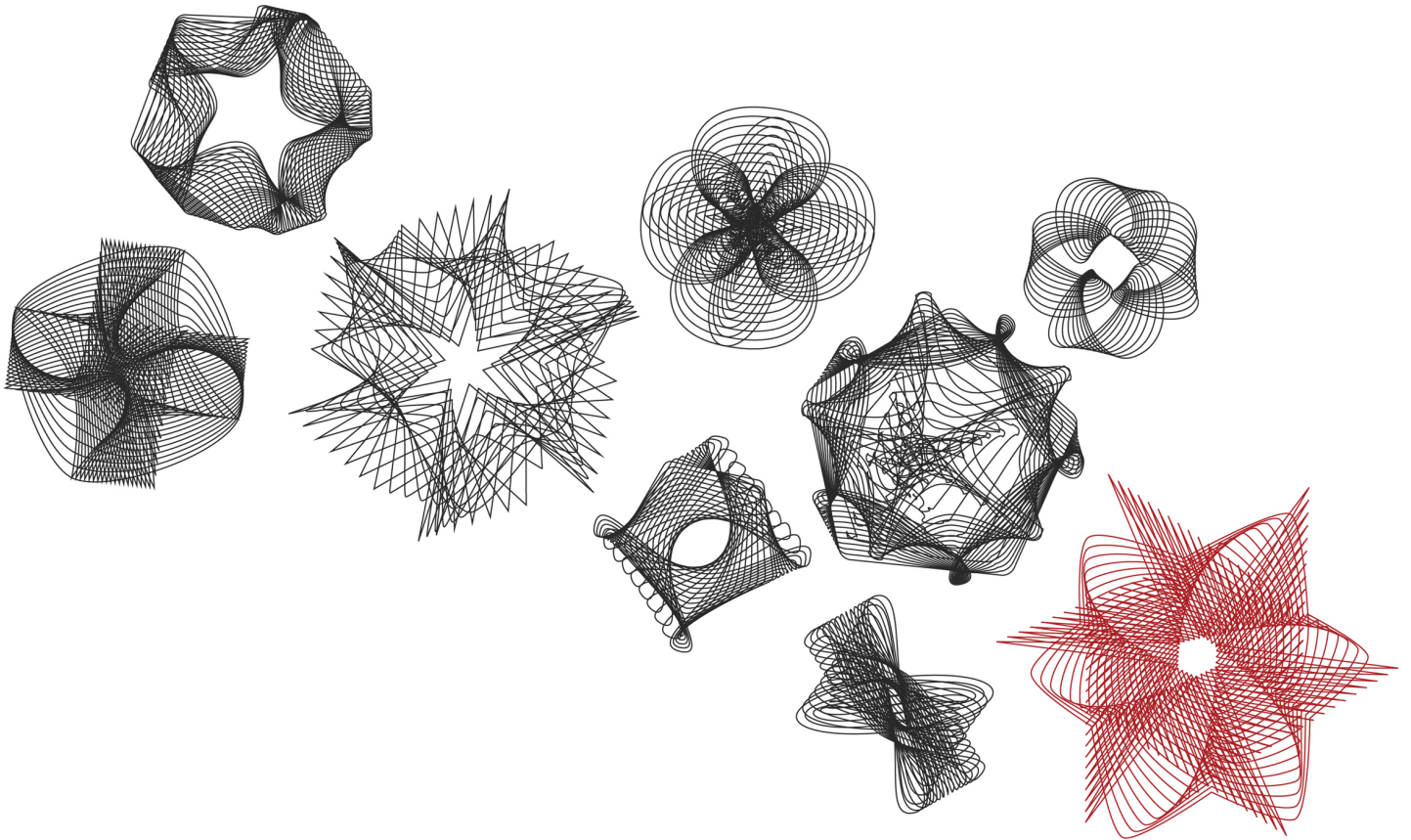


Zeit für Vermittlung

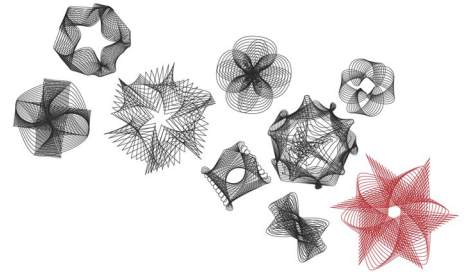
- 1 Was ist Kulturvermittlung?
- 2 Für wen Kulturvermittlung?
- 3 Was wird vermittelt?



- 4 Wie wird vermittelt?
- 5 Wie wirkt Kulturvermittlung?
- 6 Warum (keine) Kulturvermittlung?
- 7 Wer macht Kulturvermittlung?
- 8 Gute Kulturvermittlung?
- 9 Kulturvermittlung vermitteln?

Zeit für Vermittlung

- 1 Was ist Kulturvermittlung?
- 2 Für wen Kulturvermittlung?
- 3 Was wird vermittelt?



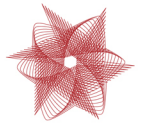
3.0 Intro

In einem Kunstmuseum findet eine Ausstellung zu medizinischen Themen in der Malerei aus zehn Jahrhunderten statt. Dazu gibt es ein besonderes Vermittlungsangebot für Krankenpfleger_innen in Ausbildung. Es beginnt mit einem geführten Ausstellungsrundgang, bei dem die Gruppe kunsthistorische Fakten zu den Werken erfährt und ihre Assoziationen zu den Bildern vor ihrem beruflichen Hintergrund austauscht. Anschliessend werden die Teilnehmenden im Vermittlungsraum selbst gestalterisch tätig. Ausgehend von den Abbildungen, die sich in ihren Lehrbüchern befinden, entwerfen sie Bilder mit verschiedenen Visualisierungstechniken wie der analogen Papiercollage, der Acetonfrottage, dem Abzeichnen nach Projektion und einem digitalen Bildbearbeitungsprogramm. Einige Zeit später besucht die Vermittlungsperson die Gruppe in ihrer Fachhochschule. Gemeinsam wird auf den im Museum verbrachten Tag zurückgeblickt und reflektiert, ob etwas von den Erfahrungen des Workshops auf den Ausbildungs- und Berufsalltag übertragbar ist. Dabei kommt eine künstlerische Arbeit aus der Ausstellung von Damien Hirst aus dem Jahr 2002 erneut zur Sprache: ein grosser Setzkasten mit Hunderten von bunten Tabletten, ausgestellt wie Schmuck in einer Vitrine. Die Teilnehmenden diskutieren darüber, wie solche Verfremdungsverfahren auch für sie selbst Möglichkeiten eröffnen, um neue Perspektiven auf alltägliches, gewohntes Material zu entwickeln und auf diese Weise nicht in Routine zu verfallen, wach zu bleiben. Daneben entspinnt sich eine kontroverse Diskussion über die Tatsache, dass Damien Hirst einer der teuersten Künstler der Gegenwart ist und seine Arbeiten in vielen Museumssammlungen vertreten sind.

In diesem Beispiel tauchen zahlreiche Vermittlungsinhalte auf. Allen voran die Kunstwerke selbst, daneben künstlerische Techniken der Bildherstellung und künstlerische Verfahren (wie das der Verschiebung der Bedeutung von Alltagsgegenständen) und deren mögliche Relevanz für andere Tätigkeitsbereiche, aber auch die Institution Museum mit ihren Sammlungspolitiken und das aktuelle Geschehen am Kunstmarkt.

Dieses Kapitel geht auf die verschiedenen möglichen Inhalte von Kulturvermittlung etwas genauer ein. Der Vertiefungstext wirft seinerseits einen Blick auf Geschichte und Gegenwart versteckter Vermittlungsinhalte, die in den letzten Jahren ihrerseits Inhalt kritischer Fachdiskurse im Arbeitsfeld der Kulturvermittlung darstellen.

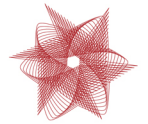
- 4 Wie wird vermittelt?
- 5 Wie wirkt Kulturvermittlung?
- 6 Warum (keine) Kulturvermittlung?
- 7 Wer macht Kulturvermittlung?
- 8 Gute Kulturvermittlung?
- 9 Kulturvermittlung vermitteln?



3.1 Vermittlung von Werken und Produktionen

Der bekannteste und in der Praxis am weitesten verbreitete Inhalt der Kulturvermittlung betrifft Produktionen von (hoch-)kulturellen Einrichtungen wie Museen, Ausstellungsinstitutionen, Theatern, Opern und Tanz-, Konzert- und Literaturhäusern. Im Zentrum steht die Vermittlung von Werken, die in Aufführungen oder Ausstellungen dargeboten oder, im Fall der Literatur, über Verlage publiziert und in Lesungen vorgestellt werden. In den visuellen Künsten bezieht sich die Vermittlung zumeist auf eine Ausstellung oder auf eine Ausstellungsreihe, sei sie thematisch, auf das Werk einer Einzelkünstler_in oder einer Gruppe, historisch und / oder stilistisch ausgerichtet. Einen weiteren Fokus bilden Sammlungspräsentationen – zum einen, weil ihre Dauerhaftigkeit eine vertiefte Auseinandersetzung und die Entwicklung langfristiger Vermittlungsangebote ermöglicht, zum anderen, weil Sammlungsbestände gegenüber zeitlich begrenzten Ausstellungen in der öffentlichen Aufmerksamkeit zuweilen zurückstehen. Beliebt ist, neben der personellen oder akustischen Ausstellungsführung und damit verbundenen Praxisworkshops, die Konzentration auf ein besonderes Einzelwerk oder ein ausgewähltes Objekt – so taucht in vielen Museen das Bild oder das Objekt «des Monats» als Vermittlungsinhalt auf. Im Musikbetrieb findet sich die Vermittlung einzelner orchestraler Werke und Opern oder des Werks und der Persönlichkeit einzelner Komponist_innen, zum Beispiel im Rahmen von Kinderkonzerten oder Matineen. In Theatern und Tanzhäusern setzt sie sich mit Stücken des Spielplans auseinander – ein oft verwendetes Format ist hier das Regie- oder das Einführungsgespräch.

Die hier genannten Vermittlungsformate sind in der Regel erklärend und für den Nachvollzug angelegt. Sie haben zum vordersten Ziel, Hintergrundwissen zu den Werken und deren Entstehung zu schaffen. Es gibt auch darüber hinausreichende Ziele von Vermittlung und entsprechend anders angelegte Methoden und Formate im Umgang mit Werken und Produktionen der Hochkultur.



3.2 Vermittlung von künstlerischen Techniken

Das Erlernen eines Instruments oder des Gesangs im Einzel- oder Gruppenunterricht stellt gegenwärtig noch die häufigste Form der Musikvermittlung dar. In allen grösseren Städten der Schweiz gibt es Musikschulen oder Konservatorien, aber auch zahlreiche private Einzelanbieter_innen.

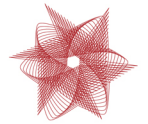
Ähnlich verhält es sich beim Tanz – deutlich häufiger als die Vermittlung von Produktionen und Werken finden sich Unterrichtsangebote von privaten Tanzschulen, in denen die unterschiedlichsten Tanzstile, quer durch die Epochen und Genres, bis zu einem semi-professionellen Niveau erlernt werden können. Der grosse Teil der Angebote bezieht sich dabei auf den Gesellschaftstanz, also auf Formen, die nicht primär für die Bühne gedacht sind.

Ebenso finden sich private Schulen für Schauspiel sowie Schulen mit spartenübergreifenden Angeboten. Einige von ihnen bieten Vorbereitungen für die Aufnahme an staatlichen Hochschulen im Sinne einer Vorbildung an.

Die Anzahl der privaten Unterrichtsangebote im Bereich der visuellen Künste ist geringer. Sie konzentrieren sich mehrheitlich auf die Vermittlung analoger Mal- und Zeichentechniken, doch auch digitale oder dokumentarische Medien wie Film oder Fotografie sowie interdisziplinäre Angebote finden sich in den Programmen. Noch seltener sind Angebote der Technikvermittlung im Bereich der Literatur. Meist handelt es sich hier um private Anbieter_innen für «Kreatives Schreiben».

Abgesehen von den staatlich anerkannten Ausbildungsstätten wie etwa den Konservatorien handelt es sich um heterogene Angebote auf einem freien Markt. Der Professionalitätsgrad der Anbietenden variiert dem entsprechend. In manchen Bereichen existieren Verbände für selbständig Unterrichtende und Schulen, die sich sowohl die Qualitätssicherung als auch die Promotion zur Aufgabe machen. Hier stechen wiederum die Musikschulen hervor, die in der ganzen Schweiz existieren und eine Schnittstelle zum formalen Bildungsbereich – sowohl in die Schule als auch in die Hochschule – darstellen.

Die Vermittlung der künstlerischen Techniken kommt bei den meisten Anbietenden ohne oder mit wenig Bezug zur Geschichte und vor allem zur Gegenwart der Künste aus. Auch wenn solche Inhalte beispielsweise bei einem Tanzkurs kaum im Vordergrund stehen würden, so bedeutet ihr völliges Wegfallen bei der Vermittlung künstlerischer Techniken dennoch eine Art versteckten Lehrplan, im Sinne eines implizit mitvermittelten, häufig traditionellen Kunstverständnisses. Als «versteckt» wird dieser hier benannt, wenn die Vermittlung keinen Verweis darauf enthält, dass es sich um jeweils eine Perspektive unter vielen möglichen handelt, mit der inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Ausschlüsse verbunden sind. Es ist im Grunde nicht möglich, ein Instrument, eine Schauspiel- oder eine Maltechnik zu erlernen, ohne wenigstens nebenbei auch Wissen über Musik oder bildende Kunst als Praxisfeld zu erwerben – nur bleibt dieses Wissen in solchen Fällen implizit und wird nicht reflektiert.



3.3 Vermittlung der Institutionen

Die Institutionen und Orte, an denen die Künste produziert und präsentiert werden, können selbst ein Inhalt der Vermittlung sein. Viele Städte bieten Besuche von Künstlerateliers an, Theater, Opernhäuser und Museen ermöglichen durch Führungen «hinter die Kulissen» einen Einblick in ihren Betrieb. Bei diesen Angeboten erlangen die Teilnehmenden Kenntnisse über die technischen Aspekte, die Arbeitsteilung und die verschiedenen Berufsprofile in den Kultureinrichtungen. Auch erhalten sie Gelegenheit, die Unterschiede zwischen Produktion und Präsentation zu erfahren: Den fertigen Ausstellungen und Aufführungen stehen der Arbeitsalltag, die Werkzeuge, Geräusche und Gerüche in Werkstätten und Lagern, in Verwaltungstrakten und Technikräumen gegenüber.

Mitunter wird die Institution auch in der → Werkvermittlung zum Thema. Dies geschieht zum Beispiel, wenn dabei auch Entscheidungs- und Produktionsprozesse erklärt werden. Oder in Momenten der expliziten → Distanzierung der Vermittler_in von den Entscheidungen der Institution, der Loslösung von durch die Institution vorgegebenen Inhalten, bei denen das Publikum zur Diskussion angeregt wird.

Über die → Rezeption weit hinaus reichen Angebote, bei denen sich die Teilnehmenden aktiv mit den Institutionen auseinandersetzen. Ein Beispiel hierfür ist → Tate Forum, wo Jugendliche im Museum Tate Britain in London ehrenamtlich mitarbeiten und ein eigenes Programm entwickeln. Hier geht es nicht nur um ein genaues Kennenlernen, sondern um die Mitgestaltung der Institution – und zuweilen auch um ein Testen und Aufzeigen ihrer Grenzen. In solchen Momenten überschreitet die Vermittlung der Institution eine → affirmative Funktion und kann zu einer Auseinandersetzung mit → Kunst als System beitragen.

→ Werkvermittlung siehe Text 3.1

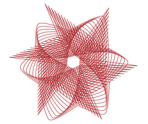
→ Distanzierung siehe Text 5.3

→ Rezeption siehe Text 4.1

→ Tate Forum <http://http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/on-evolution-peer-led-programme-tate-forum> [15.2.2013]

→ affirmative Funktion siehe Text 5.1

→ Kunst als System siehe Text 3.4



3.4 Vermittlung von Kunst als System

Wer bestimmt, was Kunst oder wer ein_e Künstler_in ist? Wie entstehen Qualitätskriterien in den Künsten? Wie kommt der Preis für ein Werk zustande, und wie ist es dazu gekommen, dass Kunst überhaupt als Ware gehandelt wird? Ist ein Interesse für die Künste eher der Veranlagung oder der sozialen Prägung zuzuschreiben? Warum studieren an Schweizer Kunst- und Musikhochschulen bisher hauptsächlich junge Menschen, die → weiss sind und aus Familien der oberen und akademisch gebildeten Mittelschicht stammen, obwohl in den Aufnahmeprüfungen «Talent» als wichtigstes Auswahlkriterium gilt? Solche Fragen sind Beispiele für Inhalte der Kulturvermittlung, die Kunst als → System reflektieren und zu Debatten anregen. Sie zielen auf die – häufig ungeschriebenen – Regeln des künstlerischen → Arbeitsfeldes, die Marktmechanismen oder die gesellschaftlichen Bedingungen der verschiedenen künstlerischen Sparten.

→ weiss siehe Glossar

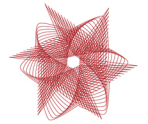
→ System siehe Glossar

→ Arbeitsfeld siehe Glossar: Feld

Ein Sonderfall ist die Thematisierung der systemischen Funktionen der Vermittlung selbst – wenn zum Beispiel gemeinsam mit Teilnehmenden darüber diskutiert wird, für wen, wie und warum die Künste überhaupt bilden und/oder vermittelt werden sollen.

«Kunst als System» kann prinzipiell in jedem Vermittlungsformat thematisiert werden – tatsächlich geschieht dies zumindest in Kontinentaleuropa bislang jedoch eher selten und wenn, dann meist nur in sehr kleinen Dosen. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass das kritische Potenzial dieser Überlegungen in einem latent widersprüchlichen Verhältnis zu der traditionell systemerhaltenden und -bestätigenden Aufgabe der Vermittlung steht und deswegen an vielen Stellen nicht zum Selbstverständnis des Vermittlungspersonals gehört oder von den Leitungen der Kulturinstitutionen nicht gewünscht oder sogar ausdrücklich unterbunden wird.

Einen anderen Umgang legt die Einsicht nahe, dass (Selbst-)kritik und (Selbst-)reflexivität in einem gewissen Mass auch eine systemerhaltende Dimension haben, da sie einem System helfen, sich weiterzuentwickeln und widerstandsfähiger zu werden. So haben zum Beispiel die Tate Galleries in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen ein «Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers» (Tate Galleries 2006) herausgegeben, welches unter anderem die Auswahlprozesse und Deutungshoheiten in der Institution offenlegt und in ihrer Autorität hinterfragt. Da die Tate viel mit Schulen kooperiert, liegt hier die Vermutung nahe, dass es für sie interessant ist, informierte und selbständig denkende Lehrpersonen als Gegenüber zu haben und dass die Einladung zum Selberdenken deren Identifikation mit der Tate mehr befördert als Versuche, sie «zur Kunst zu bekehren». Es bleibt jedoch auch bei diesem Beispiel offen, wie weit die Kritik wirklich gehen kann und ab welchem Mass und in welcher Form sie von der Institution als Bedrohung oder Kontrollverlust wahrgenommen wird.



3.5 Vermittlung von künstlerischen Verfahren in Unternehmen

Unter dem Stichwort «Kreativität» rückt das Potential künstlerischer Verfahren für die Personalentwicklung in den Blick von Unternehmen. Deren Interesse gilt weniger der Ausbildung einer künstlerischen Expertise der Mitarbeitenden als der Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen, die Künstler_innen zugeschrieben oder als Wirkungen der Beschäftigung mit Kunst verstanden werden. Dazu gehören zum Beispiel eine positive Haltung zu offenen Prozessen und Suchbewegungen, eine hohe Fehler-toleranz, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder ein eigenständiger und erfindungsreicher Umgang mit Problemstellungen. Ein aktuelles Forschungsprojekt an der Hochschule Luzern unter dem Titel → art in company / Kunst und Wirtschaft widmet sich den Verbindungen von unternehmerischer und künstlerischer Tätigkeit.

Das Kindermuseum Creaviva im Zentrum Paul Klee in Bern bietet unter dem Stichwort «Kunst Unternehmen» Workshops für Kader und Beschäftigte an. Musik- und theaterpädagogische Formate sowie kreatives Schreiben zur Unterstützung von Teamprozessen oder von öffentlichen Auftritten des Unternehmens finden sich in der Angebotspalette freiberuflicher Kulturvermittler_innen.

Der Einsatz künstlerischer Verfahren als Kreativitätstechniken für die Wirtschaft wird kontrovers diskutiert. Fragwürdig erscheint in diesem Zusammenhang zum Beispiel die scheinbare Übereinstimmung der Strategien von Kunstschaffenden als hochflexible Selbstunternehmer_innen mit denen, die angesichts der wachsenden Anforderungen an Arbeitnehmende entwickelt werden sollen. In einem Schweizer Angebot wird mit folgendem → Statement geworben: «Die Mittel der Teambildung in modernen Unternehmen und die in der Theaterarbeit unterscheiden sich nur unwesentlich voneinander.» Eigenschaften der Künste wie → Deutungs- und Prozessoffenheit und → relative Autonomie erscheinen hier indirekt in Frage gestellt – und damit ihr kritisches Potential. Es wird nicht benannt, dass künstlerische Verfahren der Unternehmenslogik diametral entgegengesetzte Prozesse und Wirkungen entfalten können (wie Pflichtverweigerung, prinzipielles Hinterfragen von Regeln, Bedürfnis nach Vereinzelung und Verlangsamung) und dass künstlerische Professionalität auch in der Verweigerung von jeglicher Wirkungsabsicht bestehen kann.

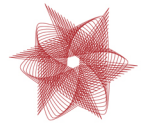
Selbst wenn es bei solchen Formaten nicht vordergründig um die Vermittlung der Künste geht (deren Werke mitunter als Veranschaulichungsmaterial und als Impuls durchaus eine Rolle spielen), so werden auch in ihnen (ähnlich wie bei Angeboten zur Vermittlung künstlerischer Techniken) implizit Wissen über Kunst beziehungsweise implizite Kunstbegriffe im Sinne eines «versteckten Lehrplans» verbreitet.

→ art in company/Kunst und Wirtschaft <http://www.artincompany.ch> [20.2.2012]

→ Statement <http://www.conray.ch/de/team-building/theater-fertig-los> [20.2.2012]

→ Deutungs- und Prozessoffenheit siehe Glossar

→ relative Autonomie siehe Glossar



3.6 Vermittlung von künstlerischen Verfahren in sozialen, pädagogischen und aktivistischen Kontexten

Die Vermittlung von künstlerischen Verfahren findet sich in pädagogischen, therapeutischen und sozialen Berufen sowie in der Erwachsenenbildung. Techniken der Visualisierung, des szenischen Spiels, des Tanzes, des kreativen Schreibens oder der akustisch-musikalischen Bearbeitung werden für die Gestaltung von Lernprozessen, zum Herausarbeiten und Darstellen von Konflikten und Problemstellungen, zur Selbstartikulation, zum gemeinsamen Bearbeiten einer Thematik und für die Kommunikation nach aussen eingesetzt.

Auch in Zusammenhängen des sozialen und politischen Aktivismus spielen künstlerische Verfahren eine Rolle. Hier stehen sie unter den Vorzeichen von → Selbstermächtigung, → Selbstrepräsentation sowie der → Intervention in öffentliche Debatten. Die analytische Auseinandersetzung mit Bildern und Texten, nicht selten anhand von Beispielen aus der Geschichte und Gegenwart der künstlerischen Sparten, dient dabei der Ausbildung einer kritischen → Lesefähigkeit. Sie bildet die Grundlage für die Herstellung eigener, *anderer* Bilder und Texte, die sich von den Darstellungen der Mainstreammedien und der im öffentlichen Raum überall präsenten Werbung unterscheiden: die Gestaltung von Plakaten und Flyern, die Entwicklung von theatralen und musikalischen Performances, zum Beispiel im Rahmen von Demonstrationen, bei Interventionen in den öffentlichen Raum und in bestehende Bilder (vergleiche die Veränderung kommerzieller Werbung durch → Culture Jamming, oder performative Formen der Meinungsäusserung wie → Radical Cheerleading).

In all den genannten Feldern finden Kooperationen mit Künstler_innen statt. An dieser Stelle werden ein weiteres Mal Zusammenhänge und Überschneidungen von Kunstproduktion und Kulturvermittlung deutlich. Ähnlich wie bei der Vermittlung künstlerischer Verfahren in Unternehmen wird auch diese Schnittstelle kontrovers diskutiert. Zur Debatte stehen auch hier die Spannung zwischen Wirkungsversprechen und künstlerischer Autonomie, die Rolle von Künstler_innen und von Kunst innerhalb politischer und sozialer Zusammenhänge oder auch die Instrumentalisierung der in diesen Zusammenhängen entwickelten Formen durch das Kunstfeld.

→ Selbstermächtigung siehe Glossar

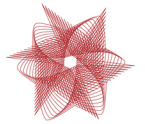
→ Selbstrepräsentation siehe Glossar

→ Intervention siehe Glossar

→ Lesefähigkeit siehe Glossar: Visual Literacy

→ Culture Jamming <http://www.orange-press.com/programm/alle-titel/culture-jamming.html> [16.3.2012]

→ Radical Cheerleading <http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Radical+Cheerleading> [16.3.2012]

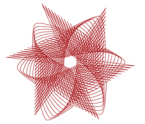


3.7 Vermittlung von Lernmethoden

Bei den in diesem Kapitel genannten Inhalten von Kulturvermittlung geht es zumindest implizit immer auch um die Vermittlung von Lernmethoden. Am offensichtlichsten ist dies vielleicht beim Lernen eines Instrumentes: Techniken des Übens und des Erarbeitens von Interpretationen stellen eigenständige Lerninhalte dar.

Auch in der Werkvermittlung wird – zumeist nebenbei und nicht ausdrücklich ausgewiesen – ein allgemeines und nicht zuletzt normatives Wissen über Weisen des Lernens vermittelt: darüber, mit welchen Methoden man Werke lesen und deuten kann, welche Aspekte bei ihrer Interpretation wichtig und welche unwichtig sind, wie der Vieldeutigkeit von künstlerischen Hervorbringungen zu begegnen ist und welche Ausdrucksweise, welches Vokabular für ihre Beschreibung angemessen ist. Nicht selten entstehen so neue Ausschlüsse, die durch die Kulturvermittlung eigentlich gerade vermieden oder sogar behoben werden sollen – ganz konkret, wenn in einem Regiegespräch oder einer Ausstellungsführung viele Fachbegriffe verwendet werden. Oder wenn den Zuhörer_innen mit Sätzen wie «Sie kennen ja bestimmt ...» suggeriert wird, bestimmte Namen und Fakten gehörten zum Allgemeinwissen und sollten deshalb bereits an anderer Stelle und im Vorfeld gelernt worden sein.

Kulturvermittler_innen mit einem kritischen Anspruch versuchen, diese Normen offenzulegen und zu hinterfragen, mit dem Ziel, die Eigenständigkeit und Urteilsfähigkeit aller Beteiligten in der Auseinandersetzung mit den Künsten zu steigern. Sie bemühen sich um eine transparente Weitergabe von Wissen und um eine Reflexion darüber, wie gelehrt und gelernt wird und welche impliziten Inhalte und unhinterfragten Annahmen dabei jeweils transportiert werden.



PERSPEKTIVWECHSEL André Grieder: In der Gegenwartskunst liegt der Zauber

Ein Zauberer schreibt mir. Er will in unser Angebot. Ich sah ihn einmal zaubern. Zwischen Hauptgang und Dessert kam er an meinen Tisch, liess Karten verschwinden und Münzen auftauchen. Ich war beeindruckt.

Leider, antworte ich dem Zauberer, können wir Sie nicht in unser Angebot aufnehmen. Wir vermitteln Künste, nicht Kleinkunst. Er entgegnet: Ich zaubere nicht nur, sondern spiele Theater und erzähle die Geschichte einer Magierdynastie.

Der Zauberer tritt in einer Primarschule auf. Ich bin auch dort. Er unterhält die Schüler_innen gut und kann sie für seine Kunst gewinnen. Tage später melde ich mich bei ihm: Wir programmieren hauptsächlich zeitgenössisches, assoziatives Theater. Ihr Stück passt nicht in unser Angebot. Leider nochmals nein.

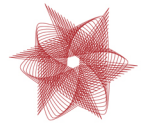
Warum vermitteln wir nicht vorwiegend traditionelle, kanonisierte, eingängige, unterhaltende, schöne Künste? Also Künste, die Kindern leuchtende Augen bescheren und Jugendlichen eine Flucht aus der Wirklichkeit?

Moderne Kunst ist subjektiv, komplex, assoziativ. Sie spiegelt unsere Welt. Junge Menschen sollen an der Welt teilhaben. Indem sie «Strange Days Indeed» vom Jungen Theater Basel sehen. Jugendliche tanzen darin dieses Thema: Wer heute wahrgenommen werden will, muss schreien – in der Politik, in der Werbung, in den Medien, im Alltag. Das Stück liefert keine Antworten, stellt nur Fragen, ruft nach Reflexion und Kritik. «Strange Days Indeed» ist offen, störend, überraschend. Gegenwartskunst eben. Sich mit ihr auseinanderzusetzen, kann jungen Menschen Identität stiften (Prinzip der Alterität). Kleinkunst bestätigt eher das Bekannte, fordert kaum Selbstreflexion und Selbstkritik.

Wir vertrauen unserem Geschmack und unserer Erfahrung und urteilen subjektiv darüber, was vermittlungswürdige Kunst ist. Wir bemühen uns, diese Kunst nicht zu instrumentalisieren und zu pädagogisieren, damit sie Kunst bleiben kann. Wir arbeiten selbstkritisch, selbstreflexiv und flexibel. Das ist unsere Haltung. Sie gibt uns argumentativ Halt, wenn wir «Strange Days Indeed» vermitteln. Der Zauberer war schauspielerisch nicht präsent genug, sein Stück hatte dramaturgische Schwächen, und an entscheidenden Stellen versagte die Technik. Darunter litt seine Magie: Dinge verschwinden und auftauchen zu lassen. Das Stück ohne diese formalen Mängel hätten wir den Schulen vielleicht angeboten. Als moderne Zauberkunst.

André Grieder leitet die Abteilung → Schule und Kultur im Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

→ Schule und Kultur <http://www.schuleundkultur.zh.ch> [14.2.2013]



PERSPEKTIVWECHSEL Urs Rietmann: Kunst Unternehmen

«Mit einer Hand lässt sich kein Knoten knüpfen.» (Mongolische Weisheit)

Der Titel des Creaviva-Formats für Teams aus Wirtschaft, Lehre und Verwaltung kann verschieden ausgelegt werden. Kunst lässt sich unternehmen. Und/oder: Das verantwortungsvolle, gemeinschaftliche und auf Solidarität zielende Führen einer Unternehmung ist eine anspruchsvolle Aufgabe.

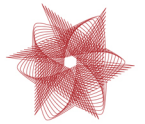
In der Beratung von am Angebot Interessierten weisen wir, die wir uns in keiner Weise als Fachleute in Organisationsentwicklung oder Supervision verstehen, explizit auf die Charakteristik des Angebots hin. Wir verkaufen das Creaviva nicht als Förderungsanstalt von Persönlichkeitsmerkmalen, die Kunstschaffenden zugeschrieben oder als Wirkungen der Beschäftigung mit Kunst verstanden werden. Auch geht es in unseren Ateliers, obwohl das spannend wäre, nicht um die Strategieanalyse von Künstler_innen als Selbstunternehmer_innen.

Uns interessiert es, einen Rahmen zu schaffen, der es erlaubt, durch die gestalterische Werkstattarbeit die in einem Team vorhandenen Muster und Gewohnheiten für ein paar Stunden zu überwinden. Die Kunst ist dabei insofern ein hervorragendes Mittel zum Zweck, weil durch die unmittelbare Nähe zu ihr in einem Museum eine produktive Verunsicherung und eine Bereitschaft des sich Einlassens entstehen, welche unter vertrauteren Umständen kaum möglich wären. Dass im Creaviva primär pädagogisch begabte Künstler_innen arbeiten und nicht kunstaffine Pädagog_innen, verstärkt diesen Umstand.

Das von uns vorgegebene Auftragspektrum, für das wir unser Angebot als geeignet betrachten, umfasst vor allem die Anliegen Visualisierung (z. B. eines Leitbilds), Verankerung (z. B. von Kernbotschaften), Fördern des Teamspirits und das gestalterische «Hand in Hand» eines bestehenden oder entstehenden Teams.

In der Formulierung von weitergehenden Wirkungsabsichten halten wir uns zurück. Ein vorrangiges Ziel unserer praxisorientierten Kunstvermittlung ist das Ermöglichen von Kompetenzerfahrungen. Dabei geht es nicht darum, unseren Gästen einzureden, dass sie Künstler_innen sind. Was diese nach einem Teamworkshop als Gemeinschaftswerk nach Hause tragen, hat aber insofern disziplinspezifischen Wert, als dass das Verständnis für Kunst und der Respekt vor künstlerischer Arbeit nachhaltig begünstigt werden.

Urs Rietmann leitet das Kindermuseum Creaviva im Zentrum Paul Klee in Bern.



PERSPEKTIVWECHSEL Natalie Tacchella: Plädoyer für eine katalytische Vermittlung

Als Beuys behauptete, «jeder Mensch ist ein Künstler», meinte er weder die Produktion noch das fachliche Können, sondern das Potential – ein Denk- und Aktionspotential und einen intimen Freiheitsraum, den man entweder brachliegen lässt oder bewirtschaftet. Kulturvermittlung interessiert mich, wenn sie die Potentiale nicht voneinander abschirmt und Kunst sein lässt, was sie ist, nämlich ein offener Dialog zwischen Menschen.

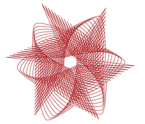
Indem sie sich zwischen Kunst, künstlerische Praxis und Werk oder zwischen Künstler und Bevölkerung stellt, isoliert die Vermittlung das Objekt von «seinem» Publikum und verunmöglicht eine persönliche Beziehung der Person zur Kunst. Mit der Gestaltung und Umsetzung der erst nach dem Werk konzipierten Vermittlung wird begonnen, bevor das Publikum Zugang zum Werk erhält. Dadurch begründet sie – ungeachtet der Qualität der gut gemeinten Aktionen – ihre eigene Notwendigkeit, obwohl es sie eigentlich gar nicht geben dürfte. Ich möchte damit sagen, dass Kunst kein isoliertes Phänomen ist, sondern integrierender Bestandteil unserer Fantasie und der sozialen Realität.

Kunstvermittlung dürfte es nicht geben, es gibt sie aber für die meisten erhaltenen und in den geschlossenen Räumen der Theater, Museen und Konzertsäle produzierten Werke. Und zwar genau deshalb, weil diese Werke von der dominierenden Kultur vereinnahmt wurden – eine Kultur, die alles daran setzt, die Werke einer möglichst breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, damit sie sich nicht im Kreis drehen und langsam verloren gehen.

Der vorherrschende Diskurs drängt lähmende Modelle auf, glättet Wissen und Knowhow. Folglich stellt die Vermittlung die Verbindung zwischen Mensch und Kunst wieder her, doch diese Beziehung ist verstümmelt, ja fast schon manipuliert. Die Gefahr ist gross, dass die Vermittlung die Auffassung unterstützt, Kunst sei naturgemäss unzugänglich und könne nur durch die Arbeit von kompetenten Vermittlern zugänglich gemacht werden.

Kulturvermittlung interessiert mich, wenn sie das Publikum nicht ausschalten will und den Dialog zwischen den Menschen nicht verhindert, egal, wie hochwertig sie ist.

Kulturvermittlung interessiert mich, wenn sie als Katalysator funktioniert, der weder die Richtung einer Veränderung noch die Zusammensetzung des Systems im Endstadium verändert. Ich versuche, in der Praxis eine Kulturvermittlung zu betreiben, die nicht Selbstzweck ist,

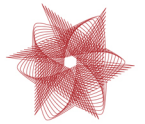


sondern den direkten Dialog zwischen dem Künstler, seiner Aktion, seinen Werken und dem Publikum wiederherstellt.

→ estuaire <http://www.estuaire.ch>
[25.1.2013]

Nathalie Tacchella ist Choreografin und Tanzpädagogin. Sie leitet die Tanztruppe des → estuaire in Genf, und ist Mitbegründerin und Mitverantwortliche des Genfer Theaters → Galpon. Ausserdem unterrichtet sie zeitgenössischen Tanz im Atelier Danse Manon Hotte.

→ Galpon <http://www.galpon.ch>
[25.1.2013]



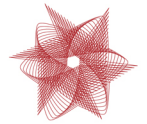
PERSPEKTIVWECHSEL Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Was wird vermittelt? Soziokulturelles Knowhow in der Kunstvermittlung

Im Fokus der Vermittlungsförderung von Pro Helvetia stehen die verschiedenen Kunstdisziplinen, ihre Werke, Projekte, Techniken und Institutionen. Bei der Beschäftigung mit Vermittlung entstehen aber auch Bezüge zu einem anderen Bereich, der sich in Begrifflichkeiten und Praxis oft mit der Kunstvermittlung überschneidet: die Soziokultur.

Projekte der Soziokultur und der soziokulturellen Animation setzen sich manchmal auch mit Kunst auseinander. Doch in der Regel sind sie eher auf soziale und gesellschaftliche Aspekte als auf die Auseinandersetzung mit Kunst gerichtet und unterscheiden sich dadurch von den Zielen, die Pro Helvetia mit der Förderung der Kunstvermittlung verfolgt. Auf der methodischen Ebene, insbesondere in der Arbeit mit spezifischen Zielgruppen, nähern sich jedoch Projekte der Soziokultur und der Kunstvermittlung oft einander an.

In der Durchführung von Vermittlungsprojekten mit interaktivem und partizipativem Ansatz sind die Kenntnisse von soziokulturellen Prozessen sogar entscheidend für den Erfolg des Projektes: Wird die Zielgruppe auf eine Weise angesprochen, die dieser entspricht? Ist das Vorhaben partnerschaftlich angelegt? Haben die Vermittler_innen entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen? So betrachtet erweist sich soziokulturelles Knowhow als ein wichtiges Merkmal in Bezug auf die Qualität eines jeden Vermittlungsprojektes.

Die interdisziplinäre Arbeitsgruppe Vermittlung von Pro Helvetia war im Rahmen des Programms Kulturvermittlung für die Entwicklung der Förderkriterien zuständig.



FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 3: Versteckte Lernziele der Kulturvermittlung

«Das einst umkämpfte ›Recht auf Bildung‹ ist zu einer lebenslangen Bildungspflicht geworden, die, bei Strafe eigenen Untergangs, das flexible und marktgängige Lernsubjekt fordert.» (→ [Merzens 2002](#))

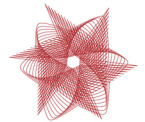
Im Text 2.FV wurde dargelegt, dass im Kontext von Adressierung in der Kulturvermittlung die unausgesprochene Forderung an die Eingeladenen, den Einladenden ähnlich zu werden, in einer hegemoniekritischen Perspektive reflektiert werden muss. In diesem Kapitel soll diese Problematik mit Blick auf die Inhalte von Kulturvermittlung vertieft und veranschaulicht werden. In den Fokus rücken dabei versteckte Lehrinhalte beziehungsweise Lernziele der Kulturvermittlung am Beispiel des «lebenslangen Lernens».

2010 legte der deutsche Museumsbund die Übersetzung und Erweiterung eines europäischen Handbuchs zu → [Museen und lebenslangem Lernen](#) vor, als Ergebnis eines von der Europäischen Union geförderten gleichnamigen Projektes.¹ Darin wird «lebenslanges Lernen» als informelles (d. h. im sozialen Kontext stattfindendes und nicht zertifiziertes) Lernen definiert und die «Bedeutung und Tragweite des Lernens als ein das ganze Leben begleitender Prozess» hervorgehoben. Das Handbuch bietet neben Praxistipps für die Erwachsenenbildung im Museum zahlreiche Hinweise auf geschichtliche und gegenwärtig wirksame Machtverhältnisse in Ausstellungsinstitutionen, welche die Bildungsarbeit darin beeinflussen. Es scheut dabei (als eine der wenigen Publikationen dieser Art) auch vor der expliziten Benennung von Rassismus nicht zurück (Museumsbund 2010, S. 87). Es fordert, «abzusichern, dass die Vielfalt des Museumspersonals der Vielfalt der Besucher_innen, die das Museum anziehen will, entspricht» (Museumsbund 2010, S. 15). Es betont die Anforderung an eine zeitgemäße Museumsarbeit, grundsätzlich allen Besuchenden, aber insbesondere den Teilnehmenden in Vermittlungsprojekten bewusst auf Augenhöhe zu begegnen und die Effekte ungleicher Voraussetzungen dabei zu bedenken. Es benennt die Befreiungspädagogik Paulo Freires (Freire 1974) als Beispiel für die im Museum gegenwärtig leitenden Lernkonzepte. Das Handbuch könnte unter diesen Gesichtspunkten als von der Idee einer Kulturvermittlung als kritischer Praxis informiert bezeichnet werden. Gleichzeitig aber fehlt jeder Hinweis auf seit zwei Jahrzehnten artikulierte Kritiken am Leitmotiv des Buches, dem Konzept des lebenslangen Lernens selbst und der damit einhergehenden Betonung der Wichtigkeit von → [Soft Skills](#). Die Autor_innen, beide aus dem Arbeitsfeld der Museumsberatung, beschreiben im Vorwort das diesbezügliche Potential von Museen und Ausstellungshäusern aus ihrer Sicht: «Museen bieten die idealen Bedingungen für ›informelles Lernen‹. Besucher_innen verlassen das Museum mit einem Wissenszuwachs, sie haben Fähigkeiten, Verständnis

→ [Merzens 2002](#) http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswe.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0309.pdf

→ [Museen und lebenslanges Lernen](#) http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf [6.9.2012]; siehe Materialpool MFV0301.pdf

→ [Soft Skills](#) siehe Glossar

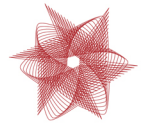


oder Inspiration erlangt, die einen *positiven Einfluss auf ihr Leben haben*» (Museumbund 2010, S. 11, Hervorhebung durch die Verfasserin). Auch wenn das hier als Beispiel aufgeführte Handbuch und andere, ähnliche Publikationen gerade die radikale Unterschiedlichkeit der Lernenden als ein besonderes Potential der Erwachsenenbildung hervorheben, so wird doch unhinterfragt vorausgesetzt, dass die Bereitschaft zum «lebenslangen Lernen» für sie alle gleichermaßen erstrebenswert sei und dass es für alle darum gehe, ihre Persönlichkeit durch den Museumsbesuch so weiterzuentwickeln, dass die individuellen Voraussetzungen dafür optimiert werden. Dieser blinde Fleck erscheint weniger zufällig denn als ein Symptom für ein im Wortsinn «verstecktes» Lernziel der Kulturvermittlung: Die Ausbildung eines → Habitus, der charakteristisch ist für den «Homo Flexibilis» (Sennett 1998), den sich selbst immer wieder neu erfindenden, anpassungsfähigen Menschen, der in einer auf «Kurzfristigkeit und raschen Wechsel angelegten postindustriellen Ökonomie» (→ Ribolits 2006, S. 121) überleben kann, ohne dem Gemeinwesen zur Last zu fallen. Die mit dem Wandel von einer fordistischen zu einer → postfordistischen Produktionsweise einhergehende, zunehmende Flexibilisierung der Organisation und Produktion von Arbeit führt dazu, dass «die Bereitschaft, das eigene Arbeitsvermögen (permanent) zu bilden und zu optimieren» zu einer «wesentlichen Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe, also der Möglichkeit, im postfordistischen Kapitalismus überleben zu können» wird (Atzmüller 2011). Die Ausdehnung des Konzepts des «lebenslangen Lernens» lässt sich über die letzten vierzig Jahre hinweg verfolgen: von der bottom-up artikulierten Forderung der 1970er Jahre, lebenslang lernen zu *dürfen* (im Sinne von Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildungsressourcen) über die seit den 1990er Jahren gesellschaftlich verankerte Vorstellung, lebenslang lernen zu *können* (im Sinne eines komplexeren Verständnisses von Lernbiografien, das die Vorstellung von sukzessive aufeinander aufbauenden berufsbezogenen Qualifikationsprozessen und Entwicklungsstadien relativiert) hin zum aktuellen Imperativ, lebenslanglich lernen zu *müssen*, um kein «Bildungsverlierer» (Quenzel, Hurrelmann 2010) zu sein und wettbewerbsfähig zu bleiben. Die drei Konzepte sind in der Gegenwart gleichzeitig präsent und wirken ineinander. Dies erklärt zum Teil den positiven Zugang, wie er sich zum Beispiel im oben angeführten Handbuch artikuliert. Weiterhin wird dieser durch die zunehmende Verlagerung der Verantwortung für die Erfüllung der Anforderung, lebenslang zu lernen, in das einzelne Individuum als «unternehmerisches Selbst» (Bröckling 2007) gefördert.² Sich einer entsprechenden Haltung zum eigenen Selbst zu verweigern, scheint keine sozial akzeptierte Option zu sein, hiesse es doch, sich der Planung eines unter gegenwärtigen Bedingungen mehrheitlich als «gelungen» erachteten Lebens aktiv zu verweigern. In dieser Perspektive ist es nur konsequent, dass neben fachlichem Wissen und Können die sogenannten Soft Skills, also Charaktereigenschaften und persönliche Haltungen, verstärkt zum

→ Habitus siehe Glossar

→ Ribolits 2006 <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive> [22.2.2013]; siehe Materialpool MFV0310.pdf

→ postfordistisch siehe Glossar

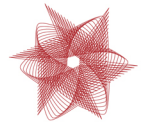


Inhalt von Lernzielformulierungen und Bildungsbemühungen werden. Im hier als Beispiel dienenden Handbuch werden die zu erwartenden Resultate von informellen Lernprozessen Erwachsener im Museum beschrieben.³ Neben den naheliegenden sachbezogenen Lernzuwächsen, wie «umfangreicherer Wissen über ein bestimmtes Thema», «verbessertes Verständnis über spezifische Ideen und Konzepte» oder auch «verbesserte technische und andere Fähigkeiten» zielt die weitaus grössere Zahl der aufgeführten möglichen Lernergebnisse auf Veränderungen der persönlichen Befindlichkeiten und Haltungen der Lernenden: auf «erhöhtes Selbstbewusstsein», «Persönlichkeitsentwicklung», «Veränderung der Werte und Normvorstellungen», «Inspiration und Kreativität», «zwischenmenschlichen Austausch und Kommunikation», «Stärkung des Gemeinschaftsgefühls», «Identitätsfindung» bis hin zu «verbesselter Gesundheit und Wohlergehen» (Museumsbund 2010, S. 31). Mit dieser Verlagerung wird jede_r Besuchende zum Therapiefall und die Kulturinstitution zur therapeutischen Einrichtung, da die Optimierung der vielfältigen Merkmale nie völlig abgeschlossen sein wird. Wichtiger als die Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Ausstellung scheint das Ziel zu sein, den Teilnehmenden Wege zur «kreativen Nutzung des personalen Potentials» beizubringen (→ *Sertl 2007*, S. 9). Es handelt sich zudem bei Wohlbefinden, Selbstbewusstsein, Sozial- und Kommunikationsverhalten oder Wertvorstellungen um Aspekte, welche zur Privatsphäre gerechnet werden können, so dass ihre Zuschreibung, Beobachtung und Bewertung durch Mitarbeitende einer Kultureinrichtung auch als Übergriffe gesehen werden können. Dennoch wird nachgerade selbstverständlich artikuliert, dass Kulturvermittlung im Kontext lebenslangen Lernens dazu beitragen soll, die Bereitschaft der Einzelnen, weiter zu lernen, zu steigern.

Dass gerade der Kulturvermittlung in diesem Zusammenhang besonderes Potential zugesprochen wird, ist keineswegs zufällig. War die Künstlerfigur im 19. Jahrhundert, zur Zeit des Industriekapitalismus, noch ein Gegenbild zum Unternehmertum bürgerlicher Prägung, zeigen sich heute, im → *kognitiven Kapitalismus*, viele Überschneidungen zwischen Künstler_innen zugeschriebenen Eigenschaften und den Leitbildern eines zeitgenössischen Managements: «Autonomie, Spontaneität, Mobilität, Disponibilität, Kreativität, Plurikompetenz [...], die Fähigkeit, Netzwerke zu bilden» (Boltanski, Chiapello 2003, S. 143 ff.). Kunstschaffende und sogenannte «Kreative» eignen sich entsprechend gut als Rollenmodelle für das unternehmerische Selbst (Loacker 2010). Sie gelten als improvisationsfähig (gerade auch im Umgang mit Unsicherheit und Armut), problem-lösungsorientiert, neugierig, optimistisch und vor allem als selbstbeauftragt. Beständige persönliche Weiterentwicklung und Selbstveränderung gehören zum artikulierten positiven Selbstkonzept vieler Kulturschaffender (Loacker 2010, S. 401). Das grundsätzliche Problem bei der skeptisfreien Übernahme der Aufgabe, lebenslanges Lernen als internalisierten Wert

→ *Sertl 2007* <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0308.pdf

→ *kognitiver Kapitalismus* siehe Glossar



durch Kulturvermittlung zu fördern, liegt wiederum in einer unwillkürlichen Unterstützung des Schaffens beziehungsweise der Rechtfertigung von Ungleichheit. Anstatt ökonomischer Deregulierung und steigender sozialer Unsicherheit mit Umverteilung zu begegnen, wird sie mit der Aufforderung an den Einzelnen, kreativ und flexibel zu sein und in das eigene Humankapital lebenslang weiter zu investieren, legitimiert.

Auf der pragmatischen Ebene soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass das glücklich selbstorganisierte Künstler_innensubjekt als Rollenmodell für zeitgemäße Erwerbstätigkeit eine fiktionale Figur ist. Künstler_innen und Kulturschaffende in Europa arbeiten mehrheitlich unter vergleichsweise harten ökonomischen Bedingungen. Viele von ihnen leben von der Hälfte (oder weniger) des offiziellen Existenzminimums und mit unzureichender oder ohne Absicherung für Krankheit und Alter (→ [Lazzarato 2007](#)). Diese Lebensumstände werden keineswegs von ihnen allen begrüßt und bereitwillig ins Selbstkonzept integriert: Es existiert organisierter Widerstand dagegen. Denn die Fähigkeit, neugierig zu sein und sich neu zu erfinden, muss nicht zwangsläufig in Anpassungsleistungen münden, sondern kann auch einfallreiche politische Interventionen befördern ([Lazzarato 2007](#)). Als eines von vielen Beispielen hierfür soll das → [GlobalProject / Coordination des intermittents et précaires d'Île de-France](#) genannt werden, dass 2003 gegründet wurde, um die Arbeitsbedingungen von im Bühnenbereich und im audiovisuellen Sektor Beschäftigten in Frankreich zu verändern. Oder das «Carrotworkers' Collective» in England, in dem → [prekär](#) beschäftigte Kulturschaffende bewusst einen Schulterschluss mit anderen unterbezahlten und schlecht abgesicherten Berufsgruppen, etwa aus dem Pflege- oder Gastronomiebereich, unternehmen.

In den letzten Jahren ist auch Kulturvermittlung unter der Perspektive prekärer Arbeitsbedingungen im künstlerischen Feld thematisiert worden. Die Kunstvermittlerin, Künstlerin und Aktivistin Janna Graham berichtet in ihrem Artikel «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Frontline» (→ [Graham 2010](#)) im April 2010 von den teilweise mit künstlerischen Mitteln durchgeführten Streikaktionen und Erkundungen der eigenen Bedingungen von Vermittler_innen der Biennale Venedig, in Kooperation mit S.a.L.E. Docks und dem darin gehosteten, wiederum mit der Biennale verbundenen Projekt → [Pirate Bay](#). In der Selbstbeschreibung von S.a.L.E. Docks heisst es: «S.a.L.E. is a permanent laboratory of piracy in the lagoon, a self managed situation active since 2007 in the struggle against all kind of privatization and exploitation of knowledge and creativity.» Doch sind widerständige Praktiken im Berufsfeld der Kulturvermittlung bis dato weniger häufig zu finden. Auch die in der Kulturvermittlung Beschäftigten (häufig selbst ausgebildete Künstler_innen) verkörpern die im Postfordismus hoch gewerteten Soft Skills: Sie verstehen sich von Berufswegen als sozial kompetent, als gute Teamarbeiter_innen und Vernetzer_innen, als erfindungsreich im Umgang mit knappen Ressourcen, als

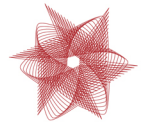
→ [Lazzarato 2007](#) <http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de/print> [30.10.2012]; siehe Materialpool MFV0302.pdf

→ [GlobalProject / Coordination des intermittents et précaires d'Île de-France](#) <http://www.cip-idf.org> [7.9.2012]

→ [prekär](#) siehe Glossar

→ [Graham 2010](#) <http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html> [10.10.2012]; siehe Materialpool MFV0303.pdf

→ [Pirate Bay](#) <http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice> [7.9.2012]; siehe Materialpool MFV0304.pdf



neugierig und immer bereit, Neues zu lernen. Analog zur Figur des Künstlers als Rollenmodell ist Kulturvermittlung mit dem Versprechen verbunden, die kreativen Potentiale jedes Einzelnen nicht zuletzt für die Wirtschaft freizusetzen, «Arbeitskraft herzustellen, die flexibel und anpassungsfähig ist» (→ UNESCO 2010, Road Map S. 5).⁴ Und auch in der Vermittlung Tätige befinden sich zum grössten Teil in prekären Arbeitsverhältnissen. Doch sind sie – möglicherweise noch stärker als Künstler_innen – (noch) eine Gruppe mit einer vergleichsweise homogenen sozialen Herkunft. Sie entstammen mehrheitlich den «neuen Mittelschichten» (→ Sertl 2008), sie sind → Wissensarbeiter_innen. In ihrem Selbstverständnis ist der Gedanke, lebenslang zu lernen, eher mit den Verben «dürfen» und «können» als mit Zwang verknüpft. Aus dieser Sicht ist der Wunsch, auch bei den Teilnehmenden ihrer Angebote die Haltung nie enden wollender Lernbereitschaft zu fördern, wiederum einer Idee von «Gleichheit» im paradoxen Sinne geschuldet: Einerseits geht es darum, Privilegien zu teilen, Gleichberechtigung beim Zugang zur Bildungsressource Kultur herzustellen, andererseits aber auch, die Anderen dabei sich selbst ähnlich zu machen, sie davon zu überzeugen, dass die eigenen Ideale vom lernenden Subjekt die richtigen sind. Eine kritische Distanznahme zur Idee des lebenslangen Lernens würde für die Mehrheit der Kulturvermittler_innen daher gleichsam eine Distanznahme zu den eigenen Werten und Normen, mehr noch, zu den eigenen beruflichen Begründungen bedeuten. Genau diese Fähigkeit zur Selbstdistanz wäre aber ein Merkmal für pädagogische Professionalität.

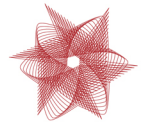
Auch aus diesem Paradox (vergleichbar mit dem Paradox der Anerkennung aus dem Text 2.FV) gibt es naturgemäss keinen einfachen Ausweg. Nicht zufällig werden auch die oben angeführten, gut begründeten Kritiken am lebenslangen Lernen und verwandten Konzepten in der Regel von Menschen geäussert, für die der Zugang zu Bildungsressourcen und das Wissen, wie man lernt, Selbstverständlichkeiten sind. Die Lösung kann also auch in diesem Fall nicht sein, aufzuhören, über Kulturvermittlung auch Freude am Lernen und der eigenen Weiterentwicklung zu vermitteln. Dies würde einfach nur bedeuten, privilegierte Positionen zu erhalten. Ein skeptisches, hinterfragendes Verhältnis zu scheinbar ausschliesslich positiv besetzten Konzepten wie dem lebenslangen Lernen im Sinne pädagogischer Reflexivität müsste jedoch zu einer veränderten und verändernden Praxis in der Kulturvermittlung führen. Es könnte dann nicht mehr ausschliesslich darum gehen, die Teilnehmenden für eine Sache zu begeistern und ihre Persönlichkeitsbildung «zu ihrem eigenen Besten» im Sinne eines versteckten Lehrplans zu beeinflussen. Stattdessen würden Momente der kritischen Distanznahme selbst zum Vermittlungsinhalt. Vielleicht könnten Materialien wie das → Alternative Curriculum, welches das Carrotworkers' Collective für prekär beschäftigte Kulturarbeiter_innen als Handreichung entwickelt hat, zum Anlass genommen werden, um in der Vermittlungssituation zu

→ UNESCO 2010, Road Map: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; siehe Materialpool MFV0305.pdf

→ Sertl 2008 <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/IndividualisierungIDE.pdf> [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0306.pdf

→ Wissensarbeiter_innen siehe Glossar

→ Alternative Curriculum http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0307.pdf



thematizieren, was es für die Teilnehmenden jeweils bedeutet, lernen zu dürfen/können / müssen. Von der Notwendigkeit lebenslanger individueller Optimierung im Zeichen des Wettbewerbs weg zu einer Vorstellung von *lebensverlängerndem* Lernen zu gelangen, welche die Gemeinschaft in den Blick nimmt und keine Verlierer akzeptiert, könnte ein Lernziel für die Kulturvermittlung sein.

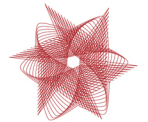
Welche Haltung man auch immer einnehmen möchte – es sollte durch die hier erfolgte Problembeschreibung deutlich geworden sein, dass die Notwendigkeit besteht, sich als Kulturvermittler_in in Bezug auf die Ziele, die man mit der Arbeit verfolgt, zu positionieren und diese möglichst auch gegenüber den Teilnehmenden transparent zu machen – immer vorausgesetzt, man folgt den Autor_innen des Handbuchs «Museen und lebenslanges Lernen» in ihrem Anspruch, diesen Teilnehmenden auf Augenhöhe zu begegnen.

- 1 Das Handbuch ging aus dem zweijährigen, von der Europäischen Kommission finanzierten Projekt Lifelong Museum Learning (LLML) hervor, das im Rahmen des Socrates Grundtvig Programms von Oktober 2004 bis Dezember 2006 gefördert wurde.
- 2 Die zunehmende Verlagerung von Regierungstechniken in die Selbstregulierungskapazitäten des Individuums bildet inzwischen ein umfassendes Untersuchungsfeld innerhalb der Sozialwissenschaften: die Gouvernamentalitätsstudien.
- 3 Die Autorinnen beziehen sich mit dieser Aufzählung auf die von Eilean Hooper Greenhill entwickelten «Generic Learning Outcomes», ein Raster zur Identifizierung von Lernergebnissen beim Museumsbesuch; → <http://www.inspiringlearning.com/tooltemplates/genericlearning/index.html> [5.9.2012] und Hooper Greenhill 2007 → siehe Text 7.FV.
- 4 «21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions. Arts Education equips learners with these skills [...]» (UNESCO 2010).

Literatur und Links

Literatur:

- Atzmüller, Roland: «Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus», in: Sandoval, Marisol, et al.: Bildung. MACHT. Gesellschaft, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2011, S. 117–136
- Boltanski, Luc; Chiapello Ève: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz: UKV, 2003
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt: Suhrkamp, 2007
- Deutscher Museumsbund, Berlin (Hg.): Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2010; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf [7.9.2012], siehe Materialpool MFV0301.pdf (erweiterte deutsche Ausgabe von Gibbs 2007)
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart: Kreuz, 1974
- Gibbs, Kirsten, et al. (Hg.): Lifelong Learning in Museums – A European Handbook, Ferrara, Edisai, 2007
- Graham, Janna: «Spanners in the Spectacle. Radical Research at the Frontline», in: Fuse Magazine, Frühling 2010; <http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html> [10.10.2012], siehe Materialpool MFV0303.pdf



- Hooper Greenhill, Eilean: Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance, New York: Routledge, 2007
- Lazzarato, Maurizio: «Die Missgeschicke der «Künstlerkritik» und der kulturellen Beschäftigung», in: transversal - eipcp multilingual webjournal, 2007; <http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de> [30.10.2012], siehe Materialpool MFV0302.pdf
- Loacker, Bernadette: Kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus, Bielefeld: Transcript, 2010
- Merckens, Andreas: «Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung», in: Meyer-Siebert, Jutta, et al. (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus, Hamburg: Argument, 2002, S. 171 – 182; http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswe.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0309.pdf
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- Ribolits, Erich: «Flexibilität», in: Dzierzbicka, Angnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien: Löcker-Verlag, 2006, S. 120 – 127; <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0310.pdf
- Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin-Verlag, 1998
- Sertl, Michael: «Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein», in: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach «neuen Lernformen» in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, Wien/Münster: LIT-Verlag, 2007, S. 79 – 97; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0308.pdf
- Sertl, Michael: «Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts», in: IDE 3/2008, S. 7 – 16, Innsbruck: StudienVerlag; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/IndividualisierungIDE.pdf> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0306.pdf
- UNESCO (Hg.): «Seoul Agenda. Goals for the Development of Arts Education», Seoul, 2010; Roadmap: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; siehe Materialpool MFV0305.pdf

Links:

- Carrotworkers' Collective, Alternative Curriculum: http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]
- Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France, Paris: <http://www.cip-idf.org> [7.9.2012]
- Pirate Bay: <http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice> [7.9.2012]
- UNESCO, World Conference on Art Education, Lisbon 2006/Seoul 2010: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30.4.2012]