichten und Debatten umzugehen. Wir sahen es dafür als notwendig, von konkreten Geschichten zu konkreten Objekten auszugehen und Fragen zu diesen zu entwickeln. Das Ziel war, jenseits von zu pauschalisierenden Urteilen und Aussagen zu der Frage der Repatriierung und Sammlungsgeschichte diskutieren zu können. Wir bezeichneten den Workshop selbst als *Forschungstag*. Damit riefen wir in uns und vermutlich auch in Schüler*innen oder Lehrer*innen bestimmte Erwartungen auf, die sich auch darauf beziehen, Dinge, die wir nicht wissen, herausfinden zu wollen.

Mit der Suche nach *Transition Points* begeben mich in Mikrosequenzen des Workshops und analysiere anhand einzelner Protokollstellen und Aussagen, was diese für den Gesprächsverlauf bedeuten. Um diese in den Kontext des Workshopverlaufes einordnen zu können, skizziere ich anbei kurz den Verlauf des Forschungstages und die Rahmenbedingungen unserer Dokumentation und meiner Analyse.

Zentrales Element der Einleitungssequenz des Workshops war die Kontextualisierung unserer Fragestellung in der Geschichte des deutschen Kolonialismus. Anhand einer Zeitleiste (die wir später in ein bebildertes Handout veränderten) stellten wir den Schüler*innen Fragen über ihr Wissen zu Kolonialismus und referierten die wichtigsten Eckdaten (http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_14.pdf). Die Arbeitsgruppen wurden in der Form gebildet, dass sich einzelne Schüler*innen anhand der Fotos auf Kopien von Karteikarten einzelner Objekte aus der Sammlung Afrika das für sie jeweils Interessanteste aussuchten. In von uns betreuten Kleingruppen hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, Geschichte und Hintergründe des gewählten Objektes zu recherchieren und Fragen für ein Interview mit der Kustodin der Sammlung Afrika, Julia Friedel, vorzubereiten. Für diese Recherche wurden von uns Unterlagen vorbereitet, wie beispielsweise Tex-

tauszüge aus Katalogen und Sekundärliteratur, kritische Stellungnahmen zu Fragen der Repatriierung, z. B. in Form von Youtube Videos sowie eine Linkliste zur eigenen Online-Recherche. Einen Leitfaden in dieser Recherchephase sollte das Arbeitsblatt bzw. der spätere *Leitfaden Museumsberatung* bilden (http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_13.pdf). (genauer zu den Problemstellungen dieser Anforderungen siehe den Beitrag von Nora Landkammer). Das Interview mit Julia Friedel fand in den Räumen statt, in welchen Teile der Sammlung Afrika untergebracht sind; dort hatte sie auch jene Objekte vorbereitet, zu welchen die Schüler*innen recherchierten. Nach dem Interview und dem Besuch im Sammlungsdepot trafen sich die Arbeitsgruppen wieder und diskutierten über ihre Position zu der Frage, was mit dem jeweiligen Objekt in Zukunft geschehen sollte: Soll es zurückgegeben werden? Soll es ausgestellt werden? Wo und wie? Etc. Die einzelnen Standpunkte wurden anschließend im Plenum diskutiert, von den Vermittler*innen durch Beispiele aus der *Argumentebox* (http://www.traces.polimi.it/wp-content/uploads/2018/10/TR_WP3_The-museum-as-a-site_12.pdf) kontextualisiert und danach wieder von den jeweiligen Arbeitsgruppen in ein Plakat mit der Überschrift *Museumsberatung* übersetzt ([link zu Bildern](#)).

Insgesamt wurden drei Workshops mit drei verschiedenen Schulklassen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren durchgeführt; die Auswahl der Klassen richtete sich auch danach, zu welchen Lehrer*innen gut Kontakt hergestellt werden konnte und wer Interesse und Möglichkeit hatte, einen ganzen Schultag lang ins Museum zu gehen. Nach unserer Erfahrung in der Museumsarbeit mit Schulklassen sind solche Interessen und Möglichkeiten oft in bildungsprivilegierten Schulkontexten gegeben, da in diesen eher Wert auf forschendes Lernen, Projekttag, Kreativitätsentwicklung etc. gelegt wird. Um hier nicht ein Programm zu entwickeln, das sich letztendlich nur an den Bedürfnissen und Möglichkeiten solcher Schulen orientiert, war es uns auch wichtig, Schüler*innen aus unterschiedlichen Bildungsmilieus einzubeziehen und dies in unseren Analysen zu berücksichtigen: Am ersten Workshoptermin nahm eine *christliche, private Realschule und Gymnasium* teil. An den beiden folgenden Workshopterminen eine *Integrierte Gesamtschule* bzw. eine *Integrierte Gesamtschule (Kulturschule)*. Mit einer der Gesamtschulen führt das Frankfurter Weltkulturen Museum seit 2012 für alle fünften Klassen Projekte zum Thema *Ästhetische (Feld-) Forschung* durch.

Alle drei Workshoptermine wurden von uns selbst forschend begleitet. Dies beinhaltete das Verfassen von Gedächtnisprotokollen von uns durchführenden Vermittler*innen als auch (beim zweiten und dritten Workshoptermin) die Begleitung durch teilnehmende Beobachter*innen und das Verfassen von Beobachtungsprotokollen. Abschließend führte Julia Albrecht mit der Kustodin Julia Friedel ein reflektierendes Interview. Die Interviews der Schüler*innen mit der Kustodin wurden teilweise aufgenommen und transkribiert, ebenso liegt ein Transkript einer meiner Arbeitsgruppeneinheiten des dritten Workshoptermins vor.

Im Durchführungszeitraum hielt das Vermittlungsteam regelmäßige Skypesitzungen ab, um die Erfahrungen der einzelnen Workshopeinheiten zu reflektieren; diese Sitzungen wurden ebenfalls protokolliert; sie dienten sowohl der Analyse als auch der auf die Praxis bezogenen Reflexion, die zu einer laufenden Adaption von Ablauf und Arbeitsmaterialien führte.

Meine Fragestellung ist daher weniger aus den unmittelbaren Erfahrungen der Arbeit mit den Schüler*innen im Rahmen von *Was macht das hier?* generiert als aus dem späteren Lesen und Kodieren der unterschiedlichen Protokolle und Transkripte. Nach den einzelnen Workshopeinheiten selbst war ich oft zu erschöpft, um ein Gefühl

dafür zu bekommen, was in diesen geschehen war – zumindest nach dem zweiten Termin war dies der Fall. Nach dem dritten Termin jedoch blieb bereits ein unmittelbares Erstaunen zurück: Die von mir selbst als »quälend« empfundene Anfangssequenz (siehe Protokollstellen unten) mündete nach unserem gemeinsamen Besuch im Depot der Sammlung Afrika und einem (ebenfalls relativ schleppenden) Interview mit der Kustodin in eine heftige, engagierte, ja geradezu emotionale Diskussion in meiner Kleingruppe. Es handelte sich nur um eine kurze Sequenz (siehe späterer Abschnitt) von vielleicht zwanzig Minuten innerhalb eines fünf- bis sechs-stündigen Workshops – diese jedoch wies Momente jener Form der Vermittlung auf, die Nora Landkammer und ich selbst im Rahmen des Projekt TRACES als »conflict learning« bezeichnet hatten. Wer aber hat diesen »conflict learning« Lernort hergestellt? Wie sind wir von *Kichern* und *Stille* und der Qual der Anfangssequenz da *hineingerutscht*? In diesem Fall spreche ich von *Transition Points*. Den Begriff habe ich auch gewählt, da er nahe legt, dass es zwischen solchen so unterschiedlichen Sequenzen einer Vermittlungsaktion keinen antagonistischen Bruch gibt, sondern ein Übergang durchlaufen wird, nach welchem eine Gruppe Diskussionsenergie, Engagement für ihre Sache und ein Wissensbegehren zeigt.

Zu verstehen wäre, was hier eigentlich genau geschieht.

Was also bewirkt, dass sich eine kleine Gruppe äußerst gelangweilter Schüler*innen zumindest für einen kurzen Moment lang daran lautstark abarbeitet, was mit Objekten in einem deutschen Museum geschehen soll, die ihm Rahmen kolonialer Macht- und Gewaltverhältnisse in dieses gelangten?

Abstrakter gefragt: Wie entstehen Politisierungs- und Forschungsmomente in der Geschichtsvermittlung dahingehend, dass Geschichte als etwas verstanden werden kann, das mit *mir selbst* zu tun hat und bezüglich dessen *ich selbst* Position beziehen und dafür Wissen erwerben will?

Eine Markierung von *Transition Points* erlaubt es, nicht mehr an den gesamten Workshop den Anspruch von *Forschung* zu stellen⁶, sondern jene forschende Haltungen wahrzunehmen, die sich in diesen einzelnen konkreten Momenten zeigen können.⁷

6 › Diesen Analysefokus bezog ich direkt aus unseren Teambesprechungen: Unmittelbar nach den Workshops tendierten wir Vermittlerinnen oft dazu, selbstkritisch zu fragen, ob wir in dem Kontext überhaupt von *Forschung* sprechen könnten.

7 › Hier beziehe ich mit auf den von Arjun Appadurai entwickelten Forschungsbegriff, der von einem als für Demokratisierungsprozesse grundlegenden »Recht auf Forschung« ausgeht, um das herauszufinden, was wir jeweils wissen müssen, aber noch nicht wissen. Appadurai, Arjun: The right to research. In: *Globalisation, Societies and Education*. Vol 4, No.2, July 2006, pp. 167-177; S. 167f.

»DESHALB HABEN WIR EUCH AUCH SO GEQUÄLT (LACHT)«: DIE VERÄNDERUNG UND DIE VERBINDUNG VON LANGEWEILE UND WISSENSDRANG

Die erste der Schulklassen war eher in einem bildungsprivilegierten Kontext situiert. Es handelte sich um eine Privatschule, die sich bewusst auch an freien Lernformen orientierte und genau dies erwarteten Schüler*innen wie Lehrer*innen bei einem Besuch eines *Forschungstages*.⁸ Diese Erfahrungen und Erwartungshaltung bezüglich forschenden Lernens waren bei den anderen beiden Schulklassen nicht in diesem Ausmaß gegeben oder wurden von uns nicht so wahrgenommen.⁹

In einer unserer Skype-Sitzungen zwischen dem ersten und dem zweiten Workshoptermin äußerten wir die Vermutung, dass die Idee des freien Forschens in Form von Aufträgen an Arbeitsgruppen oder selbstständig Fragestellungen entwickeln, sich für jene Schüler*innen, die in der privaten freien Schule einen solchen Unterricht gewohnt waren, günstig realisiert, während für die Gesamt- und Realschüler*innen die Einladung zu forschen vermutlich eine weniger vertraute und damit möglicherweise unproduktive, überfordernde Struktur darstellt.¹⁰ (wie die Unterschiede sich in den Arbeitsgruppendifkussionen ausdrücken können, beschreibt Nora Landkammer in ihrem Beitrag). Wir bezogen uns dabei in unserer eigenen Praxis-Reflexion auf die Debatte, welche im Feld der kritischen Kunstvermittlung zu offenen Lernformen geführt wird: In dem fast schon zu einem kanonischen Text in diesem Berufsfeld gewordenen *Taxispielertrick*¹¹ entwickelt Nora Sternfeld eine an den Setzungen offener Vermittlungsformen geschulte und auf Bourdieu bezogene Befragung eben dieser Offenheit in Bezug auf die ihr innewohnenden unsichtbaren sozialen Ausschlüsse:

»Bourdieu zeigt, dass die Hinwendung zur Spontanität und die damit einhergehende Abwertung von Wissensvermittlung und von der Weitergabe spezifischer Techniken dazu führen kann, dass gerade (...) klassenspezifische Unterschiede verstärkt werden.«¹²

In unseren eigenen Aufzeichnungen sahen wir in dem Verlauf des Forschungstags die Ambivalenz mit dem freien Forschen gespiegelt. Diese wäre eigentlich als emanzipatorisch gedacht, produziert jedoch bei jenen, die nicht gewohnt sind, als Forschende adressiert zu werden, einen Ausschluss.¹³

8 › Hier beziehe ich mich auf die Berichte von Julia Albrecht über ihre Vorgespräche mit dem Lehrer.

9 › Wie sehr eine solche von unseren Vorannahmen geprägt ist, zeigt sich auch darin, dass wir von einem regelmäßig im Museum arbeitenden Vermittler im Rahmen der gemeinsamen Textdiskussion das Feedback bekamen, dass die Schule des letzten Termins »forschendes Lernen« in ihrem Lehrplan hatte und regelmäßig dementsprechend ausgerichtete Workshops im Museum mit dieser Schule durchgeführt werden.

10 › Protokoll der Skypesitzung der Workshopdurchführenden vom 09.06.2017

11 › Sternfeld, Nora: »Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung«, in: schnittpunkt. Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (Hg.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Wien: Turia + Kant, 2005, S.15–33.

12 › ebd. S. 23.

13 › Protokoll der Skypesitzung der Workshopdurchführenden vom 09.06.2017.

Unsere Beschreibungen der Schüler*innen der Privatschulklasse untermauerten diese von uns in den Nachbesprechungen geäußerten Vermutungen (die Formulierungen, die darauf hinweisen sind von mir hervorgehoben):

»Die Gruppenarbeit verläuft sehr interessiert, die Jugendlichen wirken, als ob sie diese Art von Gruppenarbeit gut kennen, sie arbeiten alleine.«¹⁴

Im Gegensatz dazu finden sich in den Beschreibungen der ersten Arbeitsgruppeneinheit der anderen beiden Klassen eher Vermerke, die etwas mit Langeweile zu tun haben:

»Die anderen suchen zwar etwas aus dem Internet, sind sich aber unklar, was sie überhaupt machen sollen und es herrscht große Unruhe, ich bin froh gleich ins Interview zu gehen.«¹⁵

Besonders deutlich kommt der Code Langeweile in Protokollen zur Anfangssequenz des dritten Workshops zum Ausdruck (Formulierungen, die auf Langeweile verweisen, sind von mir hervorgehoben)

»Die Gruppe setzt sich etwas widerwillig auf die Filzdeckel am Boden hin. (Ein Gähnen hier und da, Rumschauen, die Gruppe ist ein bisschen schlapp) (...) Ihr habt ein Objekt und eine Jahreszahl. Könnt Ihr Zusammenhänge sehen? Schweigen.¹⁶

Das Handout, das Julia diesmal über Kolonialismus gemacht hat, wirkt immer noch abstrakt und schulisch und die Zeit, in der wir das Handout durchgehen, zieht sich. Mir fällt vor allem ein Junge auf, von dem ich das Gefühl habe, er ist besonders unmotiviert. (...)

Als ich mit der Kleingruppe in die Arbeitsgruppe gehe, gibt es auch keine Motivation, Fragen für die Kuratorin zu überlegen. Wir schauen uns gemeinsam einen Katalog aus dem Rietberg Museum in Zürich an und lesen einen Ausschnitt zum Kom-Thron einander laut vor.

Selbst das scheint in diesem Fall und für diese Gruppe nicht interessant (...).«¹⁷

Dennoch spielen gerade diese Sequenz und das zu Beginn ausgegebene Handout über Kolonialgeschichte während einer der späteren Gruppendiskussionen eine nach dieser Eingangssequenz kaum zu erwartende produktive Rolle in meiner Arbeitsgruppe. Der folgende Ausschnitt aus dem Gedächtnisprotokoll (inklusive Teile des Transkripts) bezieht sich auf die Diskussion nach dem Interview mit der Kustodin; die Schüler*innen in dieser Gruppe beschäftigen sich mit dem Objekt *Kom-Thron* aus Kamerun:

»Gerade während einer Diskussion zu dem Objekt *Kom-Thron* aus Kamerun lautet die Frage eines Schülers: »Wie war das? Hat Deutschland das eingenommen?« Die Gegenfrage der Vermittlerin: »Die Kolonialgeschichte genau in Kamerun?« Schüler A: »Ja! (...) Wenn die geherrscht haben über das Land, dann haben die sich doch alles nehmen können...« (...)

Schüler B [liest im Handout, das wir zuvor ausgeteilt hatten]: »Das war ja von 1884 bis 1918 und der Thron war 1904 weggekommen.«

Vermittlerin: »Ja, Ja.« Schüler A: »Also das war als Deutschland das besetzt hat.«

Vermittlerin: »Genau.« Anderer Schüler [sehr ruhig und nachdenklich]: »Also da kann

14 › GP, Nora Landkammer, 15.Mai 2017.

15 › GP, Karin Schneider, 06.Juni 2017.

16 › BP, Stephanie Endter, 06.Juni 2017.

17 › GP, Karin Schneider, 13.Juni 2017

man davon ausgehen, dass die's einfach weggenommen haben.<

Vermittlerin: »Also das muss man einfach immer ganz genau... deshalb haben wir euch auch so gequält (lacht) mit der vielleicht langweiligen Anfangssequenz< (...)«¹⁸

Auf diese Sequenz folgt, wie im Protokoll vermerkt, eine gemeinsame Betrachtung des Hand-outs. Die Vermittlerin führte länger zu dem Zeitraum aus, in dem das diskutierte Objekt, der *Kom-Thron* aus Kamerun nach Deutschland gebracht wurde.

An dieser Stelle zeigen sich sowohl für die Praxis als auch für ihre Reflexion relevante Sachverhalte, die auch ein neues Licht darauf werfen können, wie wir die Vermittlerinnen und die jeweiligen Schulklassen in unserer Analyse wahrnehmen.

Auf der Seite der Praxis: Es kann aus einem (wie auch die Lehrerin meinte) »schwierigen Einstieg«, einer »Irritation der Schüler*innen« nicht auf die Auswirkungen oder die Notwendigkeiten einer solchen Situation für die nachfolgenden Sequenzen geschlossen werden. Selbst wenn sich Schüler*innen in einer Anfangssequenz langweilen, kann in dieser Erarbeitetes in einer nächsten aufgegriffen und von den Schüler*innen selbst produktiv genutzt werden. In dem oben geschilderten Fall erschloss sich sowohl für die Schüler*innen als auch für mich als Vermittlerin die Notwendigkeit, ein historisches Raster zu schaffen, erst über das Begehren, etwas zu dem konkreten, von der Arbeitsgruppe ausgewählten Objekt in Erfahrung zu bringen. Dieses Begehren entstand erst durch die Vermittlungsaktivitäten und erst dadurch wurde die Setzung der Anfangssequenz produktiv.

Auf der Ebene der Analyse können infolge Folge solcher Sequenzen neue Fragestellungen entwickelt werden: Angebote des forschenden Lernens in Museen setzen voraus, dass sich Teilnehmer*innen die Skills angeeignet haben, Fragen zu stellen, ihre eigene Meinung zu sagen oder zu recherchieren. Wenn Forschen offensichtlich gelernt werden muss und dies vermutlich eher in privilegierten Bildungsinstitutionen passiert, kann es in offenen Vermittlungsangeboten zu einem Ausschluss jener kommen, die mit diesen Formaten weniger vertraut sind. Das von uns in den Protokollen vermerkte Schweigen, die *Unruhe* und *Langeweile* sahen wir zunächst als Zeichen für einen solchen Ausschluss. Bei vergleichender Lektüre der einzelnen Protokolle zeigte sich jedoch, dass es in allen Gruppen, trotz ihrer Verschiedenheit, sowohl Phasen der *Langeweile* und des Desinteresses als auch solche von Interesse, Diskussionen, Konzentration gab (wenn diese auch zu unterschiedlichen Zeiten des Workshops auftraten) und dass darüber hinaus Sequenzen der *Langeweile* oder Überforderung an einem anderen Punkt des Workshops produktiv werden konnten.

Größere Übung mit Texten umzugehen oder Arbeitsgruppen als Format zu kennen, wie das bei der ersten Schulklasse der Fall war, führte im Laufe dieses Workshops nicht zwingend zu einer ausgeprägten forschenden Haltung im Sinne einer kritischen, engagierten Debatte. Jene im forschenden Lernen so geübten Schüler*innen, die wussten, was von ihnen verlangt war, hatten weniger Widerstand gegenüber den von uns vorgeschlagenen Abläufen. Im Gegensatz zu den beiden anderen Terminen führten sie aber auch (zumindest in meiner Arbeitsgruppe) weniger hitzige, kontroverse und engagierte Diskussionen zu einem späteren Zeitpunkt des Workshops.

Die Transition Points der Vermittlung beschreiben damit offensichtlich auch eine Veränderung unserer Wahrnehmung der jeweiligen

Schulklassen im Prozess der Analyse.¹⁹

Diese führt nicht zu einer Aufhebung der Differenz sozialer und bildungsbezogener Positionierungen, sie können jedoch anders zur Wirkung kommen.

Möglicherweise trägt der Widerstand gegen die von uns vorgegebenen Setzungen bereits das Potential einer grundlegend kritischen Haltung. Das Widerständige kann sich zu einem späteren Zeitpunkt des Workshops hin zu inhaltlich kritischen Positionen verschieben.

Meine Lesart einiger Protokollstellen legt zumindest nahe, dass soziale Unterschiede in den durch die *Transition Points* ausgelösten Sequenzen nicht mehr zwingend als Defizite erscheinen.

»BOA, JUNGE, UNSER MESSER« – OBJEKTIDENTIFIKATION UND DIE PERFORMANCE VON »INSTITUTIONELLEM NICHT-WISSEN« ALS TRANSITION POINT

»[Sequenz aus der Eingangssituation, Erarbeitung des Hintergrundes zu Kolonialismus] Karin hakt ein und fragt, ob sie wissen, was eine Völkerschau/eine Kolonialausstellung sei, dabei schaut sie die Schüler*innen an. Aus einer Ecke höre ich ein »Als ob ich das weiß« und alle Schüler*innen fangen an zu lachen.

Ich nehme viele Geräusche wahr, es wird getuschelt und gekichert, ich kann mich schlecht konzentrieren... auch die Schüler*innen wirken etwas unaufmerksam.

Vielen Teilnehmer*innen wirken lustlos, Zettel fliegen umher.²⁰

In zumindest einigen Arbeitsgruppen verändert sich jedoch nach dem Interview mit der Kustodin die Stimmung merklich:

»Auch wenn das Interview nicht zu üppig war und viele Fragen von mir gestellt wurden, ist die Stimmung danach sehr interessiert.

[Ein Mädchen, das den Kom-Thron bearbeitete, argumentiert heftig für seine Rückgabe]. Die Jungen, die das Wurfmesser hatten, sehen das eher relativ: Warum sich so aufregen? Was ist denn das Problem? Die Sachen sind nun einmal in Deutschland und eigentlich auch egal. Das Mädchen mit dem Kom-Thron regt sich darüber richtig auf. So schnell kann ich gar nicht schauen, gibt es ein lautes Wort-Gefecht zwischen zwei Jungen und zwei Mädchen.²¹

Eine ähnliche Veränderung lässt sich im dritten Workshop beschreiben: »Alle reden

¹⁹ Eine genaue Analyse der Veränderung der Wahrnehmung von Schüler*innen aus dem weniger bildungsprivilegierten Kontext vergl. Schneider, Karin / Sölkner, Sabine (mit einem Beitrag von Veronika Wöhrer): »Von didaktischen Fröschen und Geigenfamilien. Ein intersektionaler Blick auf einen Museumsbesuch.« In: Harrasser, Doris / Harrasser, Karin / Kiessling, Stephanie et al: *Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern in Museen.* Bielefeld: Transcript, 2011, S. 211-235

²⁰ > BP, Lea Sante, 15.Mai 2017; Hervorhebungen, die auf »Langeweile« verweisen und Kontextualisierung in Klammern von Karin Schneider.

²¹ > GP, Karin Schneider, 13.Mai.2017.

durcheinander, ich versuche auch etwas zu sagen, komme nicht zu Wort und lasse es bleiben, vermutlich weil die Beiträge gehört werden sollen.«²²

Einen *Transition Point* bildet das Interview mit der Kustodin, welches mit dem Besuch in der Sammlung und der Begegnung mit den Originalobjekten verbunden ist. Nach diesem verteilt sich Wissen neu und damit auch die Frage, wer etwas zu sagen hat. Abermals in Bezug auf die Vermittlungspraxis hin gedacht, kann die Bedeutung, die unsere produktive Zusammenarbeit mit der Kustodin der Sammlung Afrika hatte, nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die gemeinsame Auswahl der zu bearbeitenden Objekte²³, ihr eigenes Interesse an Diskussionen zu kontroversen Fragen und ihre Bereitschaft, offen die Fragen der Schüler*innen zu beantworten, sind wesentlich dafür verantwortlich zu machen, dass ein *Transition Point* durch die Interviewsituation und der Begegnung mit den Objekten stattfinden konnte. Für künftige Workshops in dieser Richtung bedeutet das auch, eine solche Zusammenarbeit zu suchen und jene Kustod*innen, die Lust und Interesse an einer Befragung der Sammlungsbestände entwickeln, in das Programm einzubeziehen. In den folgenden Sequenzen möchte ich zeigen, dass die über die Kustodin zu Wort kommende *Institutionelle Stimme* für solch eine Vermittlungssituation ein wertvoller Beitrag dahingehend sein kann, Widersprüche und Anordnungen der Institution in den Blick zu bekommen und damit Situationen zu schaffen, die als *Transition Points* Szenen der forschenden Haltung einleiten oder triggern können.

Durch das Interview strukturieren sich Wissen und Nicht-Wissen, Fragen und Antworten anders als in den vorherigen Sequenzen des Workshops: Es sind nicht mehr, wie in der Eingangssituation, die Vermittlerinnen jene, die an die Schüler*innen Fragen stellen, von denen nicht klar ist, ob sie diese nun wissen sollen/müssen/können oder nicht. Nun ist die Befragte die Kustodin – also eine Stimme, welche den Schüler*innen als Vertreterin der Institution, als Kennerin der Sammlung und der Objekte vorgestellt wurde. Wenn nun eine solche Stimme äußert, dass sie etwas nicht weiß, so bekommt dies eine ganz spezielle Bedeutung, die den weiteren Verlauf des Workshops neu gestalten kann. Ich bezeichne dies als *institutionelles-konkretes Nicht-Wissen* und beschreibe dies in der Folge anhand einiger Stellen aus einem Transkript des Interviews mit der Kustodin.²⁴ (Der Kode *institutionelles-konkretes Nicht-Wissen* ist dabei hervorgehoben):

»Schüler: »Gab es Versuche herauszufinden wo es herkam? Wie es herkam (...)?«

Kustodin: »[Die beiden Stücke kamen mit dem Missionar Reinhold Rohde ans Museum, aber es gibt] keine Information, die sagt, so und so ist das abgelaufen. Es wurde recherchiert, [ob es von dem Missionar Reinhold Rohde gekauft oder gestohlen wurde], aber es gibt [darüber] keine Information.«

Schüler: »Um den Hals ist ja so eine Art Stoff, wissen Sie, ob das eine Bedeutung hatte, das sticht ja so raus (...)?«

Kustodin: »Ja, ich bin mir nicht ganz sicher, ob das bei dem Thron auch der Fall war, es gab ja mehrere Stücke, viele waren recht großzügig mit Perlen umwickelt und umspannt, das kommt auch daher, dass Perlen auch mit den Europäern nach Afrika kamen, man hat mit

22 › GP, Karin Schneider, 6.Juni 2017.

23 › Julia Friedel hat bewusst auch Objekte aus der Sammlung gewählt, an welche sich eine problematische und/oder ungeklärte Kolonial- und/oder Sammlungsgeschichte anbindet und zu welchen ihr nicht viel oder auch nur widersprüchliches Wissen zur Verfügung stand.

24 › Um den Kontext zu verstehen, wurden im Nachhinein einige Stellen des Protokolls sprachlich korrigiert. Diese sind ebenso wie Auslassungen in Klammern gesetzt.

Perlen Sklaven (und Palmöl) gehandelt (...).«²⁵

An den *Transition Points* findet also eine Verschiebung zwischen Wissen und Nicht-Wissen statt: Nicht-Wissen zu Beginn des Workshops mit der Schulklasse zwei und drei ist zumindest in unseren Protokollen mit »Zögern«, »Schweigen«, »Unruhe« markiert, während dieses gezeigte, konkrete Nicht-Wissen der Vertreterin der Institution in Bezug auf das Objekt in der nachfolgenden Kleingruppe zu durchaus auch hitzigen Kontroversen unter den Schüler*innen führte. Warum?

In der Eingangssituation des Workshops verwiesen wir einerseits durch die Vermittlung/Abfrage von Wissen (über die koloniale Vergangenheit) auf bekannte schulische Momente und arbeiteten gleichzeitig mit aus der Schule bekannten Arbeitsmitteln, wie Karteikarten, Texten und Arbeitsblättern – die wir jedoch, anders als in der Schule meist üblich, mit offenen, nicht zu beantwortenden Fragen versahen bzw. stellten wir in der Eingangssituation für die Schüler*innen unklare Fragen und ermutigten sie, auch Nicht-Wissen kundzutun. Dies erzeugte möglicherweise ein *déjà-vue Schule* und gleichzeitig eine Verwirrung, da die verwendeten Materialien sich ihrem gewohnten Gebrauch entzogen (dies war zumindest der Fall bei den nicht so eng mit offenen Lernsettings vertrauten Klassen). Die von mir in diesem Text mit dem Kode *Langeweile* bezeichneten Protokollstellen könnten auch auf diese Spannung zwischen *déjà-vue Schule* (damit ist auch die Situation von Wissensabfragen assoziiert: »Was kennt ihr von der Kolonialgeschichte?«) und den in diesem Kontext unverständlichen Aufforderungen »zu forschen« oder »sich frei zu äußern« verweisen.

In der Interviewsituation zeigt sich demgegenüber eine andere Anordnung von Wissen und Nicht-Wissen sowie eine andere Bedeutung des Frage-Antwort-Spiels: Hier stellt sich die Kustodin selbst als jemand vor, die zwar generell viel über ihr Fachgebiet weiß, vor allem was über Hintergrundgeschichten, zum Beispiel zur Geschichte des Handels mit versklavten Menschen, die jedoch für die Schüler*innen relevante Fragen zur Geschichte dieses einen Objekts nicht wirklich beantworten konnte und das auch offen zugibt.

All dies mutet sehr stimmig und gleichzeitig jedoch seltsam abstrakt an, solange nicht genauer herausgearbeitet wird, was denn tatsächlich nicht gewusst wird und wie es dazu kommt, dass eine sehr gut informierte Kustodin dieses Wissen nicht hat, obwohl sie sich darum sehr bemüht.

*»Ich bleibe unten [im Depot], es kommt direkt Julia mit ihrer Gruppe. Die Schüler*innen stürmen direkt auf den Tisch zu und wirken neugierig, ich höre ein ›Boah, Junge, unser Messer...‹ sie wollen die Objekte berühren. Die Kustodin lässt einen Teilnehmer den Dolch erforschen [in einem anderen Protokoll zu dieser Stelle ist erwähnt, dass sie dafür Handschuhe zur Verfügung stellt], sie erklärt ein bisschen was dazu. Die Teilnehmer*innen fragen die Kustodin nach dem Sammler, wieder sagt sie, dass es nur sehr wenige Informationen gäbe. Umso länger die Kette sei, umso mehr Infos gehen verloren, deshalb ist die Geschichte der Objekte manchmal schwer nachzuvollziehen. Die Kustodin erklärt, dass das Objekt den Herero gehört habe, auf Nachfrage stellt sich heraus, dass die Teilnehmer*innen nichts über die Herero wissen, Julia Friedel [die Kustodin] gibt einen kleinen Input zur Geschichte der Herero und dem Völkermord.«²⁶*

25 › GP, Karin Schneider, 13.06.2017 (inklusive Transkript eines Teils des Interviews mit Julia Friedel).

26 › BP, Lea Sante, 06.Juni 2017.

Die Veränderung in der Dynamik des Workshops (es handelt sich hier um den zweiten Termin) ist sogar in der Sprache des Protokolls spürbar und wird auch durch die Raumänderungen beschrieben: Wir befinden uns »unten«, da wo die Objekte sind, die vorher nur auf Bildern gesehen, in Texten beschrieben wurden. Die Objekte erzeugen Berührungslust und dieser darf sogar – da wir im Depot und nicht in der Ausstellung arbeiten und die Kustodin dies erlaubt – nachgegangen werden; das Wort *Forschen* bekommt in dieser Protokollstelle eine andere Bedeutung, nämlich eine, die sich damit verbindet, was die Hände in diesem Moment tun; Erklärungen beziehen sich direkt auf diese Objekte und den sinnlichen Umgang mit ihnen.

In dem Moment, da es sich an ein konkretes Objekt bindet, scheint es ein Interesse der Schüler*innen an dem allgemeinen geschichtlichen Wissen zu geben, auf das die Kustodin bereitwillig eingeht: Es ging um Völkermord, begangen von Deutschen an den Herero und das sei eine Geschichte, die notwendig sei zu kennen, um das konkrete, institutionelle Nicht-Wissen zu diesem Objekt verstehen zu können. Im Zuge einer »langen Kette« entlang derer das Objekt weitergegeben wurde, sei konkretes Wissen über dieses verloren gegangen. Und am Beginn der Kette stand ein Mord, ein Völkermord. Das wäre zu wissen; das Nicht-Wissen der Institution über dieses Objekt und die Fragen der Schüler*innen dazu sind direkt mit dieser Geschichte verbunden. Diese Geschichte ist der Grund für das Nicht-Wissen und dieses hat seine Unschuld oder seine schulische Dimension verloren: Langeweile oder Mühsal ist nun nicht mehr eine unschuldige Kategorie eines möglichen Schülerverhaltens. Wer nichts weiß, ist irgendwie in diese Geschichte, diesen Mord und seine mögliche Verleugnung oder Bagatellisierung mit-verwickelt – eine Geschichte, mit der es für die Schüler*innen im Umgang mit »unserem Zeremonialmesser« eine sinnliche Verbundenheit gab, noch bevor sie von ihr wussten.

Ich gehe nun nicht davon aus, dass dies den Schüler*innen bewusst ist oder dass sie dieser Sichtweise unbedingt so zustimmen würden. Ich möchte aber annehmen, dass die an manchen Stellen dramatische Änderung der Stimmung – wie oben geschildert, ging gelangweiltes Schweigen in eine andere Art der Stille über oder zuvor verschlafene Schüler*innen wurden richtig aufgebracht und konfliktbereit – mit einer Ahnung dessen zutun haben könnte, dass Nicht-Wissen seine Unschuld verloren hat oder zumindest sich anders, unangenehmer anfühlt als das eigene Nicht-Wissen, das man selbst aus der Schule so gut kennt.

Museen sind, gerade weil die Objekte Anlaufstellen für unterschiedliche Interpretationen sind, gute Orte, um in solche Verhandlungen um Interpretationen einzutreten, so die Museologin Bernadette Lynch:

»The museum object is amenable to symbolism; acting as symbol, it can unlock experience and thus become an immensely useful device as the focal point for projective imagination in storytelling and memory work, for discussion and debate and for participatory drama. The object helps unlock experience and becomes the catalyst for communication, for intercultural understanding and sometime resistance.«²⁷

Dafür jedoch brauchte es in unseren Workshops die institutionelle Stimme in Resonanz zu den ausgestellten Objekten, die durch ihr gezeigtes »konkretes Nicht-Wis-

27 > Lynch, Bernadette: »Collaboration, contestation, and creative conflict: On the efficacy of museum / community partnership.« In: Marstine, Janet (ed.): *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-First Century Museum*. London-New York: Routledge, 2011, pp. 146-164; S. 156.

sen« die Schüler*innen in die Position versetzt, das eigene Nicht-Wissen nicht als persönlichen Mangel zu erleben, der einen üblicherweise nicht weiter berührt, weil man ihn ohnehin ständig zugeschrieben bekommt. Nicht-Wissen in Bezug auf die Objektbeziehungen des Museums kann nun von den Schüler*innen als etwas erfahren werden, das ein Teil jener kolonialen Gewaltgeschichte ist, deren Erarbeitung in der ersten Sequenz des Workshops als so *langweilig* erlebt wurde. An der Stelle spricht auch das Objekt. Als real Anwesendes dieser Geschichte erinnert es immer an eine Existenz von Wissen, die im Zuge dieser Geschichte vernichtet wurde, allein dadurch, dass es jetzt in einem deutschen Museum steht und es dort weder ein Bedürfnis gab noch die Möglichkeit gibt, dieses Wissen zu generieren.

Dadurch, dass sich die Schüler*innen ein Objekt aussuchen, dazu recherchierten und es dann tatsächlich in der Sammlung kennenlernten identifizierten sie sich auch zu einem gewissen Maße mit dem Objekt. Dies konnte in manchen Fällen das Gefühl erzeugen, in dessen Geschichte involviert und damit auch verantwortlich zu sein, zu dieser Geschichte Position zu beziehen. Der *Transition Point* wird also infolge einer konkreten Auseinandersetzung mit einem konkreten Objekt hergestellt. Er entsteht in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, die Geschichte des Objekts zu verstehen und der Einsicht, dass die Stimme der Institution diesen Wunsch nicht einfach erfüllen kann. Die Stimmung in der Gruppe änderte sich und wurde ernsthafter, engagierter und konfliktfreudiger.

Die Schüler*innen begannen vielleicht zu erahnen, dass Wissen, selbst wenn es gewollt wird, manchmal nicht einfach zu bekommen ist, und dass sich die Geschichte dieses Nicht-Wissens mit Gewalt und Ignoranz verbindet.

Sobald die Schüler*innen das Thema des Workshops aufgreifen und nach Herkunft und möglichen Rückgabemöglichkeiten des Objekts fragen, verbindet sich das Nicht-Wissen mit der Frage nach der Herkunft und wird selbst zu einer Erklärung dafür, warum Objekte nicht zurückgegeben werden können. In diesem Sinne wird der Verweis auf Nicht-Wissen zu einer Antwort für die Schüler*innen, selbst wenn diese unbefriedigend ist:

»Eine Teilnehmerin (die sich schon in der Vorbereitung empört hat, K.S.) fragt, warum der Thron denn nicht zurückgegeben wird, wenn er so ein wichtiger Gegenstand damals war? Die Kustodin erklärt, dass das Nicht-Wissen einer der größten Gründe ist. Wenn es ein fairer Tausch oder ein Geschenk war, dann wird es nicht zurückgegeben, aber es ist nicht klar, ob es rechtmäßig war oder nicht... Das Museum beschäftigt sich immer mehr damit. Auch der Vermerk Geschenk kann (in manchen Fällen) angezweifelt werden. Bei einigen Gegenständen wird später festgestellt, dass sie in einem merkwürdigen Kontext hergebracht wurden.«²⁸

In diesem Interviewgespräch mit den Schüler*innen betont Julia Friedel, dass es, um

hier weiterzukommen, Provenienzforschende bräuchte, die sich der aufwendigen Aufarbeitung der Geschichte widmen. Solche Stellen verursachen, so führte die Kustodin aus, natürlich auch Kosten. Es sei daher eine politische Entscheidung, diese Kosten aufzubringen; eine solche Entscheidung müsse auch auf staatlicher Seite getroffen werden und dies geschieht auch bereits an manchen Orten.²⁹

An dieser Stelle wird Nicht-Wissen als Grund dafür vorgestellt, dass Dinge nicht zurückgegeben werden. Eine mögliche Rückgabe würde erfordern, die jeweilige Herkunftsgeschichte zu klären und dafür bedürfe es staatlicher Unterstützung. Dieses Problem könne das Museum nicht alleine lösen. Offensichtlich wird, wenn auch nicht direkt angesprochen, dass es dafür auch Kollaborationen mit Wissensträger*innen, Kustod*innen und Forschenden in den ehemaligen Kolonien bräuchte. Nicht-Wissen und Nicht-Verändern stehen in dieser Ausführung jedenfalls in einem sich gegenseitig bedingenden Zusammenhang. Das Nicht-Wissen bekommt durch diese Ausführungen eine politische Dimension, die über das Museum hinausweist. Der *Transition Point* entsteht dadurch, dass der gedankliche Horizont der konkreten Vermittlungssituation auf eine größere Ebene hin verlassen wurde. Nicht-Wissen und Wissen wird dabei, wie bereits angedeutet, neu konfiguriert: Nicht-Wissen war für die Schüler*innen zuerst mit der eigenen Überforderung oder aber einer schulischen Situation während der Eingangssequenz des Workshops verbunden; ihr eigenes Nicht-Wissen-Wollen, das durch Kichern und Langeweile zum Ausdruck gebracht wurde, war auch mögliches Zeichen von Zurückweisung der Zumutungen in dieser Sequenz. Nun aber ist Nicht-Wissen mit der gewaltvollen Vernichtung von Wissen im Zuge der kolonialen Enteignung verbunden und Nicht-Wissen-Wollen erscheint als eine Rechtfertigung für Nicht-Rückgabe. Die Schüler*innen sind damit mit einer neuen Situation konfrontiert:

Wissen-Wollen kann solidarisch oder widerständig werden und Nicht-Wissen-Wollen ein Zeichen für den Status Quo.

Und hier zeigt sich eben ein Transition Point der Schüler*innen in ihrer Schüler*innen-Position, der sie durcheinander bringt und sie dadurch in einer neuen Form aufgerufen werden, Stellung zu beziehen. Den Schüler*innen kann durch den offenen Umgang der Kustodin mit unterschiedlichen Instanzen des Nicht-Wissens und dem Verweis auf politische Kontexte hier vielleicht klar geworden sein: Mit der Akzeptanz von Nicht-Wissen als mögliche Haltung gegenüber kolonialer Geschichte (und sei es nur aus Langeweile) haben sie bereits in einer bestimmten Weise Position bezogen, und zwar dafür, dass sich der sammlungspolitische Status Quo rechtfertigen lässt. Es wirkt für mich so, als wäre dies eine Position, die zumindest immer wieder einzelne Schüler*innen (wie die heftig diskutierenden Schüler*innen in meiner Arbeitsgruppe der Workshops zwei und drei) für sich selbst nicht (mehr) beanspruchen wollen. An dieser Stelle beginnen zumindest diese Schüler*innen sich zu involvieren, die Legitimität von Nicht-Wissen zumindest punktuell zu befragen und demnach zu Forschenden und zu politisch Stellungbeziehenden zu werden. Meine Vermutungen an

29 > Da das Gedächtnisprotokoll in seinen Formulierungen an dieser Stelle nicht ganz klar war, wurde über dieses Schüler*inneninterview mit Julia Friedel nochmals abschließend gesprochen und die fehlenden Stellen im Text ergänzt. GP, Karin Schneider, 22.März 2018.

dieser Stelle sind natürlich hypothetisch und sie interpretieren die Schüler*innen nach bestimmten Annahmen, die gewiss auch von eigenen Hoffnungen, Begehren und vielleicht auch Erinnerungen an das eigene Schüler*innenverhalten getragen sind. Jedenfalls aber kann gesagt werden, dass die Mischung aus Offenheit, geschichtlicher Wissensfülle, Unkenntnis genauer Objektgeschichten durch fehlende Quellen und dem Offenlegen politischer Kontexte, welche das Gespräch mit der Kustodin ausmacht, eine »Turbulenz« in den Workshop einbringt. Die simple Erwartungshaltung, die vielleicht in einer solchen Gruppe vorherrschen mag, dass auf eine konkrete Frage an eine Expertin von dieser auch eine einfache, konkrete Antwort gegeben werden kann und dass diese Aufgabe wenig mit irgendeiner Realität von politischer Bedeutung zu tun hat, wird erschüttert. Damit fühlen sich einige Schüler*innen in ihrer bis dahin ambivalenten oder zurückhaltenden Position ebenfalls durcheinander gebracht bzw. in ihrer von Beginn an kritischen oder widerständigen Haltung bestärkt. Die Frage nach der Wirkungsweise von jenen *Transition Points* der Vermittlung, durch welche eine Workshop-Sequenz in Momente der Forschung (im Sinne von Befragung des Gesagten) und/oder Politisierung (im Sinne von Position-Beziehen) überführt wird, kann hier wie folgt beantwortet werden: durch das Zusammenspiel des offenen Zeigens von konkretem, institutionellem Nicht-Wissens seitens der Kustodin und ihr Einführen der politischen Dimension dieses Nicht-Wissens sind die Schüler*innen mit ihrer je eigenen Performance von Nicht-Wissen (durch die Demonstration von Langeweile, Kichern, Gähnen, Schweigen,...) in diesen Diskurs selbst spürbar involviert und fühlen sich punktuell aufgerufen, damit umzugehen. Das anwesende Objekt macht dabei permanent präsent, dass es hier etwas zu wissen geben müsste, das durch koloniale Gewaltgeschichte und der damit einhergehenden Ignoranz gegenüber des Wissens in den Kolonien vielleicht unwiederbringlich verloren ging oder zumindest Anstrengung der Wiederentdeckung bedarf. Vor allem auch handelt es sich hier um das nicht vorhandene Wissen der Herkunfts- und Enteignungsgeschichte des Objekts selbst. Diese Spannung zwischen dem, was die Kustodin nicht wissen kann und dem anwesenden Objekt, das darauf verweist, dass hier gewusst oder geforscht werden müsste, kann Forschungsbegehren (im Sinne eines Wissen-Wollens, Dahinter-steigen-wollens) bei den Schüler*innen generieren.

Wie aber verbinden sich diese Erfahrungen mit unserer generellen Analyse der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten, die einzelne Schüler*innen zu forschendem Lernen haben?

Die Analyse sozialer Ausschlüsse aus Formen des offenen Lernens sind nach der Mikroanalyse von Protokollstellen nicht außer Kraft gesetzt. Vielleicht aber könnten genau jene, die aufgrund ihrer eigenen Wahrnehmung und Kategorisierung als »bildungsfern«³⁰ positioniert werden, aus dieser Position der »Ferne« heraus ein feines Gespür für Widersprüche, blinde Flecken und offene Fragen bezüglich institutioneller Forschungsbemühungen und den in diesen eingelagerten unterschiedlichen Formen, Legitimationen und Geschichten des Nicht-Wissens entwickeln.

Ist dies so, dann wären die *Transition Points* genau als jene Situationen zu beschreiben, in denen sie dieses Sensorium der Nicht-Bildungsprivilegierten in Kraft setzen und damit beginnen, sich für einen Moment lang in den Diskurs einzumischen.

30 > Ich benutze den Begriff »bildungsfern« normalerweise nicht; er ist eine Kategorie und eine Zuschreibung. Ich verwende ihn hier (unter Anführungszeichen), um auf einen Diskurs zu verweisen, der solche Kategorisierungen schafft.

Literatur



Appadurai, Arjun: »The right to research«. In: *Globalisation, Societies and Education*. Vol 4, No.2, 2006, S.167-177.

Lynch, Bernadette: »Collaboration, contestation, and creative conflict: On the efficacy of museum / community partnership«. In: Marstine, Janet (ed.): *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-First Century Museum*. London/New York: Routledge, 2011, S. 146-164.

Schneider, Karin / Sölkner, Sabine (mit einem Beitrag von Veronika Wöhler): »Von didaktischen Fröschen und Geigenfamilien. Ein intersektioneller Blick auf einen Museumsbesuch.« In: Harrasser, Doris / Harrasser, Karin / Kiessling, Stephanie et al: *Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern in Museen*. Bielefeld: Transcript, 2011, S. 211-235.

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.

Transition Points: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/transition-point> (zuletzt aufgerufen am 26.12.2017).

Nachweis

Schneider, Karin: »Transition Points der Vermittlung. Forschungs- und Politisierungsmomente in Lernsituationen über Geschichte«. 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_07.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.