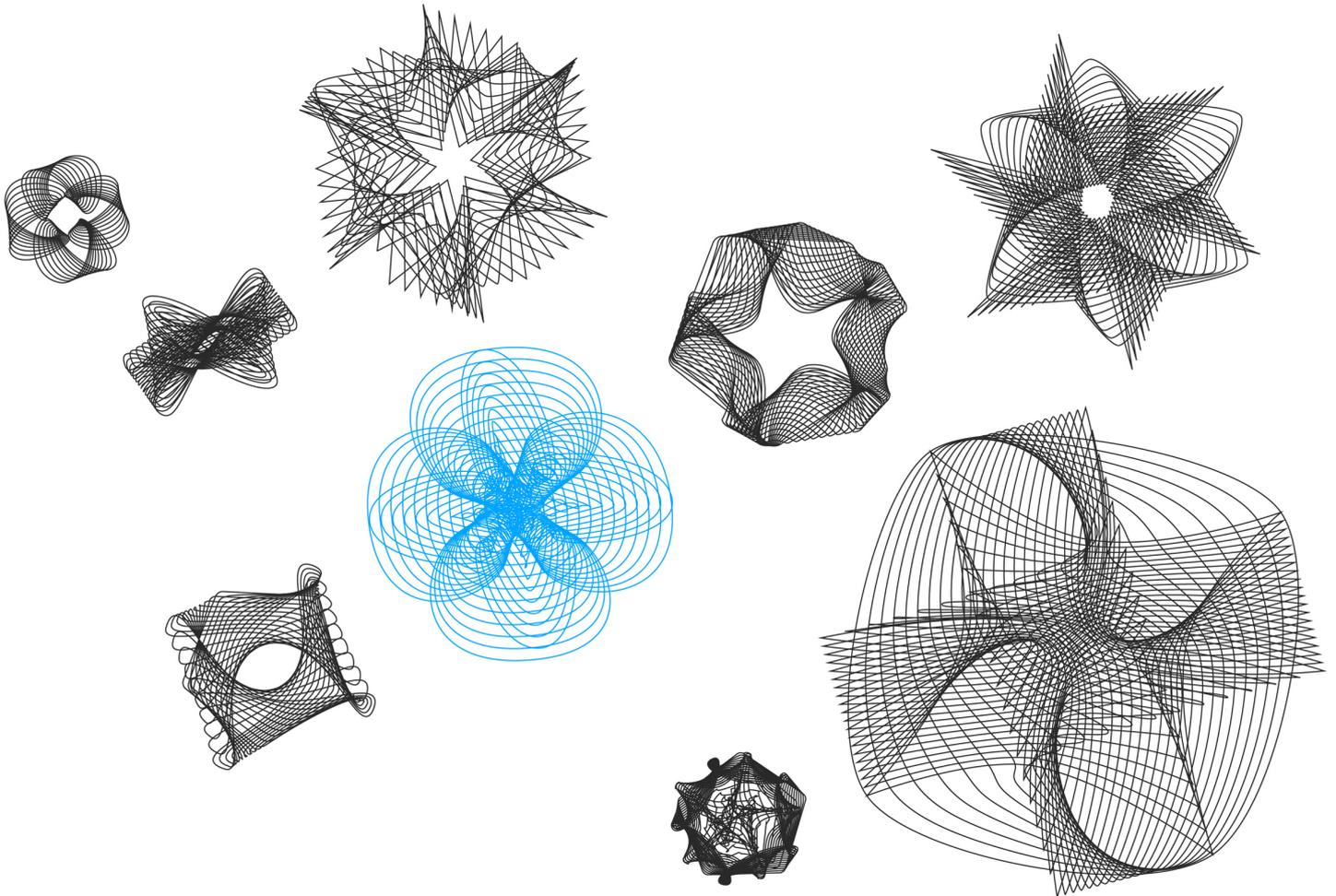


Zeit für Vermittlung

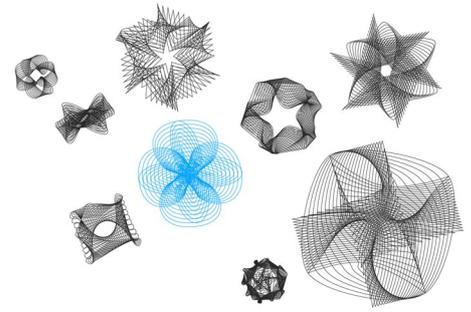
- 1 Was ist Kulturvermittlung?
- 2 Für wen Kulturvermittlung?
- 3 Was wird vermittelt?
- 4 **Wie wird vermittelt?**



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

Zeit für Vermittlung

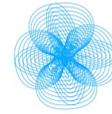
- 1 Was ist Kulturvermittlung?
- 2 Für wen Kulturvermittlung?
- 3 Was wird vermittelt?
- 4 Wie wird vermittelt?



4.0 Intro

Eine zentrale methodische Frage in der Kulturvermittlung ist die nach dem Mass, in dem sich die Teilnehmenden in einem Vermittlungsformat beteiligen können, und danach, welche Formen der Beteiligung von ihnen erwartet werden. Wie in diesem Kapitel gezeigt wird, haben die Beteiligungsgrade, die in einem Vermittlungsprojekt möglich oder gewünscht sind, nicht nur Auswirkungen auf die Art der Zusammenarbeit, sondern durchaus auch auf Inhalte und Strukturen der Kulturvermittlung und der an ihr beteiligten Institutionen selbst. Ein weiterer Aspekt des «Wie» in der Kulturvermittlung sind die verschiedenen Lehr- und Lernkonzepte, die in den Angeboten zum Tragen kommen. Während im schulischen Unterricht der Einsatz von wechselnden Lernformen und -konzepten in der Regel systematisch geplant auf bestimmte Lernziele hin stattfindet, resultiert er in der außerschulischen Kulturvermittlung eher aus dem Erfahrungswissen der Vermittler_innen und aus der Dynamik, die sich im Verlauf des Projekts entwickelt. Die dadurch entstehenden Prozesse sind entsprechend unsystematischer und offener in Zielsetzung und Resultat. Dies muss kein Nachteil sein, sondern stellt im Gegenteil ein spezifisches Merkmal und ein Potential der Kulturvermittlung dar. Dennoch werden in diesem Kapitel einige konzeptuelle Zugänge zum Lehren und Lernen umrissen, die für die Kulturvermittlung besonders wichtig erscheinen.

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

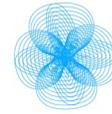


4.1 Beteiligungsgrad: Rezeptiv

«Um einen Einblick in die Arbeit eines professionellen Orchesters zu gewinnen, bietet das Sinfonieorchester «Musikunterricht live!» an. Auf Wunsch wird im Vorfeld Informationsmaterial zum Programm bereitgestellt, darüber hinaus kann ein Orchestermusiker die Schulklasse besuchen und von sich und seinem Beruf erzählen. Dann darf die Generalprobe in der Tonhalle besucht werden, und davor gibt es noch eine altersgerechte Werkeinführung.» So kündigt das → [Sinfonieorchester St. Gallen](http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben) ein Angebot für Schulklassen mit Jugendlichen ab dreizehn Jahren an. Die darin enthaltenen Teilschritte zur Einführung in die klassische Konzertmusik sind vielfältig, der Beteiligungsgrad der Gruppe ist dabei fast durchgehend rezeptiv: Jemand stellt den Beruf vor, eine Generalprobe findet statt, ein_e Konzertpädagog_in tritt auf und erzählt etwas über die Hintergründe des geprobtten Stückes. Die Jugendlichen hören die meiste Zeit zu – beziehungsweise wird von ihnen erwartet, dass sie zuhören. Potentiell besteht die Möglichkeit, Fragen zu stellen, manchmal ergibt sich eine Diskussion. In solchen Momenten verändert sich der Beteiligungsgrad in Richtung Interaktion.

→ [Sinfonieorchester St. Gallen](http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben)
[http://www.theatersg.ch/
mitmachen/schulangebote/
schulklassen/offene-proben](http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben)
[2.3.2012]

Vermittlungsformate mit vorwiegend rezeptivem Beteiligungsgrad in den anderen Sparten sind die Ausstellungsführung (insbesondere mit Audioguide), die Lesung, das Regiegespräch und das Bereitstellen von schriftlichen Informationen auf Handzetteln, Wandtexten, in Begleitheften, Katalogen sowie Text-, Bild- und Audioinformationen zum Abruf im Internet. Der rezeptive Beteiligungsgrad spielt in fast jedem Vermittlungsformat eine Rolle, da er alle Sequenzen betrifft, in denen etwas mitgeteilt und vom Gegenüber zuhörend und/oder lesend aufgenommen wird. Rezeption ist nicht mit Passivität gleichzusetzen, sondern eine Tätigkeit: Durch das Aufnehmen und Interpretieren von Informationen wird aktiv Bedeutung hergestellt.



4.2 Beteiligungsgrad: Interaktiv

Wird in einer Ausstellung ein «Gespräch» anstelle einer «Führung» angekündigt, so beinhaltet dies eine Aufforderung an die Besucher_innen zur Interaktion: Sie sollen nicht nur zuhören, sondern sich mit Nachfragen und eigenen Diskussionsbeiträgen an einem Gespräch beteiligen. Häufig sind bei solchen Angeboten auf der Vermittlungsseite mehrere Personen einbezogen: Eingeladene Expert_innen oder Zeitzeug_innen treten in einen Dialog mit den Ausstellungsmacher_innen oder Vermittler_innen, wodurch die tendenziell monologische Anordnung einer Ausstellungsführung bereits etwas relativiert wird. Inwieweit sich die Besuchenden tatsächlich in dieses Gespräch einmischen, hängt situativ vom Geschick der Moderation, der Brisanz des Themas und der Zusammensetzung der Gruppe ab. Ausstellungselemente, in denen etwas selbst ausprobiert oder in Gang gesetzt werden soll, oder eine Familienführung im Musiktheater, bei der Instrumente oder Kostüme aus- und anprobiert werden, bedürfen der Interaktion, um überhaupt verwirklicht werden zu können.

Meist werden interaktive Formate in der Vermittlung dazu eingesetzt, um eine erste Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu ermöglichen. Doch zuweilen eröffnen sie auch die vertiefte Beschäftigung mit einer Problemstellung – ein Beispiel hierfür ist das → [Hands-on Deck](#) des Netherlands Architecture Institute, in dem Planspiele zur Bearbeitung von Fragen der Stadtplanung und der Architektur angeboten werden.

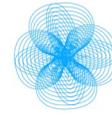
Beim interaktiven Beteiligungsgrad sind die Möglichkeiten und Formen der Beteiligung von Seiten der Vermittlung vorausgeplant und der Grad der Steuerung hoch.

Digitale Medien und das Internet befördern in jüngerer Zeit die Entstehung solcher Formate. So bietet beispielsweise die → [Bayerische Staatsoper](#) eine Website für Kinder an, auf der sie, angeleitet durch eine animierte Dirigentenfigur, mit einfachen Spielen die verschiedenen Tätigkeiten und Räume in einem Opernhaus kennenlernen können. Die Vermittlung bleibt bei solchen Angeboten zumeist → [affirmativ](#).

→ [Hands-on Deck](http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck) http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]

→ [Bayerische Staatsoper](http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html) http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]

→ [affirmativ](#) siehe Text 5.1



4.3 Beteiligungsgrad: Partizipativ

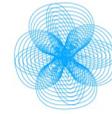
Ein partizipativer Beteiligungsgrad in der Kulturvermittlung ist gegeben, wenn ein Angebot und sein Handlungsrahmen von Seiten der Vermittelnden vorgegeben werden, die Teilnehmenden jedoch innerhalb dieses Rahmens Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung haben, zum Umarbeiten von Inhalten und Formen oder auch der Handlungsregeln selbst. Hierzu gehören Formate wie die Projekte des → Musikkollegiums Winterthur, in denen unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eine Oper entsteht. Ein Beispiel aus der Literaturvermittlung ist das Projekt → Schulhausroman, bei dem Jugendliche zusammen mit Literat_innen einen Roman erarbeiten. Gegenwärtig werden auch die Möglichkeiten des Internets unter dem Aspekt der partizipativen Kulturvermittlung diskutiert und weiterentwickelt. Im Ausstellungsbereich mehren sich Projekte, die auf den sogenannten «User Generated Content» – von Nutzer_innen hergestellte Inhalte – abzielen und das Internet dabei als Kommunikations-, Produktions- und Dokumentationsmedium nutzen. In der «Netzliteratur» finden sich Beispiele wie der seit zwölf Jahren existierende → Assoziations-Blaster, bei dem aus vielen Einzelbeiträgen nach dem Zufallsprinzip neue Texte generiert werden. Die Beteiligungsmöglichkeiten sind das Eingeben, das Lesen, die Bewertung und die Diskussion von Texten in einem Blog. Obwohl der «Assoziations-Blaster» weniger Literaturvermittlung als eine kollektive Literaturproduktion zum Ziel hat, taucht er in Besprechungen von Literaturvermittlung auf. An dieser Stelle löst sich die stets in Bewegung befindliche, unscharfe Trennlinie zwischen «Kunstproduktion» und «Kunstvermittlung» zusehends auf.

Grundsätzlich gilt: Wird von Partizipation gesprochen – und dies ist in der Kulturvermittlung häufig und in zunehmendem Masse der Fall –, stellt sich nicht nur die Frage, wer in welchem Umfang woran partizipiert, sondern vor allem auch, wer in der Position ist, Partizipation zu erlauben, und wer die Verantwortung für deren Wirkungen trägt.

→ Musikkollegium Winterthur
<http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html>
[2.3.2012]

→ Schulhausroman <http://www.schulhausroman.ch> [9.5.2012]

→ Assoziations-Blaster <http://www.assoziations-blaster.de>
[2.3.2012]



4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ

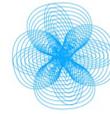
Ein kollaborativer Beteiligungsgrad liegt vor, wenn der Rahmen, die Thematik und die Methoden eines Vermittlungsprojekts gemeinsam mit den Beteiligten entwickelt werden. Ein Beispiel ist das Projekt → [Antikulti Atelier](#), das aus einer Zusammenarbeit der Vermittlung des Museums für Gestaltung Zürich mit der Autonomen Schule Zürich resultierte: Eine Gruppe von Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus in der Schweiz trifft sich regelmässig mit einer Vermittlerin zum Austausch. Das Projekt wird von der Vermittlerin gemeinsam mit einer Vertreterin der Gruppe geleitet und findet im Vermittlungsraum des Museums statt. Ausstellungen des Museums für Gestaltung können (müssen aber nicht zwingend) Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit Themen bilden, die der Gruppe wichtig sind. So entstand als Resultat der Beschäftigung mit der Ausstellung «Global Design», die die Effekte der Globalisierung auf Gestaltungsphänomene zum Thema hatte, ein «Bleibeführer», der wichtige Informationen für das Überleben in der Stadt Zürich bereitstellt. Durch die Auseinandersetzung mit den Designobjekten in der Ausstellung «Schwarz Weiss – Design der Gegensätze» entstand die Idee zur Entwicklung eines Schattentheaters. Auch wenn die erste Einladung zur Zusammenarbeit von der Vermittlerin ausging, werden Vorgehensweise, Arbeitsbedingungen und Inhalte gemeinsam beschlossen und permanent diskutiert und weiterentwickelt.

Eine Bedingung für Projekte mit kollaborativem Beteiligungsgrad – oder mit dem Anspruch, einen solchen herzustellen – ist das Einplanen von Ressourcen für die Reflexion und Bearbeitung von Machtverhältnissen und Interessenskonflikten. Dies ist besonders dann wichtig, wenn Kulturinstitutionen mit Gruppen kooperieren, die mit weniger → [Kapital](#) ausgestattet sind, sei es nun ökonomisches oder symbolisches. Wird auf dieser Ebene kein von allen Beteiligten mitgetragenes Gleichgewicht erreicht, kommt es zu Frustrationen. Zum einen besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung der Gruppe für das Image der Institution. Zum anderen gehen gute Absichten der Institution häufig mit Bevormundung und → [Paternalismus](#) einher, auch wenn diese zuweilen subtil sind. Das Thematisieren und Bearbeiten von Machtverhältnissen in einer Kooperation wiederum setzt einen gewissen Grad von Informiertheit, ein Bewusstsein über die eigene Position voraus – sowie die Bereitschaft, Ressourcen aktiv umzuverteilen und Machtverhältnisse aufzuweichen oder zu ändern.

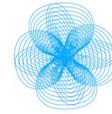
→ [Antikulti Atelier](#) Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung: <http://antikultiatelier.blogspot.ch/p/blog-page.html> [17.2.2012]; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]; siehe Materialpool MFE0404.pdf

→ [Kapital](#) siehe Glossar: Kapitalsorten

→ [Paternalismus](#) siehe Glossar



Das Erreichen eines kollaborativen Beteiligungsgrades ist in der Kulturvermittlung also alles andere als einfach. Gelingt es jedoch, die dabei entstehenden Spannungen produktiv zu nutzen, können aus solchen Projekten auch interessante Perspektiven für die Weiterentwicklung der Institutionen resultieren. Die oft gewünschte Gewinnung von neuen Publikumsgruppen hat mit kollaborativem Vorgehen langfristig oft grössere Chancen, weil sich diesen neuen Gruppen echte Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Sind diese Möglichkeiten ernst gemeint, lassen sie auch die Institution selbst nicht unverändert.



4.5 Beteiligungsgrad: Reklamierend

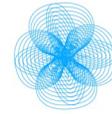
Bislang kommt es selten vor, dass ein Projekt der Kulturvermittlung dadurch initiiert wird, dass eine Interessensgruppe von aussen an eine Kulturinstitution herantritt und ein solches einfordert. Eines der wenigen Beispiele im deutschsprachigen Raum ist die Entstehung der Ausstellung → Gastarbajteri des Wien Museums im Jahr 2004. Diese thematisierte mit vierzig Jahren Arbeitsmigration einen Teil der österreichischen Geschichte, der bis dato noch nicht im Museum gezeigt worden war. Die Ausstellung kam auf Einforderung des Vereins → Initiative Minderheiten zustande und wurde in Kooperation mit ihr entwickelt. Das «Sich Hineinreklamieren» zielte bei diesem Beispiel auf die Ebene der → Repräsentation – die Sichtbarkeit einer bis dahin aus der offiziellen Geschichtsschreibung ausgeschlossenen Interessensgruppe wurde eingefordert. Dabei ging es nicht nur darum, als gleichwertiger Teil einer Gesellschaft behandelt und dargestellt zu werden, sondern auch, die Art und Weise der Darstellung mitzubestimmen. Diese Forderungen hatten im zweiten Schritt Konsequenzen für die Vermittlung der Ausstellung, mit der ein vom Museum unabhängiges Kollektiv, das → Büro trafo.K beauftragt wurde. Es konzipierte im Dialog mit den Initiator_innen ein umfassendes Programm von Führungen und Workshops als Verstärkung des reklamierenden Moments, das der Ausstellung und ihrer Entstehungsgeschichte innewohnte: als «Gegenerzählungen» zu den vorherrschenden öffentlichen Darstellungsformen und Geschichtsbildern».

→ Gastarbajteri <http://gastarbajteri.at> [15.3.2012]

→ Initiative Minderheiten <http://minderheiten.at> [15.3.2012]

→ Repräsentation siehe Glossar

→ Büro trafo.K <http://www.trafo-k.at> [15.3.2012]

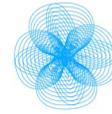


4.6 Lehr- und Lernkonzept: Instruktionistisch

Das Theater einer mittelgrossen Schweizer Stadt verfügt über ein eigenes Sinfonieorchester. Um den international bekannten Schweizer Komponisten Arthur Honegger zu würdigen, bietet der Winterspielplan eine Reihe von Konzerten mit Vorführungen von Filmen, zu denen Honegger die Musik geschrieben hat. Der Eröffnungsabend wird von einem Vortrag der Intendantin eingeleitet, die über die Filmmusik Honeggers promoviert hat. Entsprechend ist ihr Vortrag dicht gefüllt mit Fakten und Details aus dem Leben des Komponisten und zu den besonderen Merkmalen seines musikalischen Zugangs zum bewegten Bild.

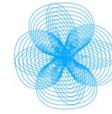
Würden die Besucher_innen der Veranstaltung gefragt, gäben wohl die wenigsten von ihnen an, sie seien gekommen, um etwas zu lernen. Auch die Intendantin könnte es vielleicht nicht mit ihrem Selbstverständnis vereinbaren, dass sie jemandem mit ihrem Vortrag etwas beibringen will. Dennoch ist anzunehmen, dass sie sich wünscht, das Wissen über Arthur Honegger unter den Gästen zu verbreiten und zu erweitern. Ebenso ereignet sich wahrscheinlich bei den meisten, die dem Vortrag zuhören, eine Lernsituation. Weder Lehren noch Lernen sind zwingend intentional, das heisst bewusst und beabsichtigt.

In dem hier beschriebenen (fiktiven) Beispiel kommt dabei zunächst ein instruktionistisch informiertes Konzept von Lehren und Lernen zum Tragen. Bei diesem wird davon ausgegangen, dass Lernen rezeptiv, also passiv aufnehmend geschieht. Es erfolgt linear-systematisch, in aufeinander aufbauenden Schritten, die der Perspektive des Lehrenden gehorchen. Lerninhalte werden als in sich geschlossene Wissenscluster (oder Teile davon) verstanden, über die Expert_innen verfügen, die sie für die Lernenden aufbereiten und an sie weitergeben.



4.7 Lehr- und Lernkonzept: Handlungsorientiert

Wie das instruktionistische Konzept, das in → [Text 4.6](#) beschrieben wurde, geht auch das handlungsorientierte Lehr-Lernkonzept davon aus, dass Wissensvermittlung das wichtigste Ziel von Lernsituationen darstellt. Allerdings liegt ihm die Erkenntnis zu Grunde, dass Wissen effektiver, mehrdimensionaler und auch langfristiger erworben wird, wenn neben die reine Instruktion Aneignungsformen treten, bei denen die Lernenden über das Zuhören (und vielleicht Notizen machen) hinaus in einem durch die Lehrenden vorgegebenen Rahmen selbst tätig werden. Aus dem schulischen Unterricht bekannt sind zum Beispiel sogenannte Lernstationen zu einer bestimmten Thematik: Die Schüler_innen können dabei pro Station individuell oder auch in Gruppen eine Teilaufgabe lösen, experimentieren, recherchieren und praktisch nachvollziehen. Für das in → [Text 4.6](#) angeführte fiktive Beispiel aus der Musikvermittlung könnte ein handlungsorientiertes Lehr-Lernkonzept zum Beispiel dazu führen, dass ergänzend zu dem Konzert- und Filmereignis praktische Workshops angeboten würden, in denen Videosequenzen mit selbst komponiertem oder gesampeltem Klang unterlegt werden und die Wirkungen verschiedener klanglicher Atmosphären auf die Videobilder ausprobiert werden. Oder es könnte ein (digitales oder analoges) Spiel im Foyer zur Verfügung gestellt werden, das eigenständige Planungs- und Entscheidungsprozesse anregt, durch welche die Risiken und Taktiken eines Lebens als freier Komponist im 20. Jahrhundert in Westeuropa anschaulich werden. An den Beispielen deutet sich bereits an, dass es in einem handlungsorientierten Lehr-Lernkonzept neben der Wissensvermittlung auch um methodische und soziale Lerninhalte gehen kann.

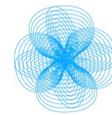


4.8 Lehr- und Lernkonzept: Konstruktivistisch und sozialkonstruktivistisch

Ein konstruktivistisches Lehr-Lernkonzept geht davon aus, dass Lernen nicht auf Wissensvermittlung durch eine äussere Instanz beruht, sondern auf Prozessen der Selbstorganisation des Gehirns. Diese Prozesse werden als aktive Herstellung von Wirklichkeit durch Konstruktion und Interpretation verstanden. Wirklichkeit ist ein Prozess – sie befindet sich durch das Handeln von Menschen und durch deren Interpretationsleistungen in einem dynamischen Wandel. Die Ergebnisse eines Lernprozesses sind aus dieser Perspektive nicht im Detail von aussen steuerbar. Für die Lehrenden bedeutet dies, dass sie weniger anleiten und instruieren, sondern eher die Rolle von Moderierenden und von Gestaltenden einer möglichst förderlichen Lernumgebung einnehmen. Denn Lernen ist in diesem Verständnis immer in konkrete Situationen eingebettet und zudem stark abhängig davon, was Lernende in diese Situationen mitbringen.

Eine Erweiterung stellt die sozialkonstruktivistische Lehr-Lernkonzeption dar. Diese betont, dass sich die Konstruktions- und Interpretationsleistung von Menschen nie auf ein Individuum als in sich abgeschlossenes System beschränkt: Wirklichkeit wird immer in soziale Beziehungen eingebettet hergestellt. Eine sozialkonstruktivistische Lehr-Lernkonzeption richtet daher ein besonderes Augenmerk auf die Art und Weise, wie Machtverhältnisse und Normen den individuellen Lernprozess beeinflussen.

Bei dem dieses Kapitel durchziehenden Beispiel des Einführungsvortrags zum Honegger-Abend könnten in dieser Perspektive auch Lernprozesse betrachtet werden, die sich über die beabsichtigte, instruktive Wissensvermittlung des Vortrags hinaus ereignen. So lernen beispielsweise die Mitglieder des Publikums durch ihre Interaktionen voneinander, wie sie sich in einem Konzertsaal und während eines Vortrags körperlich verhalten sollen (nicht husten, stillsitzen ...). Oder sie «üben», wie man im jeweiligen Kontext (konzert- und filminteressiertes Publikum, Konzertsaal) sozial akzeptierte Wertschätzung oder Kritik äussert. Oder sie lernen Methoden der sozialen Bestrafung, der Ausgrenzung, falls ein Mitglied der Gruppe die sozialen Erwartungen unterläuft. Zum Beispiel, indem es lautstark über den Vortragenden schimpft oder beginnt, auf dem Buffetisch zu tanzen und begeistert Melodien aus den vorher gehörten Stücken nachsingt.



PERSPEKTIVWECHSEL Gunhild Hamer: Wie wird vermittelt – am Beispiel des Programms «Kultur macht Schule»

Das Programm → [Kultur macht Schule](http://www.kulturmachtschule.ch) pflegt ein breit verzweigtes Netzwerk zwischen Schulen, Künstler_innen und Institutionen. Den interessierten Schulen steht eine Angebotspalette zur Verfügung, die den direkten Kontakt mit Kunst- und Kulturschaffenden ins Zentrum stellt. Künstlerische Inhalte sollen sowohl diskutiert und reflektiert als auch mitgestaltet und weiterentwickelt werden können. Dabei gelangen Formate zur Anwendung, die die Beteiligungsgrade Rezeption (Besuch von Theatervorstellungen, Konzerten, literarischen Veranstaltungen), Interaktion (Führungen im Rahmen der Kunst- oder Geschichtsvermittlung) wie auch Partizipation (z. B. Atelierbesuche, Workshops, Projektarbeiten mit Künstler_innen) zulassen.

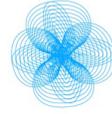
→ [Kultur macht Schule](http://www.kulturmachtschule.ch) <http://www.kulturmachtschule.ch> [25.1.2013]

Bei der ersten Buchung entscheiden sich Lehrpersonen häufig für rezeptive oder interaktive Angebotsformate. Wird die Auseinandersetzung mit der künstlerischen Praxis vertieft, bevorzugen die Schulen partizipative Angebote oder buchen sogenannte Kombipakete (z. B. interaktive Führung im Kunsthaus mit anschliessendem Atelierbesuch im Kunstvermittlungsatelier oder Workshop zur Inszenierung mit anschliessendem Vorstellungsbesuch im Theater).

Mit zunehmendem Interesse realisieren Schulen Partnerprojekte mit Einzelkünstlern oder kulturellen Institutionen. Diese mittel- oder langfristigen Kooperationen bieten den Beteiligten besondere Partizipationsmöglichkeiten. Künstlerresidenzen in Schulen ermöglichen den Einblick in zeitgenössisches Kunst- und Kulturschaffen und die Partizipation am künstlerischen Prozess.

Bei diesem Format entwickeln die Schüler_innen eigene Gestaltungsmöglichkeiten und werden in ihrem kreativen Ausdruck gestärkt. Sie erfahren die Wirksamkeit des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens und entwickeln neue Sichtweisen. Lehrpersonen profitieren von künstlerischen Arbeitsprozessen, sie lernen neue Methoden kennen und erhalten Anregungen, wie künstlerische Inhalte in den Schulalltag einfließen können. Kreative Impulse aus der Zusammenarbeit mit Künstler_innen können aufgenommen werden und tragen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung bei.

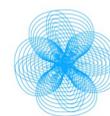
Spezifische Einführungs- und Weiterbildungsmodule unterstützen den Einbezug der Lehrpersonen in die Vermittlungsarbeit. Auch in diesem



Bereich werden die verschiedenen Beteiligungsgrade und Lernkonzepte durch die konkrete Auseinandersetzung mit der künstlerischen Praxis erlebbar gemacht.

Bestärkt durch die bisherigen Erfahrungen sollen die bestehenden Angebote qualitativ weiterentwickelt werden, dabei werden insbesondere partizipative Ansätze gefördert.

Gunhild Hamer ist Leiterin der Fachstelle Kulturvermittlung und des Programms «Kultur macht Schule» im Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau und Regisseurin mit professionellen und nicht professionellen Darstellenden.



PERSPEKTIVWECHSEL Thomas Pfiffner: Musikkollegium Winterthur

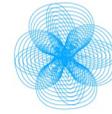
Die Konzeption interessanter, künstlerisch hochwertiger und abwechslungsreicher Konzertprogramme ist das Eine – die Vermittlung dieser Vielfalt von Musik das Andere. Gerade sie hat beim Musikkollegium Winterthur eine grosse Tradition. Auf verschiedensten Ebenen werden regelmässig die unterschiedlichsten Publikumssegmente angesprochen. Das beginnt beim unentgeltlichen Besuch von Generalproben für Mitglieder des Musikkollegiums Winterthur: Solche Einblicke in die «Werkstatt» eines Orchesters schärfen Gehör und Verständnis für die Musik.

Besonders wichtig sind unsere Jugendprojekte. In «Meet the Orchestra», «Orchester hautnah», «Orchesterlabor» und weiteren, mehrmals pro Jahr durchgeführten Veranstaltungen werden Kinder und Jugendliche spielerisch in die Welt der klassischen Musik und ihrer Instrumente eingeführt. Höhepunkt all dieser Angebote ist das riesige, bereits zum zweiten Mal höchst erfolgreich realisierte Projekt «Winterthur schreibt eine Oper». 750 Kinder und Jugendliche waren über Monate involviert, schrieben das Libretto, komponierten die Musik, zeichneten die Bühnenbilder und führten die Oper – im Orchestergraben unterstützt vom Musikkollegium Winterthur – auch selber auf. Hier, wo junge Menschen selbst kreativ werden und zu musizieren beginnen, gelingt sozusagen die ideale Form von Musikvermittlung.

Daneben bieten wir auch die «klassischen» Formen von Musikvermittlung an. Vor dem Konzert jeweils mit einem informativen Programmheft, und nach einigen ausgewählten Konzerten mit unserem «Red Sofa», einer Gesprächsrunde, zu der sich Zuhörer jeweils spontan auf dem Konzertpodium versammeln und mit dem Dirigenten und dem Solisten des Abends sowohl ihre Meinungen austauschen als auch ihre Fragen erörtern. Musikvermittlung hautnah am Puls des künstlerischen Geschehens.

Mittlerweile bietet das Musikkollegium Winterthur sozusagen für jede Art von (auch potentieller) Zuhörerschaft, ob jung oder älter, eine eigene, je spezifische Form von Musikvermittlung an – vom treuen Stamm- bis zum künftigen Wunschpublikum, von Schulen über Familien bis zu Firmen. Gerade der sogenannte Kundenanlass, also Musikvermittlung für ausgewählte Firmen, wo Menschen zwischen dreissig und sechzig zusammenkommen, die normalerweise kaum ins klassische Konzert gehen, wird in der Musikvermittlung oft unterschätzt. Hier ergänzen sich einführende Worte zum Konzert, Begegnungen mit den Künstlern und ein Blick hinter die Kulissen zu einem hautnahen Klassik-Erlebnis.

Thomas Pfiffner ist Direktor des Musikkollegiums Winterthur, Vize-Präsident der Fondation SUISA und Programmleiter des Meisterzyklus Bern.



PERSPEKTIVWECHSEL Meris Schüpbach: Projekt kidswest.ch – Ein Kunst- und Kulturprozess im Soziokontext

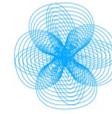
→ kidswest.ch ist eine offene Kunst- und Kulturwerkstatt, die für alle Kinder und Jugendlichen von 5 bis 16 Jahren in Bern West unentgeltlich zugänglich ist. Einmal wöchentlich treffen sich Kinder verschiedener Nationalitäten – fast alle stammen aus minderbemittelten Migrationsfamilien –, um gemeinsam Kunst und Kultur zu erleben und zu gestalten. Öffentliche Auftritte finden an Wochenenden und in den Ferien statt, zum Beispiel beim kkj.ch, im Kunstmuseum Bern oder an den Aktionswochen gegen Rassismus der Stadt Bern. Eine Kerngruppe von aktuell 12 Kindern kommt seit mehreren Jahren regelmässig ins kidswest, andere kommen für ein bis zwei Jahre, ein paar Wochen oder auch nur an einem Tag. Da die Kunstwerkstätten offen durchgeführt werden, verändern sich die Gruppenformationen laufend.

→ [kidswest.ch](http://kidswest.blogspot.ch) <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]

Aufgrund von sporadisch ermittelten Prioritätenlisten zu Themen, Techniken oder Ausdrucksformen plane ich mit den Kids Projekte oder Aktionen. Je nach den ermittelten Bedürfnissen (und vorhandenen Finanzen) lade ich manchmal auch weitere Kunstschaaffende oder Studierende ein, die dann mit den Kids ein Projekt gemeinsam entwickeln und umsetzen. Es steht nie das Endprodukt im Vordergrund, sondern immer das gemeinsame Erleben und Gestalten. Wenn eine Idee oder ein Vorhaben vorliegt, können die Kinder entscheiden, ob und wie sie in diesem Projekt mitmachen wollen. Wenn sich die Kids entscheiden, eine tragende Funktion zu übernehmen, ist ihre Teilnahme während des Projekts obligatorisch, zum Beispiel wenn sie eine Rolle in einem Theaterprojekt oder für ein Referat übernehmen. Meistens arbeiten auch die Kinder, die nicht fest beteiligt sind, in der Projektgruppe mit, sie können aber auch eigene Arbeiten zum aktuellen Thema machen, wenn sie lieber für sich alleine arbeiten möchten.

Die aktuellen Interessen der Kids werden in sporadischen «Postkarten-Runden» miteinander erörtert. Jedes Kind erhält eine leere Postkarte, auf der es ein eigenes Thema oder eine Projektidee aufschreibt oder zeichnet. Danach gehen die Karten im Kreis herum und die Kinder notieren ihre eigenen Gedanken dazu. Schliesslich liest jedes Kind die zusammengekommenen Einträge auf seiner Karte vor. Nach der Diskussion wählen die Kinder, welche Themen sie am meisten interessieren. Vieles entwickelt sich auch spontan aus gemeinsamen Erlebnissen heraus oder durch gegenseitiges Befragen in Begegnungen mit Dritten. Auf der gegenwärtigen Prioritätenliste stehen folgende Themen: Geschichten erfinden und gestalten, Bilder malen, Theater spielen.

Meris Schüpbach ist seit 1981 freie Kunst- und Kulturschaaffende im Soziokontext. 2012 erhielt sie den dritten Preis für Vermittlung visueller Kunst in der Schweiz des Schweizer Kunstvereins und von visarte.schweiz.



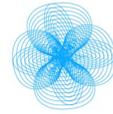
PERSPEKTIVWECHSEL Claude-Hubert Tatot: Vermittlung vermitteln

Der Studiengang Trans, Vermittlung und Lehre an der Hochschule für Kunst und Design (HEAD) in Genf, verfolgt das Ziel, gesellschaftlich engagierte Künstler und Autoren mit dem Bewusstsein für politische und soziale Zusammenhänge auszubilden, die in der Lage sind, neue, auf ihren eigenen künstlerischen Erfahrungen und ihrer Position als Kunstschaffende aufbauende Formen der Übermittlung zu erfinden.

Im konkreten Bereich der Kulturvermittlung bildet der Studiengang Trans Studierende im Hinblick auf Forschung und Entwicklung aus. Begegnungen mit den Berufskreisen und die Umsetzung von Projekten in Partnerschaft mit Kultureinrichtungen sind deshalb von grundlegender Bedeutung. Sie fördern das Lernen, die Aktualisierung und die Entstehung neuer Interventionsformen. Die Studierenden bekommen keine Methoden und Rezepte geliefert, vielmehr werden sie mit konkreten Situationen und Fragen konfrontiert, wie zum Beispiel: Wie soll ein Stand für das Theater von Carouge am Weihnachtsmarkt aussehen und welches Programm soll er bieten? Wie können Besucher des Festivals Les Urbaines in Lausanne dazu gebracht werden, von einem Ausstellungsort zum nächsten zu gehen? Mit welchen Spielen können die Werke im Mamco in Genf oder im Museum für Gegenwartskunst des Val de Marne einem jungen Publikum näher gebracht werden? Wie lässt sich eine Bushaltestelle am Festival Art-Chêne gestalten, an der die Passanten zum Mitmachen aufgefordert werden? Was könnte älteren Hobby-Künstlern in einem Sozialzentrum angeboten werden, damit sie sich malerisch ausdrücken können? Wie soll im öffentlichen Raum mit Passanten und den Werken von Thomas Huber interagiert werden?

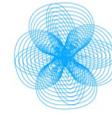
Engagierte Gemeinschaftsarbeiten reihen sich in unterschiedliche Kontexte ein und richten sich an verschiedene Bevölkerungsgruppen, je nachdem, ob es sich um lokale Massnahmen oder um Aktionen auf internationaler Ebene, um einfache Projekte oder um institutionelle Partnerschaften handelt. Sie bilden in der Realität des Tätigkeitsfelds von Trans verwurzelte Formen der Aktionsforschung. Theoretische Ansätze aus verschiedenen Denkdisziplinen und die Praxisarbeit sind im Bestreben gemeinsamer Überlegungen, die sich aus den Wechselbeziehungen dieser beiden Dimensionen ergeben, ineinander verflochten.

Während zahlreiche Entscheidungsträger für eine Modellierung bewährter Aktionen plädieren, gehen wir den entgegengesetzten Weg:



Wir bilden die Studierenden von Trans aus, innovativ zu sein und teilen diesbezüglich die von Carmen Mörsch in der Zeitschrift «Passagen» geäußerte Auffassung: «Kulturvermittlung ermöglicht – und das ist meines Erachtens ihre wichtigste und unersetzliche Funktion – Räume für eine widerständige kulturelle Praxis, jenseits von elitären Enklaven des Kunstgenusses und populistischen Strategien der Publikumserweiterung.»

Claude-Hubert Tatot ist Kunsthistoriker, Koordinator des Masters Trans, Vermittlung und Lehre an der Hochschule für Kunst und Design (HEAD) in Genf, Chefredaktor der an Kinder gerichteten Gratiszeitschrift «Start» für zeitgenössische Kunst.



PERSPEKTIVWECHSEL Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Kulturvermittlung als Austausch auf Augenhöhe

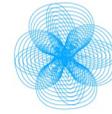
Die Projekte zur Kulturvermittlung, die Pro Helvetia unterstützt, sind dadurch gekennzeichnet, dass zwischen den beteiligten Parteien ein «Austausch auf Augenhöhe» stattfindet – ein Austausch ohne vorgegebene Hierarchien, in dessen Rahmen sich alle Partner gleichberechtigt äussern dürfen, die Verantwortung gemeinsam tragen und einander Gehör schenken. Die Stiftung strebt eine Art der Vermittlung an, die nicht auf die ausschliesslich in eine Richtung verlaufende Weitergabe von Wissen durch eine Fachperson an Einzelne oder eine Gruppe setzt, sondern vielmehr auf einer Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren beruht und dabei deren spezifische Erfahrungen und Kenntnisse miteinbezieht. Alle Parteien sollen Unterrichtende und Lernende zugleich sein, wobei sie nicht unbedingt dasselbe unterrichten oder lernen müssen.

Eine solche Beziehung auf Augenhöhe kann zum Beispiel entstehen, wenn eine kulturelle Institution über das blosses Anbieten von Inhalten hinaus zusätzlich eine aktive Rolle als Vermittlerin einnimmt. So bemüht sich etwa das Théâtre Vidy-Lausanne, Blinden und Sehbehinderten den Zugang zum Theater zu erleichtern, indem es ihnen Live-Audiodeskriptionen anbietet sowie Treffen zwischen Regisseur und Publikum veranstaltet. Auf diese Weise können sehende und blinde Zuschauer ein Stück gemeinsam erleben, was wiederum dem Regisseur und dem Theater einen neuen, bereichernden Blick auf ihre Arbeit eröffnet.

Beim Projekt «Schulhausroman» verfassen die Schülerinnen und Schüler einer Klasse mit Unterstützung eines Schriftstellers eine zur Veröffentlichung bestimmte Erzählung. Dabei werden die Jugendlichen natürlich vom Autor beeinflusst und bereichert, was jedoch umgekehrt ebenso der Fall ist, lernt doch der Schriftsteller durch diesen Austausch neue Gedanken- und Sprachwelten kennen, die in der einen oder anderen Form in seine künftige Arbeit einfließen werden. Neben der eigentlichen Zielgruppe – der Schulklasse – und dem Autor kann zudem auch die Schule als Ganzes von dieser Erfahrung profitieren.

Durch die Unterstützung derartig gestalteter Projekte will Pro Helvetia dazu beitragen, dass der Verbreitung und Vermittlung von Kultur mehr Aufmerksamkeit geschenkt und dabei insbesondere die Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren ins Zentrum gestellt wird.

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

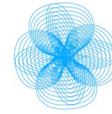


FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 4: Ausschlüsse durch offene Lernformen

«Somit werden bestimmte Betrachtungsweisen von Kunst [...] stillschweigend vorausgesetzt und bei denen, die sie bereits innehaben, unbewusst wiedererkannt und lobend gefördert. Die Weitergabe des Wissens, das zum Verständnis oft notwendig ist, sowie die Weitergabe der Mittel und Techniken, dieses zu erwerben, bleiben dabei oft ausgespart, und diejenigen, die es nicht bereits unbewusst besitzen und gerade deshalb zumeist auch nicht danach zu fragen wagen, werden im pädagogischen Prozess benachteiligt.» (Sternfeld 2005)

Die Lernpsychologie der Gegenwart definiert Lernen als Veränderung und Aneignung von Verhaltensweisen und Einstellungen durch Erfahrung und/oder Üben. Dieser Lernbegriff geht über die Alltagsvorstellung von schulischer Instruktion und der gezielten Vermittlung von Inhalten hinaus. Jede dauerhafte Verhaltens- und Einstellungsänderung wird als lernbasiert verstanden, wenn sie nicht auf physische Alterung, Krankheit und Ähnliches zurückzuführen ist: «Hier sprechen wir auch vom Lernen von Angst und Sicherheit, vom Erwerb von Vorlieben und Abneigungen, der Ausbildung von Gewohnheiten, der Befähigung von planvollem Handeln und problem-lösendem Denken» (Edelmann 1993, S. 5).

Das gegenwärtig vorherrschende Verständnis von Lernprozessen fusst auf konstruktivistischen Lerntheorien (Reich 2006; Harms, Krombass 2008). Diesem zufolge ist Lernen weniger ein Resultat von Instruktion als ein selbstgesteuerter Prozess von Sinnkonstruktion. Erwerb von Wissen und Können ist demnach unauflöslich verknüpft mit dem Herstellen von Bedeutung. Dieser Prozess ist zirkulär und basiert auf aktivem Handeln: Konkrete Erfahrung führt zu Reflexion und dem Entwickeln abstrakter Konzepte. Die Anwendung der Konzepte generiert wiederum Erfahrung, wodurch der Zirkel von neuem beginnt (Kolb, Fry 1975).¹ Dies geschieht sowohl individuell als auch durch Interaktionen (ko-konstruktivistisches Lernen). Soziale Beziehungen und Emotionen sind dabei wichtige Faktoren für den Lernprozess. Die Lernforscher_innen John Howard Falk und Lynn Dierking verstehen das Lernen als Dialog mit der Umwelt mit dem Ziel der Orientierung. Dieser Dialog ist durch das Zusammenwirken von persönlichen, soziokulturellen und physischen Kontexten sowie von seiner jeweiligen Zeitlichkeit geprägt (kontextuelles Lernen). Lernen, Wissen und Erfahrung sind demzufolge stets ortsgebunden, das heißt situiert. Ergebnisse von Lernprozessen sind davon abhängig, unter welchen Umständen und Voraussetzungen sie stattfinden. Aus dieser Perspektive gewinnt das Schaffen von Umgebungen, die vielschichtige Erfahrungen und Verknüpfungen ermöglichen, gegenüber der Frage, welche Inhalte vermittelt werden sollen, an Gewicht. Auch wird das Wissen, welches von den Lernenden in eine Situation eingebracht wird, genauso als relevant gewertet wie dasjenige, welches die Lehrenden



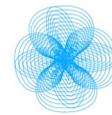
zur Vermittlung vorgesehen haben. Die Lernsituation sollte demzufolge aus konstruktivistischer Perspektive auf Mitbestimmung und Beteiligung fassen. Die Lehrenden verstehen sich eher als Begleitende denn als Instrukteur_innen und sind zudem selbst immer auch Lernende. Unscharf werden auch die Kriterien für «richtig» oder «falsch» – verfehlte Ziele und unvorhergesehene Ergebnisse werden nicht als negativ oder überflüssig gewertet, sondern als Erfahrungen, die wiederum zu neuen Lernbewegungen führen (Spychiger 2008).

Der Kulturvermittlung, ihren Akteuren, Orten und Inhalten werden bei diesem Zugang zum Lernen besondere Potentiale zugesprochen. Falk und Dierking beispielsweise identifizieren das Museum als einen idealen Ort für offene, auf Selbststeuerung, Exploration und Eigentätigkeit setzende Lernarrangements (Falk, Dierking 2000). Der Psychologe Howard Gardner, Autor des im Feld der Kulturvermittlung einflussreichen Konzepts der multiplen Intelligenzen (Gardner 2002), sieht in der Beschäftigung mit Kunst die Möglichkeit, unterschiedliche Lerntypen über die sprachliche und mathematische Intelligenz hinaus zu fördern (siehe auch das → [Project Zero](#) an der Harvard University, in dem seit 1967 das Lernen in den Künsten untersucht wird). In jüngerer Zeit sind Studien zu Handlungslogik und Selbstverständnis von Künstler_innen, die in der Vermittlung arbeiten, entstanden (→ [Pringle 2002](#), → [2009](#)). Diese belegen Korrespondenzen zwischen einem konstruktivistischen Lernverständnis und den Haltungen und Vorgehensweisen in der zeitgenössischen künstlerischen Produktion. Künstler_innen arbeiten als «reflexive Praktiker_innen» (Schoen 1983) erfahrungsbasiert in tentativer, explorativer Weise. Ihre Arbeit hat heutzutage selten einen Universalanspruch, sondern versteht sich in der Regel situiert und kontextabhängig, hinterfragt scheinbar feststehende Vorstellungen von richtig und falsch und begreift Scheitern und das sich Ereignen von Unvorhergesehenem als produktiven Vorgang, zuweilen auch als Bedingung für den Schaffensprozess (Schmücker 2003). Die beiden Künstlerinnen Seraphina Lenz und Stella Geppert versuchen in einem Text von 2006 basierend auf ihren Erfahrungen in einem Modellprojekt zur künstlerischen Vermittlungsarbeit die Unterschiede zwischen künstlerischem und schulischem Lernen zu systematisieren (Geppert, Lenz 2006):²

→ [Project Zero](#) <http://www.pz.harvard.edu> [30.11.2012]

→ [Pringle 2002](#) http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012]; siehe Materialpool MFV0401.pdf

→ [Pringle 2009](#) <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012]; siehe Materialpool MFV0402.pdf



Ein künstlerischer Prozess

Ein künstlerischer Prozess verläuft eigenständig und selbst motiviert.

Künstlerische Prozesse können die Qualität von Erforschung haben und beinhalten daher Umwege und Sackgassen. Ein vorher definiertes Ziel kann meistens nicht linear angestrebt werden.

Künstlerische Prozesse beinhalten eigene, dem Prozess angemessene Zeitstrukturen.

Künstlerische Prozesse erfordern Kommunikation mit sich selbst und anderen sowie Sensibilität in der Fremd- und Selbstwahrnehmung.

Lernprozesse im Kunstunterricht

Lernprozesse im Kunstunterricht werden vom Lehrer initiiert.

Die in der Schule vorgegebene Struktur erfordert einen ökonomischen Umgang mit Zeit.

Die Verantwortung für den Lernprozess hat der Lehrer. Er liefert die Idee, das Material, das Knowhow und den zeitlichen Rahmen.

Die Rückmeldung hinsichtlich der Arbeit erfolgt als Bewertung durch den Lehrer in Form von Noten.

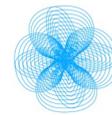
→ [Patzner et al. 2008](http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf) <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> [21.2.2013] siehe Materialpool MFV0403.pdf

→ [Mackenzie 2011](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0404.pdf

→ [Wulf, Zirfas 2007](http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf) <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0407.pdf

→ [Podesva 2007](http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn) <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0405.pdf

Gegenüberstellungen wie diese sind sehr anschaulich, funktionieren allerdings nur um den Preis massiver inhaltlicher Reduktionen. So könnte man auf die ökonomischen und zeitlichen Zwänge künstlerischer Projektarbeit verweisen und demgegenüber die Langfristigkeit und Kontinuität schulischen Lernens als förderlicher für die Initiierung von offenen Suchprozessen benennen. Umgekehrt muss festgestellt werden, dass auch in der Schule Projektunterricht und «selbstorganisiertes Lernen» zum Repertoire, inzwischen zuweilen sogar zu den vorgeschriebenen Formaten und Methoden gehören (→ [Patzner et al. 2008](#)). Auch zu behaupten, die künstlerische Arbeit sensibilisiere zwangsläufig die Selbst- und Fremdwahrnehmung, erscheint mit Blick auf die harten Selektionsmechanismen, den Selbstbehauptungs- und Profilierungsdruck und die Konkurrenz im künstlerischen Feld roman-tisierend. Weiter kann der Umgang mit den Lernenden seitens von Künstler_innen mit einer starken Produktorientierung potentiell rigider sein als der einer Lehrperson mit einer entsprechenden Prozessorientierung. Es kommt also womöglich weniger auf den beruflichen Hintergrund als vor allem auf eine am «Künstlerischen» orientierte Haltung (im Sinne von Pringle, s. o.) an, mit der Lernsituationen gestaltet werden. Dies hat auch die Erziehungs- und Sozialwissenschaft erkannt. Sie hat in den letzten zwanzig Jahren eine «performative Wende» erfahren, setzt zunehmend auch künstlerische Methoden ein und überprüft diese auf ihre Potentiale für pädagogisches Handeln (→ [Mackenzie 2011](#); [Springay 2007](#); → [Wulf, Zirfas 2007](#), S. 7 ff.). Umgekehrt ereignet sich ein «Educational Turn» in den Künsten: Es mehren sich interdisziplinäre Projekte, die mit pädagogischen Methoden arbeiten, Bedingungen der Wissensproduktion mit künstlerischen Mitteln analysieren und dabei mit unterschiedlichsten Gruppen und Individuen als Teilnehmenden interagieren (→ [Podesva 2007](#)). Die Aufrechterhaltung einer starren Opposition von «Kunst» einerseits und «Lernen»



andererseits erscheint angesichts dieser Überlagerungen nicht mehr angemessen. Es ist schwierig, eine klare Trennlinie zwischen Kulturvermittlung, Kunst und Bildung zu ziehen. Anschaulich hierfür ist unter anderem die Theaterpädagogik: Als Berufsfeld verfügt sie über eine eigenständige Fachgeschichte und befindet sich in permanenter Weiterentwicklung. Ihre anspruchsvolleren, zum Beispiel am → postdramatischen Theater orientierten Spielarten sind schwer oder gar nicht von Theaterkunst, die sich ihrerseits pädagogische und partizipative Verfahren aneignet, zu unterscheiden (vgl. dafür beispielsweise die Projekte der Wiener Gruppe → Wenn es soweit ist).

In einigen Fällen reagiert auch die Förderebene auf die Interferenzen von «Kulturvermittlung», «Kunst» und «Bildung». Ein Beispiel ist die Einrichtung des → Projektfonds Kulturelle Bildung des Berliner Senats im Jahr 2008, der von einer unabhängigen Stelle zwischen der Abteilung Kultur und der Abteilung für Bildung und Soziales koordiniert wird. Oder in der Schweiz die teilweise in den Erziehungsdirektionen, teilweise in den Kulturabteilungen der Kantone angesiedelten Koordinationsstellen zur Kooperation zwischen Schulen und Künstler_innen sowie Kultureinrichtungen.³

Im Zuge von Bildungskrisen und der damit einhergehenden Hinterfragung der zeitgemässen und vor allem auch inklusiven Verfasstheit von Erziehungssystemen, die unterschiedliche Lerntypen berücksichtigen, erscheint die Bildung mit und über die Künste aufgrund der oben beschriebenen Potentiale immer wieder als Hoffnungsträgerin. Die → Freien Kunstschulen in Deutschland zum Beispiel entstanden als Reaktion auf die in den 1960er Jahren diagnostizierte «Bildungskatastrophe» (Picht 1964). In ihnen wurde (und wird) in allen künstlerischen Sparten zu Beginn insbesondere auch im Bereich Tanz, Musik und Theater ausserschulisches, nicht zertifiziertes, «freies» Arbeiten für Kinder und Jugendliche offeriert. Eine ihrer wichtigsten Begründungen war die Kritik an einer zu wenig künstlerischen Ausrichtung, an überhöhtem Leistungsdruck und mangelnder Gelegenheit zu «Selbstentfaltung und eigenschöpferischer Tätigkeit» in der Regelschule, die durch die Kunstschulen kompensiert werden müssten (Erhart et al. 1980, S. 15).

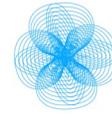
Nun wäre zu vermuten, dass Angebote, die sich dezidiert als «frei» bezeichnen und der persönlichen Entfaltung dienen, eine hohe Attraktivität für sehr verschiedene Nutzer_innen aufweisen. Tatsächlich aber ist es (nicht nur) den freien Kunstschulen nie wirklich gelungen, ihren selbst gesetzten Anspruch, über alle Schichten und Altersgrenzen hinweg offen zu sein, konsequent einzulösen. In aller Regel werden ihre Angebote von Angehörigen der Mittelschicht genutzt. Diesem Widerspruch widmete sich bereits 1980 eine Studie (Kathen 1980). Am Beispiel des Stadtteils Unna Königsborn im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen werden darin Verdrängungskämpfe und widerstreitende Interessen bei der Gründung einer

→ postdramatisches Theater siehe Glossar

→ Wenn es soweit ist <http://www.wennessoweitist.com> [13.9.2012]

→ Projektfonds Kulturelle Bildung <http://www.kulturprojekte-berlin.de/projekte/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung> [12.9.2012]

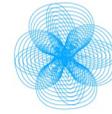
→ Freie Kunstschulen <http://www.bjke.de> [12.9.2012]



Kunstschule aufgezeigt. Jugendliche, die ihre Freizeit bis dato grösstenteils auf den Strassen des Stadtteils verbracht hatten und Kulturarbeiter_innen renovierten dort zunächst zusammen ein Haus, um eine freie Kunstschule einzurichten. Doch nach diesem gemeinsamen Aneignungsprozess kam es zum Streit. Die Vorstellungen der Kursleiter_innen über künstlerische Bildung erwiesen sich als nicht vereinbar mit den Interessen der Jugendlichen. Es kam zur Schliessung des Hauses und zu öffentlichen Protesten seitens der Jugendlichen. Als involvierte Dozentin unternimmt die Autorin der Studie die Aufarbeitung dieser konfliktreichen Erfahrung und kontextualisiert sie in einer Untersuchung von zwölf weiteren Kunstschulen. Sie kommt zu einem äusserst kritischen Ergebnis: Die Arbeit in den Jugendkunstschulen fusse auf den elitären Konzepten des bürgerlichen Kulturbegriffs, anstatt Alternativen dazu zu entwickeln. Die Einrichtungen produzierten Ausschlüsse, weil die Angebotsstruktur nicht dazu geeignet sei, Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Schichten zu interessieren. Diese fast schon historische Studie hat kaum etwas von ihrer Aktualität verloren. Gegenwärtig mehren sich die Einsprüche gegen eine vorbehaltlos positive Bewertung von offenen Lernformen und «selbstgesteuertem Lernen», die für eine partizipativ ausgerichtete Kulturvermittlung charakteristisch sind und gerade als deren Potential beschrieben werden. So macht der Erziehungswissenschaftler Michael Sertl deutlich, dass diese Lernformen auf Erziehungspraktiken der Mittelschicht basieren. Sie bauen auf bei Mittelschichtskindern bereits im Elternhaus ausgebildete Fähigkeiten, Sprach- und Verhaltenscodes auf, werden daher besonders von diesen angenommen und nützen vor allem deren «Selbstentfaltung» (→ [Sertl 2007](#), S. 2). Zu postulieren, sie seien gewinnbringend für alle, bedeutet wiederum, die Lebens- und Lernstile der Mittelschicht als Norm zu setzen, zu → [naturalisieren](#). Während Sertl bei seinen Überlegungen vor allem die Regelschule im Blick hat, erhebt die Kunstvermittlerin und Theoretikerin Nora Sternfeld ähnliche Einsprüche bezogen auf die Kulturvermittlung (Sternfeld 2005). Sie fokussiert die in der Kulturvermittlung häufig zu findende Verknüpfung des «Aufrufs zur selbstständigen Erkundung und kreativen Selbsttätigkeit» mit der Idee der «natürlichen Begabung», die es jeweils individuell zu entfalten gelte. Dieser Zugang gilt im Arbeitsfeld der Kulturvermittlung als besonders wenig elitär (Sternfeld 2005, S. 22). Mit Bezug auf Bourdieu (Bourdieu 2001) macht Sternfeld darauf aufmerksam, dass es sich aber bei «Begabung» selbst um ein gesellschaftliches Konstrukt handelt. Als «spontan», «kreativ» und «fantasievoll» gelten nachweislich Menschen, die im gebildeten Bürgertum aufgewachsen und sozialisiert sind. Demgegenüber gelten die Vermittlung von Fachwissen genauso wie das Üben von Techniken der Wissensaneignung im progressiven Teil des Arbeitsfelds der Kulturvermittlung eher als autoritär, unkreativ und wenig zeitgemäss.

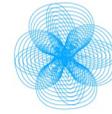
→ [Sertl 2007](http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf) <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0406.pdf

→ [naturalisieren](#) siehe Glossar



Es zeigt sich, dass auch die Arbeit in offenen, explorativen Lernsettings aus der Perspektive der Kulturvermittlung (auch hier wiederum vorausgesetzt, sie versteht sich als kritische Praxis und verfolgt den Anspruch von Zugangsgerechtigkeit) mit Widersprüchen behaftet ist. Einerseits liegt in der Entfaltung solcher Lernsettings das besondere Potential der Kulturvermittlung. Ihre zentralen Gegenstände, die Künste, korrespondieren mit den entsprechenden pädagogischen Methoden. Eine formalisierte Leistungsbewertung entfällt, was die Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit potentiell befördert. Andererseits laufen diese Settings wiederum Gefahr, genau die Ausschlüsse zu produzieren, gegen die zu arbeiten eine der zentralen Legitimationen und Selbstverpflichtungen von Kulturvermittlung darstellt. Eine Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit diesem Widerspruch findet sich schon in der oben erwähnten Studie Dagmar von Kathens aus dem Jahr 1980. Diese kritisiert die wenig hinterfragende Art und Weise, in der die Auseinandersetzung mit Kunst in den freien Kunstschulen stattfindet. Die Kinder und Jugendlichen würden dort in die [Liebe zur Kunst](#) eingeübt. «Bei der Auseinandersetzung mit Kunst muss es jedoch, um für eine emanzipatorische ästhetische Erziehung von Nutzen zu sein, um eine kritische Analyse der Kunst gehen. Nicht jede künstlerische Äußerung ist automatisch positiv [...]. Zu dem Umgang mit Kunst gehört die Aneignung ihrer gesellschaftlichen Funktion, die gesellschaftliche Stellung von Künstlern, ihre starke Individualisierung etc. [...]» (Kathen 1980, S. 155). Von Kathen schlägt also vor, die Analyse der gesellschaftlichen Funktionen von Kunst mit zum Gegenstand der Kulturvermittlung zu machen. Damit korrespondiert Sternfelds Ansatz, gerade bei der Arbeit mit marginalisierten Gruppen in der Kulturvermittlung institutionelle Ausschlüsse nicht zu verdecken und damit zu legitimieren, sondern sie anzusprechen (Sternfeld 2005, S. 31). Dies ist zweifellos eine wichtige Komponente einer Kulturvermittlung als kritischer Praxis und lässt sich, insofern auf Vermittlungsseite ein Interesse und die Bereitschaft dazu bestehen, grundsätzlich in jeder Situation zumindest im Ansatz realisieren. Doch mit einer inhaltlich-verbalen Thematisierung alleine ist Ausschlüssen noch nicht entgegen gewirkt. Die Kritik an offenen Lernformen ist selbst eine Sache von Privilegien. Entsprechend plädieren auch Kritiker_innen wie Sertl (Sertl 2007, S. 1) nicht dafür, offene Lernformen abzuschaffen, sondern ihre Ausschlusspotentiale pädagogisch zu berücksichtigen anstatt naiv-euphorisch mit ihnen umzugehen. Im Sinne einer solchen Reflexivität müsste es in der Kulturvermittlung darum gehen, zunächst überhaupt eine skeptische Distanznahme zu den eigenen pädagogischen «Wahrheiten» zu entwickeln. Eine Ausstellungsvermittlung beispielsweise, die davon ausgeht, es sei grundsätzlich antielitär und demokratisch, Teilnehmende ihr «Lieblingsbild» aussuchen und davor «frei assoziieren» zu lassen, könnte diese Praxis darauf überprüfen, was in einer Gruppensituation in einem Museum überhaupt «frei» assoziiert und geäußert werden darf, ohne die ungeschriebenen

→ [Liebe zur Kunst](#) siehe Glossar



Verhaltensregeln zu verletzen – oder wessen Assoziationen die Vermittlungsperson «interessant» findet. In allen Sparten könnten Methoden der Wissensaneignung selbst zum Gegenstand der Vermittlung werden, anstatt auf die pädagogische «Intuition» der Vermittlungsperson und allzu stark auf die Selbststeuerung der Lernenden zu setzen. Dies setzt allerdings voraus, dass die in der Kulturvermittlung tätigen Personen pädagogisch so professionell sind, dass sie in der Lage sind, ihr Methodenwissen den Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen – es also systematisch darzustellen und verbal sowie übend zugänglich zu machen.⁴

→ transformative Funktion siehe Text 5.5

Sternfeld fordert weitergehend, dass sich die Vermittler_innen und letztlich die Kulturinstitutionen aktiv mit den Anliegen dieser Gruppen solidarisieren: «Das Selbstverständnis dieser Vermittlung wäre eine Öffnung der Institutionen auch für politische Praxis und Organisation» (Sternfeld 2005, S. 32). Ein ernsthaftes Arbeiten gegen die institutionellen Ausschlüsse führte demnach in der Konsequenz zu einer Kulturvermittlung mit → transformativer Funktion für die Institutionen.

- 1 Der hier zu Grunde gelegte Lernzirkel von Kolb und Fry ist in verschiedenen Aspekten kritisiert und zu komplexeren Modellen weiterentwickelt worden. Der hier vorliegende Text hat grundsätzlich Einführungscharakter und kann daher auch das komplexe Feld der Lerntheorien mit seinen widerstreitenden Positionen nur rudimentär behandeln.
- 2 KLiP («Kunst und Lernen im Prozess») fand während drei Jahren an verschiedenen Berliner Schulen statt.
- 3 Eine Liste aller dieser Koordinationsstellen findet sich unter → <http://www.kulturvermittlung.ch/fr/infotheque/liens/suisse/services-de-coordination.html> [25.1.2013].
- 4 In postkolonialer Perspektive wurde zudem jüngst darauf hingewiesen, dass die Abwertung von Lernformen wie Imitieren, Kopieren oder Auswendiglernen die koloniale Behauptung westlicher Überlegenheit gegenüber nicht-westlichen Lernzugängen unterstützt (Spivak 2012, S. 46).

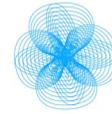
Literatur und Links

Publizierte Beiträge, auf denen Teile dieses Textes beruhen:

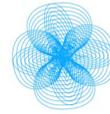
- Mörsch, Carmen: «Im Paradox des großen K. Zur Wirkungsgeschichte des Signifikanten Kunst in der Kunstschule», in: Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (Hg.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen, Bielefeld: Transcript, 2007

Weitere Literatur:

- Bourdieu, Pierre: «Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur», in: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg: VSA, 2001
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993
- Erhart, Kurt, et al.: Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst, Regensburg: Gustav Bosse, 1980
- Falk, John Howard; Dierking, Lynn: Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning, AltaMira: Rowman & Littlefield, 2000



- Gardner, Howard: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart: Klett-Cotta, 2002
- Geppert, Stella; Lenz, Seraphina: «Ein Kreis kann nie perfekt sein», in: Maset, Pierangelo, et al. (Hg.): Corporate Difference: Formate der Kunstvermittlung, Lüneburg: Edition Hyde, 2006
- Harms, Ute; Krombass, Angela: «Lernen im Museum – das Contextual Model of Learning», in: Unterrichtswissenschaft, 36/2, 2008, S. 130–166
- Kathen, Dagmar von: Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung der Konzeption und praktischen Arbeit an Jugendkunstschulen, schriftliche Hausarbeit im Fach Kunsterziehung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium, Düsseldorf, 1980
- Kolb, David Allen; Fry, Ronald Eugene: «Toward an applied theory of experiential learning», in: Cooper, Cary L. (Hg.): Theories of Group Process, London: John Wiley, 1975
- MacKenzie, Sarah K.: Playing Teacher: Artful Negotiations in the Pre-service Classroom, in: Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung, Jg. 12, Nr. 1, 2011; <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0404.pdf
- Patzner, Gerhard, et al.: «Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen», in: schulheft 130, 33. Jahrgang. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 2008; <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0403.pdf
- Podesva, Kristina Lee: «A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art», in: Fillip 6, Sommer 2007; <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0405.pdf
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation, München: Walter, 1964
- Pringle, Emily: We did stir things up: The Role of Artists in Sites for Learning, London: Arts Council of England, 2002; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012], siehe Materialpool MFV0401.pdf
- Pringle, Emily: The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context, London: Tate Papers, Nr. 11, 2009; <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012], siehe Materialpool MFV0402.pdf
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD, Weinheim: Beltz-Verlag, 2006
- Schoen, Donald: The Reflective Practitioner, New York: Basic Books, 1983
- Schmücker, Reinhold: «Der «Griff zur Kunst» – ein Kunstgriff in Bildungsprozessen?», in: Ermert, Karl, et al. (Hg.): Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2003, S. 8–28
- 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 MFV0406.pdf
- Springay, Stephanie; Freedman, Debra (Hg.): Curriculum and the Cultural Body, New York: Peter Lang, 2007
- Spivak, Gayatri Chakravorty: An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge/London: Harvard University Press, 2012
- Spychiger, Maria: «Ein offenes Spiel: Lernen aus Fehlern und Entwicklung von Fehlerkultur», in: Caspary, Ralf (Hg.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur, Freiburg i. Br.: Herder, 2008, S. 25–48



- 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 und Kant, 2005, S. 15–33
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim: Beltz, 2007; <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0407.pdf

Links:

- Berliner Senat, Projektfonds kulturelle Bildung: <http://www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/aktuelles.html> [10.12.2012]
- Gruppe «Wenn es so weit ist», Wien: <http://www.wennessoweitist.com> [30.11.2012]
- Harvard University, Cambridge, Mass., Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu> [30.11.2012]