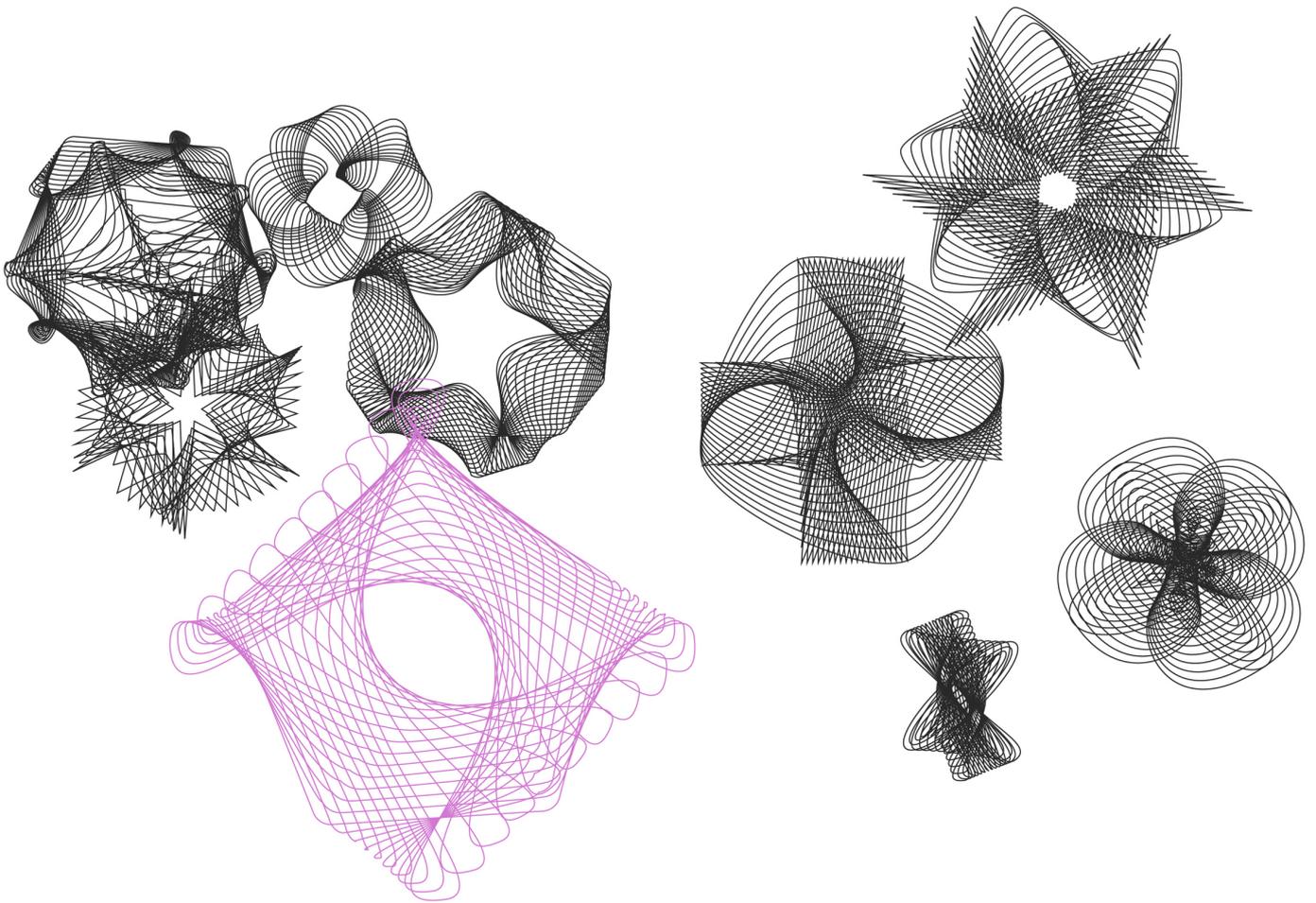


Zeit für Vermittlung

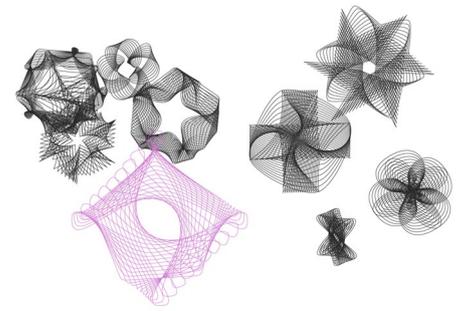
- 1 Was ist Kulturvermittlung?
- 2 Für wen Kulturvermittlung?
- 3 Was wird vermittelt?
- 4 Wie wird vermittelt?
- 5 Wie wirkt Kulturvermittlung?
- 6 Warum (keine) Kulturvermittlung?



- 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?
- 5 Wie wirkt Kulturvermittlung?
- 6 Warum (keine) Kulturvermittlung?



6.0 Intro

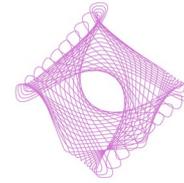
Zunehmend gerät Kulturvermittlung mit all ihren Facetten in den Blick von kultur- und bildungspolitischen Entscheidungsträger_innen und Förderinstitutionen. Einen Anfangspunkt dieser Entwicklung bildete die durch die englische Labourpartei im Jahr 1998 eingeleitete kulturpolitische Wende, welche die Verknüpfung von Kunst und Bildung als gesellschaftlichen und ökonomischen Faktor (wieder-)entdeckte und damit begann, diese stark zu fördern und von den Kultureinrichtungen auch zu fordern. Vermittlung wird inzwischen auch in Kontinentaleuropa und damit auch in der Schweiz zunehmend zum Förderfaktor. Dies hat Konsequenzen für die Vermittlungspraxis: Sie beginnt, sich zu professionalisieren und sich in unterschiedliche Methoden, Ziele und Begründungen auszudifferenzieren. Es geht nicht mehr nur darum, überhaupt Vermittlungsaktivitäten zu initiieren sowie die Finanzierung und die nötige Begeisterung dafür aufzubringen. Angesichts unterschiedlicher Argumentationen für Kulturvermittlung ergibt sich die Notwendigkeit, Position zu beziehen und den eigenen Ansatz zu begründen. Dies wird für die Vermittlungspraxis, aber auch die Förderpolitik und die Leitungen der Institutionen in zunehmendem Masse erforderlich.

Das vorliegende Kapitel bietet dazu eine erste Orientierung. Es skizziert gegenwärtig oft auftauchende Legitimationsstrategien für Kulturvermittlung. Die Betonung liegt dabei auf dem Begriff *Strategien*. Er verweist darauf, dass keine Legitimation neutral oder objektiv sein kann. Jede verfolgt mit ihrem Plädoyer für die Kulturvermittlung Ziele darüber hinaus – zum Beispiel die Durchsetzung bestimmter Vorstellungen von der sozialen Funktion von Kunst, von den Absichten von Bildung sowie davon, was eine funktionierende Gesellschaft und der Beitrag des Individuums an sie sei. Um den Widerstreit der Argumente zu verdeutlichen, werden am Ende jedes Unterkapitels mögliche Kritiken an der jeweiligen Legitimationsstrategie aufgeführt.

Ein auf die Strategien folgender Text ist den Einwänden gegen Kulturvermittlung gewidmet. Denn angesichts der bestehenden Hierarchien zwischen Kunst und Vermittlung gibt es durchaus Widerstand gegen das politische Interesse an Kulturvermittlung und der damit verbundenen Umverteilung von Ressourcen.

Der Vertiefungstext in diesem Kapitel ist den Konsequenzen für die Kulturvermittlung gewidmet, wenn die Einwände und Kritiken ernst genommen werden.

- 7 Wer macht Kulturvermittlung?
- 8 Gute Kulturvermittlung?
- 9 Kulturvermittlung vermitteln?



6.1 Legitimation: Kulturvermittlung als Wirtschaftsfaktor

Im Jahr 2009 fand das → Europäische Jahr der Kreativität und Innovation statt. Länder der Europäischen Union erhielten Fördermittel, um Projekte unter diesem Motto durchzuführen. Die auf der Website aufgeführte Kernbotschaft besagt: «Kreativität und Innovation tragen sowohl zu wirtschaftlichem Wohlstand als auch zum gesellschaftlichen und individuellen Wohlbefinden bei.» Einer der Botschafter dieser Initiative war der Ökonom Richard Florida, Autor des Buches «The Rise of the Creative Class» aus dem Jahr 2002, das wesentlich daran beteiligt war, die Figur «kreative_r Querdenker_in» als relevanten Wirtschafts- und Standortfaktor und damit als Schlüssel für den internationalen Wettbewerb ins Bewusstsein der Politiker_innen und der Stadtplaner_innen zu rücken (Florida 2002). Die Fördermittel des Europäischen Jahres für Kreativität und Innovation wurden mancherorts in Projekte der Kulturvermittlung investiert. Als Beispiel soll hier Österreich genannt werden. Der wichtigste Projektpartner der österreichischen Regierung in diesem Zusammenhang war die Organisation → Kulturkontakt Austria, die massgebliche Impulse im Feld der Kulturvermittlung setzt. Kulturkontakt Austria beteiligte sich mit dem Schüler_innenwettbewerb «Projekt Kreativität Europa» aktiv an der Initiative.

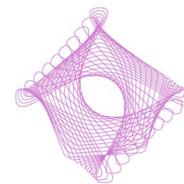
Einen weiteren Hinweis für die Wichtigkeit der ökonomischen Legitimation von Kulturvermittlung bildet das zentrale Lobbyingpapier für diesen Bereich, die → UNESCO Roadmap for Arts Education, die 2010 in Seoul, Südkorea, auf der zweiten World Conference on Arts Education verabschiedet und der Weltöffentlichkeit übergeben wurde. Darin heisst es: «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, enabling them to express themselves, critically evaluate the world around them, and actively engage in the various aspects of human existence. Arts Education is also a means of enabling nations to develop the human resources necessary to tap their valuable cultural capital. Drawing on these resources and capital is essential if countries wish to develop strong and sustainable cultural (creative) industries and enterprises. Such industries have the potential to play a key role in enhancing socio-economic development in many less-developed countries.»

Dieses Argumentarium für die Kulturvermittlung fokussiert vor allem auf ökonomische Vorteile. Neben der Förderung von Persönlichkeitsstrukturen, die für die wirtschaftliche Entwicklung förderlich erscheinen, betont es die Bedeutung der Kulturvermittlung für die Kreativwirtschaft. Wie schon zur Zeit der grossen Weltausstellungen, als der allgemeine Zeichenunterricht eingeführt wurde, wird die Entwicklung künstlerischer oder gestalterischer Fähigkeiten eines möglichst breiten Teils der

→ Europäisches Jahr der Kreativität und Innovation http://create2009.europa.eu/ueber_das_europaeische_jahr.html [30.4.2012]

→ Kulturkontakt Austria <http://www.kulturkontakt.or.at> [11.4.2012]

→ UNESCO Roadmap for Arts Education http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30.4.2012]; siehe Materialpool MFE060501.pdf

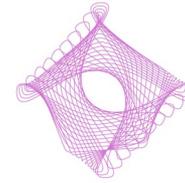


Bevölkerung als Investition in die Zukunftsfähigkeit der Kulturindustrie und der Wirtschaft insgesamt verstanden. Weitere ökonomische Argumente für die Förderung von Kulturvermittlung sind die Aufwertung von Stadtteilen durch die Präsenz von Kulturschaffenden, der Beitrag der Kultur- und Kreativwirtschaft zum Bruttosozialprodukt und die der Auseinandersetzung mit den Künsten zugeschriebene → Haltungsänderung von Erwerbstätigen in Richtung mehr Flexibilität und Einfallsreichtum. Schliesslich trägt Kulturvermittlung dazu bei, zum einen Produzent_innen, zum anderen aber auch informierte und motivierte Konsument_innen zu bilden.

→ Haltungsänderung von Erwerbstätigen siehe Text 3.5

→ Prekarisierung siehe Glossar

Kritiken an dieser Legitimation weisen darauf hin, dass sich das neu erwachte Interesse der Politik an Kulturvermittlung offenbar weniger darin begründet, Selbstbestimmung oder Urteilsfähigkeit im Umgang mit den Künsten zu fördern, sondern Menschen auszubilden, die aufgrund ihrer Leistungsbereitschaft, gepaart mit der Fähigkeit, Probleme auf kreative Weise zu lösen, dem Staat wirtschaftlich und sozial nicht zur Last fallen. Grundsätzlich kann die Auseinandersetzung mit den Künsten aber gerade gegenteilige Effekte erzielen. Sie kann ebenso gut zu Leistungsverweigerung, zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Leistungs- und Wettbewerbsprinzip und zur Motivation, alternative Lebensentwürfe zu denken, beitragen. Die Künste selbst können die Marktwirtschaft und ihre Effekte auch offenlegen und kritisieren. Darüber hinaus wird von Akteur_innen des künstlerischen und wissenschaftlichen Bereichs selbst kritisiert, dass die schlechten Arbeitsbedingungen, die sogenannte → Prekarisierung der meisten Künstler_innen und Kulturvermittler_innen trotz der Rede von der Wichtigkeit der Künste für die Ökonomie bestehen bleibt (Raunig, Wuggenig 2007).



6.2 Legitimation: Kulturvermittlung fördert die kognitive Leistungsfähigkeit und verschiedene Intelligenzen

Die durch Kulturvermittlung initiierte Beschäftigung mit den Künsten soll ideal für die Förderung kognitiver Leistungsfähigkeit wie auch von emotionaler, sozialer, bildlich-räumlicher oder körperlich-kinästhetischer Intelligenz sein. Vertreter_innen dieses Arguments führen ins Feld, dass die heutige Informationsgesellschaft und besonders auch zukünftige Gesellschaften dynamischer und heterogener seien als die vorherigen. Deswegen seien auch die Inhalte und Formen des Lernens in schnellem Wandel begriffen. Konzepte wie lebenslanges und informelles Lernen seien daher für einen zeitgemässen Bildungsentwurf zentral. Aus dieser Perspektive ist Kulturvermittlung besonders gut geeignet, Menschen auf die Herausforderungen im → kognitiven Kapitalismus vorzubereiten. 1993 führten amerikanische Neurowissenschaftler_innen eine Studie durch, die belegen sollte, dass das Hören der Musik von Wolfgang Amadeus Mozart zu höheren Hirnleistungen, insbesondere beim räumlichen und mathematischen Vorstellungsvermögen führe – dem so genannten «Mozart Effekt» (Rauscher et al. 1993). Eine zwischen 1992 und 1997 durchgeführte Langzeitstudie an Berliner Grundschulen nahm in Anspruch, die positive Wirkung des Musikunterrichts auf das soziale Verhalten der Kinder und auf ihre Konzentrationsfähigkeit nachzuweisen (Bastian 2002). Auch wenn Vergleichsstudien die Ergebnisse in beiden Fällen nicht bestätigen konnten und die Studien auch methodisch kritisiert wurden (→ Jansen-Osmann 2006), liefern sie seither zentrale Argumente für die Förderung von Kulturvermittlung.

Der Bundesverband für Kulturelle Jugendbildung in Deutschland entwickelt seit 2005 mit dem → Kompetenznachweis Kultur ein Instrument zum Nachweis des in der ausserschulischen Kulturvermittlung erwerbbaaren Wissens und Könnens. Die Kategorien, die soziale, kognitive, emotional-psychische und kreative Aspekte umfassen, übertreffen zahlenmässig noch die von François Matarasso 1997 veröffentlichten → 50 social impacts of participation in the arts, welche damals die englische Kulturförderung massgeblich in Richtung Kulturvermittlung beeinflussten (Matarasso 1997). Ein übersichtlicheres Argumentarium für positive Lerneffekte in der Kulturvermittlung liefern die vom Forschungsteam um Eilean Hooper Greenhill an der Universität Leicester entwickelten → Generic Learning Outcomes, denen zufolge Lernzuwächse in folgenden Bereichen nachzuweisen sind: Knowledge and Understanding / Skills / Attitudes and Values / Enjoyment, Inspiration and Creativity / Activity Behaviour and Progression. Als Instrument für die Anwendung in der Selbstevaluation von Kulturinstitutionen, insbesondere Museen und Bibliotheken,

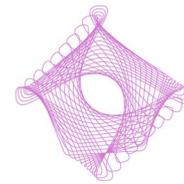
→ kognitiver Kapitalismus siehe Glossar

→ Jansen-Osmann 2006 http://www.psych.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/Dokumente/mtk_petra.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFE060202.pdf

→ Kompetenznachweis Kultur <http://www.kompetenznachweiskultur.de> [13.4.2012]

→ 50 social impacts of participation in the arts http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012]; siehe Materialpool MFE060201.pdf

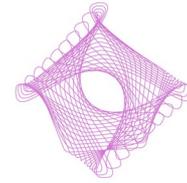
→ Generic Learning Outcomes <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning> [13.4.2012]



entwickelt, wurden auch die *Generic Learning Outcomes* in der Fachwelt kritisiert. Gerade weil die nachzuweisenden Lerneffekte eben «generic», also sehr allgemein formuliert seien, sei das Erhebungsinstrument für die Anwender_innen zwar einfach zu handhaben, aber die Ergebnisse aufgrund ihrer Allgemeinheit wenig aussagekräftig. Dennoch werden die *Generic Learning Outcomes* inzwischen europaweit in kulturellen Einrichtungen angewendet.

Hinsichtlich all dieser Ansätze werden immer wieder Zweifel geäußert, ob die Studien, welche die positiven Wirkungen der Beschäftigung mit den Künsten nachweisen, wirklich valide und nicht von selbsterfüllender Prophezeiung geleitet sind (→ [Mirza 2006](#)). Entsprechend selten wird bei dieser Legitimation hinterfragt, wer überhaupt definiert, was aus wessen Perspektive eine «positive» Wirkung sei. Weiter kann als problematisch erachtet werden, dass zumindest die neurowissenschaftlichen Ansätze bislang dazu tendieren, konservative Konzepte von kanonisierter Hochkultur als Kunst absolut zu setzen – Schwangere sollen ihren Föten Mozart vorspielen, nicht etwa Lady Gaga. Im Zusammenhang mit diesen Kritiken schlagen Wissenschaftler_innen vor, sich in der Argumentation weniger auf die sogenannten «Transfereffekte» der Kulturvermittlung zu konzentrieren, sondern den Erwerb von kunstbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten als Eigenwert anzuerkennen (Hetland et al. 2007).

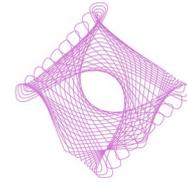
→ [Mirza 2006](http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf) <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf> [21.2.2013]



6.3 Legitimation: Erweiterung des Publikums auf alle Bevölkerungsschichten aus fiskalischer Verantwortung

Bei dem Argument, Kulturvermittlung sei aus fiskalischer Verantwortung zur Erweiterung des Kulturpublikums nötig, steht die Frage der Legitimation einer Elite-Kunst und -Kultur im Vordergrund. Es geht von der Annahme aus, dass durch Steuergelder finanzierte Kunstinstitutionen sich nur durch ein möglichst breites und heterogenes Publikum rechtfertigen können. Andernfalls würde die gesamte Steuergemeinschaft mit dem Interesse einiger weniger belastet. Diese Argumentation reicht bis in die 1960er Jahre zurück. Der bekannte Slogan «Kultur für Alle», der häufig mit dieser Legitimationsstrategie assoziiert wird, bezieht sich auf ein Buch mit gleichlautendem Titel des damaligen Frankfurter Kulturdezernenten Hilmar Hoffmann aus dem Jahr 1979. Allerdings war Hoffmanns Forderung nicht auf das Zugänglichmachen der Hochkultur beschränkt, dies war nur eine wichtige Komponente. Daneben bestand sie darin, auch Praktiken und Produkte der Kultur von ländlichen und Arbeitermilieus – wie zum Beispiel das Taubenzüchten – als kulturelle Hervorbringungen zu begreifen. Er schlug vor, diese im Sinne kultureller Teilhabe genauso zu fördern und zu verbreiten wie die stärker von Besserverdienenden und formal höher Gebildeten frequentierten Angebote der Kulturinstitutionen. Damit ging es ihm um eine Auflösung oder zumindest die Infragestellung der Grenze zwischen «Hochkultur» und «Populärkultur» (Hoffmann 1979).

Gegen die Legitimation der Publikumserweiterung wird vorgebracht, dass die Forderung einer zahlenmässig nachweisbaren Verteilungsgerechtigkeit nicht legitim ist, da auch diejenigen, die Kulturangebote nicht aktiv wahrnehmen, von den Künsten als elementarem und unverzichtbarem Bestandteil der Gesellschaft profitieren. So wird beispielsweise auch die öffentliche Finanzierung von medizinischer Hochtechnologie nicht mit dem Argument, nur wenige würden von ihr profitieren, in Frage gestellt. Die Künste sind in diesem Sinn Spezialdomänen wie wissenschaftliche und technische Bereiche auch. Gegen das Argument, Hochkultur von Populärkultur nicht zu unterscheiden und die Ausübung und den Konsum von Kultur nach jeweiligen Interessen und Vorlieben zu fördern, wird eingewandt, dass in diesem Fall die Öffentlichkeit nicht mehr mit anspruchsvollen Formen und Inhalten herausgefordert würde, sondern dass Angebote einem unterstellten mehrheitlichen Geschmack in einer Art vorausseilendem Gehorsam entgegenkämen.



6.4 Legitimation: Kulturvermittlung zur Inklusion

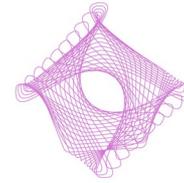
Ähnlich wie die Forderung, durch Steuergelder finanzierte Kunst für alle Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, kritisiert auch das Konzept der Inklusion die Tatsache, dass Institutionen der Hochkultur grosse Teile der Gesellschaft ausschliessen. Diese sollen durch Vermittlungsangebote an das vorhandene Kunst- und Kulturangebot herangeführt und auf diese Weise zur kulturellen Teilhabe motiviert werden. Geleitet ist dieses Argument weniger vom Anspruch der Steuergerechtigkeit als vom ethischen Grundsatz der Gleichbehandlung und entsprechenden Demokratisierungsgedanken. Die Idee der Inklusion bezieht sich dabei konkret auf gesellschaftliche Gruppen, die aufgrund sozialer Ungleichheit wenig Zugang zu Bildung und Wohlstand haben oder in anderer Weise von den Bedürfnis- und Handlungsgewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft abweichen, zum Beispiel aufgrund von Behinderungen. Kulturvermittlung wird hier als eine Möglichkeit gesehen, die ungleiche Verteilung von Ressourcen über die Ermöglichung kultureller Teilhabe auszugleichen. So weist beispielsweise eine Verlautbarung des deutschen Projektes → [Tanz in Schulen](#) darauf hin, welchen durch soziale Ungleichheit verursachten Benachteiligungen bei Kindern und Jugendlichen durch die aktive Beschäftigung mit Tanz entgegengewirkt werden soll: «Tanz ist nonverbal und hilfreich für die Integration von Kindern unterschiedlicher Herkunft [...] Tanz fördert die Persönlichkeitsbildung und unterstützt die Entwicklung von Identität durch das Erleben des «Körper-ICH». Tanz als künstlerische Kommunikations- und Ausdrucksform fördert: Bewegungsvielfalt, Bewegungsqualität, Körperwahrnehmung, Körperbewusstsein, Vorstellungsfähigkeit, Bewegungsphantasie, Gestaltungsfähigkeit und eigenschöpferisches Handeln, Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenzen, interdisziplinäres Arbeiten.»

Problematisch am Inklusionsgedanken ist, dass er Kultur und Institutionen als unveränderliche Grösse voraussetzt, in die bisher Ausgeschlossene einbezogen werden sollen. Selten wird dabei der gesellschaftliche Kontext, der zur Ungleichbehandlung erst führt, mit reflektiert und in die Arbeit an Veränderungen einbezogen. Zudem wird einseitig definiert, wer es nötig hat, einbezogen zu werden, und was die Norm ist, in die einbezogen werden soll. Diese Vorstellung kann als → *paternalistisch*, also als gutmeinend-bevormundend angesehen werden. Es besteht die Gefahr, dass Menschen auf ihre vermeintlichen Defizite festgelegt und darin «gleichgemacht» werden (→ [Dannenbeck, Dorrance 2009](#)).

→ [Tanz in Schulen](http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf) http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf [13.4.2012]; siehe Materialpool MFE060401.pdf

→ *paternalistisch* siehe Glossar

→ [Dannenbeck, Dorrance 2009](http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html) <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html> [30.4.2012]; siehe Materialpool MFE0604.pdf



6.5 Legitimation: Die Künste als Bildungsgut

«Arts Education programmes can help people to discover the variety of cultural expressions offered by the cultural industries and institutions, and to critically respond to them», heisst es in der → UNESCO Roadmap for Arts Education, die aktuell als Lobbyingpapier für Kulturvermittlung in weiten Teilen der Welt Beachtung findet und auch konkrete Wirkungen auf die internationalen Bildungs- und Kulturpolitiken zeitigt. Im gleichen Dokument wird darauf hingewiesen, dass die Beschäftigung mit den Künsten in der UN-Deklaration der Menschenrechte als universelles Menschenrecht festgeschrieben ist und daher allen ermöglicht werden muss. Diese Legitimationsstrategie basiert auf einem Verständnis der Künste als universell wertvollem Bildungsgut. Sich mit ihnen zu beschäftigen ist aus dieser Perspektive grundsätzlich für jede_n positiv, unabhängig davon, mit welchen Interessen, Überzeugungen, Lebensstilen, Bedingungen und Zielen eine Person ausgestattet sein mag. Diejenigen, die dies nicht von alleine erkennen, sind durch Kulturvermittlung → an die Künste heranzuführen. Da es viele solche Menschen gibt, müssen – so die Argumentation – auch entsprechende Ressourcen in die Vermittlung fließen.

Die Auffassung der (hohen) Künste als Bildungsgut, das grundsätzlich positiv für alle Menschen und an alle Menschen gerichtet sei, ist historisch gesehen eine Erscheinung der Aufklärung. Sie ist bereits in den Schriften zur ästhetischen Erziehung von Friedrich Schiller Mitte des 18. Jahrhunderts artikuliert (→ Schiller 1759). Sie etablierte sich – nicht zuletzt durch den Einsatz der Reformpädagogik für die Anerkennung der → musischen Bildung – zu Beginn des 20. Jahrhunderts als fester Bestandteil des bürgerlichen Bildungsbegriffs. Bis heute ist sie eine massgebliche Legitimation für Kulturvermittlung und darüber hinaus für Kulturförderung überhaupt, die in ganz Europa (und auch weit darüber hinaus, wie unter anderem die globale Präsenz der oben erwähnten UNESCO Roadmap for Arts Education zeigt) präsent und wirksam ist.

Bei dem Postulat, die Künste seien per se gut für «die Menschen», muss entsprechend als Einwand gelten, dass damit eine zumindest implizite Vermittlung bürgerlich-westlicher und mitunter explizit nationalistischer Wertvorstellungen verbunden ist. Ein anschauliches Beispiel für Letzteres ist eine → Rede der deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel, in der sie postulierte: «Kunst und Kultur geben uns ein Gefühl dafür, wo wir herkommen, wo wir zu Hause sind und wie sich unsere Identität zusammensetzt. Sie

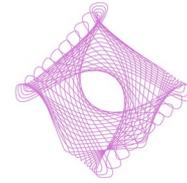
→ UNESCO Roadmap for Arts Education http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; siehe Materialpool MFE060501.pdf

→ an die Künste heranzuführen siehe Text 5.2

→ Schiller 1759 Volltextversion im Netz, Link: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1> [13.4.2012]

→ musische Bildung siehe Glossar

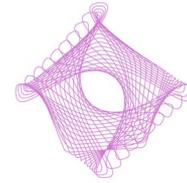
→ Rede Angela Merkel <http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html> [13.4.2012]; siehe Materialpool MFE0605.pdf



dokumentieren in hohem Maße Zusammengehörigkeit und fördern den Zusammenhalt einer Gesellschaft. Das heißt also, Kultur ist das einigende Band für unser Deutschland. Deshalb sprechen wir auch nicht umsonst von der Kulturnation Deutschland.»

Ebenfalls zu bedenken ist die Kritik, dass es grundsätzlich bevorzugend sei, von irgendeiner Seite vorschreiben zu wollen (sei es vom Staat, der Politik, den Expert_innen einer Bildungselite oder der Gesellschaft als Ganzes), dass die → Beschäftigung mit den Künsten prinzipiell und für alle wichtig und gut sei.

→ Beschäftigung mit den Künsten
siehe Text 6.8

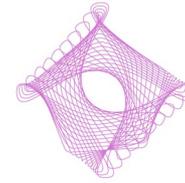


6.6 Legitimation: Kulturvermittlung als Ermöglichung aktiver Mitgestaltung der Künste und ihrer Institutionen

Diese Legitimation fokussiert auf das Potential aktiver Mitgestaltung von Programmen, Inhalten und Praktiken der Kulturinstitutionen durch Kulturvermittlung und ihre Teilnehmenden. Indem sie auch Veränderung anregt und ermöglicht, geht sie über die Feststellung der Notwendigkeit von Inklusion und Teilhabe hinaus und zielt auf die → Veränderung der Institutionen selbst. So weist zum Beispiel der Dramaturg, Regisseur und Autor Rustom Bharucha darauf hin, dass das tradierte Selbstverständnis von Kulturinstitutionen ein bürgerlich-zivilgesellschaftliches sei. Die rasanten Veränderungen der Welt um die Institutionen herum brächten aber auch einen Wandel der Verständnisse von Öffentlichkeit, Politik, kulturellen Darstellungsweisen und Praktiken mit sich, die tradierte bürgerliche Konzepte in Frage stellen und überschreiten. So drohe den Kulturinstitutionen ein Verlust an Bedeutung. Bharucha zufolge wäre es daher für die Institutionen ratsam, sich der Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Bereichen und Akteur_innen stärker zu öffnen. Sie müssten Einflussnahme und Hinterfragung aus anderen Perspektiven zulassen. Dabei geht es eben nicht nur um «access [zur Institution, CM], but the right to interrogate its assumed privileges and reading of history. It is my plea that instead of shutting ourselves up in the box – whether it is the «black box» of theatre, or the ultra-white, air-conditioned, dust-free box of the museum – that we should open ourselves to those seemingly disruptive energies «beyond the box» that can enable us to forge new links between the public and the private, the civil and the political» (Bharucha, 2000). Beabsichtigt ist bei dieser Argumentation also, dass Kulturvermittlung nicht nur demokratische Ansprüche kultureller Mitbestimmung einlöst, sondern aktiv zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Institutionen beitragen soll.

Bisher existieren zu dieser Argumentation keine einschlägigen Kritiken, die über die (in Text 6.3) angeführten Warnungen vor populistischen Tendenzen hinausgehen. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie sich als relativ neues Phänomen bislang noch selten in der Praxis niederschlägt.

→ Veränderung der Institutionen
siehe Text 2.4



6.7 Legitimation: Kulturvermittlung als Werkzeug zur Verbesserung sozialer Missstände

Fast in jeder Verlautbarung, die sich für die Förderung von Kulturvermittlung einsetzt, werden ihr grosse Potentiale für die Bekämpfung oder zumindest für die Linderung von sozialen Problemen zugeschrieben. Der Einsatz von Projekten der Kulturvermittlung wird zum Beispiel im Gesundheitswesen zu Therapiezwecken, in der Quartier-, Jugend- und Sozialarbeit oder bei urbanen Planungsprozessen auf diese Weise begründet. Dabei werden Wirkungen auf die beteiligten Individuen benannt, wie die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Leistungs- und Risikobereitschaft oder positive Veränderungen im Sozialverhalten. Zum anderen werden auch die Effekte für den jeweiligen sozialen Zusammenhang und die Gesellschaft als Ganzes betont – zum Beispiel mit dem Hinweis, dass Projekte der Kulturvermittlung den Zusammenhalt stärken, Lust auf Beteiligung an der Mitgestaltung der Umwelt erzeugen, die Bildung von lokalen Netzwerken fördern oder zur Konfliktlösung beitragen (Matarasso 1997).

Ein Beispiel, das in den letzten Jahren breit diskutiert wurde, ist das Projekt → *Rhythm Is It!*, bei dem die Berliner Philharmoniker zusammen mit dem Regisseur Royston Maldoon «Le Sacre du Printemps» als Ballett mit Berliner Hauptschülern erarbeiteten. Der auf dem Projekt beruhende Film stellt die verhaltensändernde Wirkung dieses Unternehmens auf die Schüler_innen heraus. Das Projekt diente als Impuls für zahlreiche weitere Tanzprojekte in Schulen im deutschsprachigen Raum. Ähnlich argumentiert das Projekt → *Superar* und seit dem Jahr 2012 auch «Superar Suisse», das sich das wachsende Netzwerk von Jugendorchestern aus Venezuela «Fundación del Estado para el Sistema de Orquesta Juvenil e Infantil de Venezuela» (FESNOJIV), kurz → *El Sistema* zum Vorbild genommen hat. Durch dieses erhalten Kinder aus venezuelanischen Armenvierteln Instrumentalunterricht in klassischer Musik, inklusive Aufführungen im Orchester. Auch zu El Sistema ist ein → *Film* entstanden, der es sich zur Aufgabe macht, die lebensverändernde Wirkung bei den teilnehmenden Kindern sichtbar und damit beweisbar zu machen.

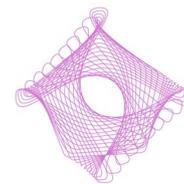
Der Erfolg dieser Filme verweist auf ein vergleichsweise grosses öffentliches Interesse an Vermittlungsprojekten mit sozialem Legitimationsanspruch. Dabei ist die Verankerung dieser Legitimation im kollektiven Gedächtnis nicht zufällig. Ähnlich wie das Argument, Kunst sei ein für alle Menschen wichtiges Bildungsgut, hat auch sie eine lange Geschichte: Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden in Stadtteilen englischer Industriestädte sogenannte «philanthropische Galerien» – gegründet von Pfarrern, Sozialarbeiter_innen oder auch Arbeiter_innen selbst – in denen Kunst dazu verwendet wurde, die völlig verarmten Bewohner_innen vom

→ *Rhythm Is It!* http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php [15.4.2012]

→ *Superar* <http://superar.eu> [15.4.2012]

→ *El Sistema* <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html> [15.4.2012]

→ *Film El Sistema* <http://www.el-sistema-film.com> [15.4.2012]

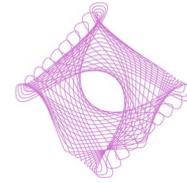


Alkoholkonsum abzuhalten und im Sinne bürgerlich-protestantischer Werte zu erziehen.

Als – schon damals geübte – Kritik an dieser Legitimation für Kulturvermittlung wird vorgebracht, dass «kulturelle Teilhabe» häufig an die Stelle realer politischer Mitbestimmung tritt und Kulturprojekte eher zur Beruhigung und Dekoration und nicht zur Bekämpfung von Problemen dienen. Damit ersetzen sie etwa teurere oder kontroversere politische Eingriffe wie Gesetzesänderungen oder die Umverteilung von Ressourcen.

Eine weitere Kritik richtet sich gegen die Instrumentalisierung von Kunst. Das Potential der Künste liegt aus dieser Perspektive gerade in der Auseinandersetzung mit dem Provozierenden, Unbequemen, Unwägbareren, sich der Nützlichkeit Verweigernden. So wies Max Fuchs, Vorsitzender des deutschen Kulturrates, in einem Beitrag 2004 darauf hin, «dass es gerade die Entlastung von Effizienz und pragmatischer Wirksamkeit ist, die die Handlungsform Kunst so wirkungsvoll macht» (→ [Fuchs 2004](#)). Kulturvermittlung hat aus dieser Sicht die Aufgabe, diese Auseinandersetzung zu befördern anstatt die Künste als Mittel gegen soziale Missstände zu verwenden.

→ [Fuchs 2004](#) <http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf> [24.8.2010];
siehe Materialpool MFE060701.pdf

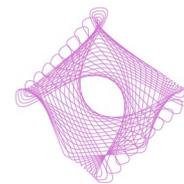


6.8 Einwände gegen Kulturvermittlung und ihre Förderung

Die Kritiken an den Legitimationen von Kulturvermittlung, die in den vergangenen Kapiteln aufgeführt wurden, zielen im Grundsatz weniger auf eine Abschaffung als auf eine Weiterentwicklung der Praxis. Jedoch existieren auch Argumente gegen Kulturvermittlung und deren Förderung an sich. Ein Teil dieser Argumente betrifft das Verhältnis von Vermittlung und Produktion auf verschiedenen Ebenen. Kritisiert wird die Tatsache, dass das gesteigerte Interesse der Politik an der Förderung von Vermittlung nicht automatisch auch mit einer Erhöhung der zur Verfügung stehenden Gelder einhergeht. Dies bedeutet, dass eine Umverteilung stattfindet, dass also eine Priorisierung der Kulturvermittlung in der Förderung zwangsläufig zu Kürzungen in der Kulturproduktion führt. Die aus Grossbritannien bekannte Politik, die öffentliche Förderung von Kulturinstitutionen überhaupt an die Bedingung der Existenz von umfassenden Vermittlungsprogrammen zu knüpfen, wird von Kritiker_innen als Eingriff in die künstlerische Freiheit und als Bevormundung der Institutionen wahrgenommen. Radikal gegen jedwede Vermittlungsprogramme sprechen sich Vertreter_innen der Ansicht aus, dass Vermittlung immer eine Verwässerung, Vereinfachung oder sogar Infantilisierung der Künste bedeute. Die für Vermittlung wichtige pädagogische Dimension erscheint aus dieser Perspektive nicht mit den Künsten vereinbar, die, so die Ansicht, jede Form der Didaktisierung, Erklärung oder Pädagogisierung verweigern.

Seitens der Akteur_innen, die angesichts des konstatierten «Vermittlungsbooms» um die künstlerische Qualität und Vieldeutigkeit der Künste besorgt sind, wird der prinzipielle Vorwurf des Populismus erhoben – vor allem in den Fällen, wo der Fokus der Vermittlung eng an die Erwartung einer Erweiterung und quantitativen Entwicklung von Publika gekoppelt ist. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, ob eine Stärkung der Vermittlung der Produktion sogar inhaltlich schaden könnte – im Sinne eines «vorausseilenden Gehorsams» der Produktion, die möglicherweise von vorneherein weniger komplex und leichter verdaulich würde.

Eine andere Perspektive, die ebenfalls gegen Vermittlung argumentiert, nimmt eher das Verhältnis der Institutionen zu ihrem Publikum in den Blick. Hier wird vor allem der Vorwurf erhoben, dass Vermittlungsangebote paternalistische Bevormundungs- und Überredungsversuche seien, die der Öffentlichkeit vorschreiben wollten, welche Kunst ihr zu gefallen und welche Kultur sie zu konsumieren habe. Aus dieser Perspektive wird Kunst und Kultur in erster Linie – und zu Recht – für ein bereits daran interessiertes Publikum produziert.



PERSPEKTIVWECHSEL Marie-Hélène Boulanger: Kulturvermittlung oder die Geschichte einer besonderen Begegnung

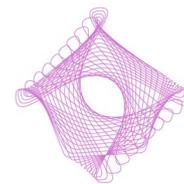
Für Menschen, die nicht im Besitz der kulturellen Schlüssel sind, wirken die Türen unserer Einrichtungen schwer und imposant. Manchmal braucht es aber nur eine besondere Begegnung, eine erste Erfahrung mit einem Kunstobjekt, damit die Barrieren fallen. Der Blick ändert sich, und das kulturelle Abenteuer kann beginnen.

Es stellt sich die Frage, wie diese Begegnung zustande gebracht werden kann. Wie wird man zum Besucher oder Zuschauer? Allein scheint der erste Schritt zu gross ... Und begleitet? In dieser Begleitung macht Kulturvermittlung Sinn, denn sie lädt dazu ein, sich auf Neues einzulassen, indem sie Vorbehalte und Vorurteile abbaut. Sie ermöglicht den Zugang zum Werk, der nicht über eine «Pädagogisierung» geschieht, sondern eher durch gewonnenes Vertrauen, das günstige Voraussetzungen für die Rezeption schafft.

Das Konzept der Kulturvermittlung fand erst vor Kurzem seinen Weg in den institutionellen Wortschatz, das Bestreben, die Kultur zu demokratisieren, ist aber nicht neu. Auch die Geschichte der Comédie de Genève ist seit ihren Ursprüngen von einer philanthropischen Ambition geprägt. 1913 wollten die vier Gründer, alles Mitglieder der Union pour l'Art Social, «ein grosses Publikum, das durch seine wirtschaftliche Situation von der künstlerischen Bewegung ferngehalten wird, in die Kunst einführen». Hundert Jahre später setzt die Comédie ihr Engagement fort, indem sie Vermittlungsprojekte zuhanden der Zielgruppen entwickelt.

Seit der Saison 2009/2010 greift die Comédie auf «Kulturbeauftragte» zurück, um ihre Türen neuen Zuschauern mit dem unterschiedlichsten Hintergrund zu öffnen. Sie werden jeweils für eine Saison eingesetzt und laden zu jeder Aufführung zwei oder drei Personen aus ihrem Umfeld ein. In ihrer Funktion als Vermittler fördern sie die Begegnung mit dem Theater, erleichtern den Zugang zum Ort und lenken die Zuschauer bei ihrem künstlerischen Erlebnis, sei es das erste oder nicht. Seit Projektbeginn wurden auf diese Art über 600 Personen eingeladen und konnten so einer der Vorführungen der Comédie de Genève beiwohnen.

Marie-Hélène Boulanger ist *Master in Kulturmanagement* und war am *Théâtre de Bourg-en-Bresse (Frankreich)* als *Beauftragte für Kulturvermittlung* tätig. Seit Mai 2012 ist sie an der *Comédie de Genève* für die *Publikumserweiterung* zuständig.



PERSPEKTIVWECHSEL Denise Felber: Warum Kulturvermittlung an der Schule?

Kulturvermittlung? Keine Kulturvermittlung?

Für die durchschnittliche Lehrperson stellt sich die Frage nicht – Kulturvermittlung an Schulen findet statt, aus Tradition. Zwar aus Begeisterung für Kunst und Kultur, meist aber ohne reflektiertes Argumentarium. Oft werden von kulturinteressierten, aber von der Komplexität der Sache überforderten Lehrer_innen die Vermittlungsprojekte ausgewählt, welche kostenfrei sind, mässigen Aufwand bedeuten und sich offenbar an der Schule irgendwie bewährt haben.

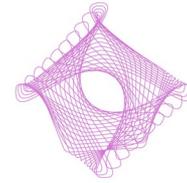
Relevante Fragen – Was wird im Projekt gemacht? Warum ist es notwendig? Welches sind die Zielsetzungen des Projekts? – können oft nicht beantwortet werden. Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche werden kaum genutzt, die ohnehin knappen Ressourcen werden für Organisation und Finanzierung des Projekts aufgewendet. Zudem sind Lehrpersonen meist schlecht vernetzt: Sie engagieren sich als Vertreter_innen eines Unterrichtsfachs, einer Kunstsparte, (noch) nicht als Kulturbotschafterinnen und Kulturbotschafter mit persönlicher Positionierung gegenüber Kulturvermittlung. Und es fehlt an einem gemeinsamen Bildungsverständnis von Kulturvermittlung.

Doch nachhaltige Auseinandersetzung mit künstlerischen Denk- und Handlungsweisen fordert immer wieder heraus: In forschendem Lernen gilt es, sich unangenehmen Fragen und Zweifeln zu stellen.

Kulturvermittlung ist ein Muss für Schulen! Denn das neugierige Erforschen von Kultur und deren adäquate Vermittlung sind geradezu prädestiniert, nicht nur Schüler_innen, sondern auch Lehrer_innen weiterzubilden. Professionelle Lehrpersonen verstehen sich als Vermittlungsexperten_innen, welche ihre Arbeit in fragend-entwickelnder und kritisch-reflexiver Haltung überprüfen und so ihre Kompetenzen stets weiterentwickeln.

Kulturvermittlung fordert von Lehrpersonen genau diese offene, forschende Haltung: Die Lehrperson ist nicht mehr Aufbereiterin von zu lernendem Stoff, sondern Initiatorin für entstehende Ideen, Beobachtungen, Wahrnehmungen, die es mit Schüler_innen zu vernetzen, auszutauschen, zu kommunizieren, umzusetzen und zu reflektieren gilt.

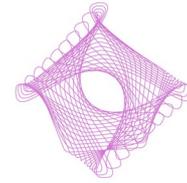
Damit die Lehrperson diese Rolle annehmen kann, muss sie bereit und in der Lage sein, ihren Routineblick zu hinterfragen, einen neuen Blick zu



wagen, Selbstverständliches als Fragwürdiges wahrzunehmen und zum Forschungsgegenstand werden zu lassen. Erst dann ist experimentelles Vorgehen möglich, kann Neues entstehen, tritt nicht lediglich das ein, was erwartet wurde.

Die Auseinandersetzung mit Kunst als eine «Schule der Mehrsinnigkeit, Mehrdeutigkeit, des Umgangs mit Zwiespalt, mit Konflikten, auch mit unlösbaren Konflikten» trainiert Lehrpersonen für die Annäherung an die geforderte forschende Haltung, und: «Dafür gibt es keinen Ersatz.» (Adolf Muschg).

Denise Felber ist *Fachbereichsverantwortliche Kunst und Schule, Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule PHBern.*



PERSPEKTIVWECHSEL Eszter Gyarmathy: Warum Kulturvermittlung?

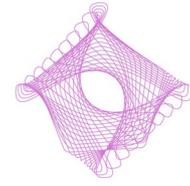
Interessant an der Übersicht über die verschiedenen Rechtfertigungen für Kulturvermittlung ist der jeweils partielle Ansatz. Dieser zeigt, dass es nicht möglich ist, die Kulturvermittlung aus ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext herauszuschälen oder sie in ihrer komplexen Einbettung erfassen zu wollen.

Augenfällig ist die Argumentation entlang von Machtstrukturen. Die Legitimationen erscheinen deshalb alle als ein Leistungsausweis gegenüber einem zahlenden Auftraggeber. Dessen Erwartungen werden in diesen Rechenschaftsberichten auch abgebildet. Geldgeber fordern Leistung. Die Leistungserbringer haben ihr Angebot möglicherweise selbst und nicht auf Bestellung definiert, trotzdem muss erbracht werden, was versprochen wurde. Diese «Systemkonformität» bestimmt die in der Übersicht angeführten Argumentationen.

Kulturvermittlung ist nicht gleich Kulturschaffen. Sie ist eine Meta-Kulturproduktion, sie erzählt mit anderen Mitteln, was andere geschaffen haben. Bezüglich ihrer Daseinsberechtigung vor den öffentlichen Geldern unterscheidet sie sich dennoch kaum vom gleichermassen geförderten Kulturschaffen. Auch dieses wird einer Legitimationspflicht gegenüber der Öffentlichkeit unterworfen.

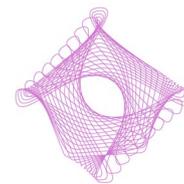
Öffentlich geförderte Kulturvermittlung und gewiss auch ein Teil des Kulturschaffens selbst haben die Funktion, von der Politik identifizierte Bedürfnisse der Gesellschaft abzudecken. Insofern sind sie als Dienstleistungen zu verstehen. Politik und Verwaltung wiederum rechtfertigen sich gegenüber ihren Kunden. Und warum wünschen die Kundin und der Kunde Kulturvermittlung? Wahrscheinlich tun sie dieses nur wegen der Kultur, respektive der Wirkung von Kulturschaffen auf jede Einzelne und jeden Einzelnen.

In jeder hier angeführten Legitimation fehlt die Kunst, das Kunstwerk, die Künstlerin, der Mensch (*c'est le regardeur qui fait l'œuvre*), dabei gibt es diesen immer, wo Kunst ist. Der erschreckende Begriff des kognitiven Kapitalismus kann als Ausbeutung eben dieses rezipierenden Menschen gedeutet werden. Damit gesellt sich zur politischen Machtausübung jene des (Kulturvermittlungs-)Markts.



Warum also Kulturvermittlung? Zum Erhalt der künstlerischen Freiheit muss sich die öffentliche Kulturförderung dafür einsetzen, dass Kulturschaffen und dessen individuelle Wahrnehmung und Wertschätzung durch Einzelne nicht (oder nicht nur) entlang von Machtstrukturen oder aus wirtschaftlichen Zwängen stattfinden. Tun wir dies nicht, so stellen wir die künstlerische Freiheit zur Diskussion und mindern damit die Bedeutung von Kunst für unsere Gesellschaft.

Eszter Gyarmathy ist *Delegierte für Kultur der Stadt Biel*.

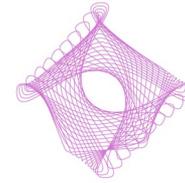


PERSPEKTIVWECHSEL Raphaëlle Renken: I love Vermittlung

Zwei Gründe haben mich veranlasst, als 16-Jährige der Vermittlung (die ich zur Definition eines damals noch völlig unbekanntem Berufs «Einführung in die Kunst» nannte) meine Liebe zu gestehen: zum einen die neu entdeckte Leidenschaft für Gegenwartskunst und der unbändige Wille, das Verständnis dafür zu wecken, zum anderen die unwiderstehliche Lust, die Türen der Museen zu öffnen, an denen ein Schild «Zutritt für die Öffentlichkeit verboten» prangte. Der Erklärungsdrang und das Anliegen, den Schleier zu lüften, sind geblieben, die Motivation ist heute aber eine andere: Ich will das Publikum zum aktiven, ja sogar kreativen Mitmachen bewegen.

Wem nützen die Bemühungen der kulturellen Einrichtungen, Kunst zu erhalten und auszustellen, wenn sie nicht an das Ziel geknüpft sind, den Besucher mit dem Exponat auf irgendeine Art zu reizen? Das ist Aufgabe des Vermittlers! Er soll wie Dr. Knock von Jules Romains dafür sorgen, dass es die Besucher kitzelt, kribbelt und kratzt. Vermittlung als Mittel, durch das Betrachten eines Werks oder eines Objekts Symptome auszulösen. Der Vermittler legt dabei einen unerschütterlichen Optimismus an den Tag: Niemand ist unsensibel und alles hat das Potenzial, die Sensibilität zu fördern. Im Gegensatz zum durchtriebenen Doktor geht es hier aber nicht darum, imaginäre Symptome hervorzurufen, um den Preis der Behandlung einzustecken, und auch nicht darum, an die Genesungskraft der Kunst zu glauben, denn von Kunst kann man nie genesen. Auch dafür sorgt der Vermittler.

Raphaëlle Renken ist seit 2001 als Beauftragte für Kulturvermittlung im Musée d'art et d'histoire in Genf tätig. Von 2003 bis 2009 hat sie parallel dazu im Musée cantonal des Beaux-Arts in Lausanne einen Bereich für den Besucherempfang aufgebaut und geleitet. 2010 wurde sie von Waadtländer Verband für zeitgenössischen Tanz mit dem Entwurf und der Koordination einer Plattform für Tanzvermittlung für den Kanton Waadt beauftragt. Sie hält auch Vorträge zur Tanzgeschichte und zur Kunstkritik.



PERSPEKTIVWECHSEL David Vuillaume: Vermittlung und Museen

Die Verwendung des heute in den Museen allgegenwärtigen Begriffs «Vermittlung» verdankt dem Kampf der Kulturvermittler_innen für die Anerkennung ihres Berufs eine Menge.¹ Zu den → [22 Berufsprofilen](#), die vom internationalen Museumsrat ICOM als Bestandteil der Museumsarbeit erachtet werden, gehören ausdrücklich auch Fachpersonen für Bildung und Vermittlung in Museen. Darüber darf aber nicht vergessen werden, dass das Museum selbst ein Vermittlungsinstrument ist, da die Institution und somit alle, die für sie arbeiten, als Verbindungsglied zwischen verschiedenen Räumen und unterschiedlichen Interessen fungieren. Zwischen dem Hier und dem Dort, dem Heute und dem Gestern, dem Jetzt und dem Beständigen ist das Museum ein Ort der Konfrontation und der Verhandlung zwischen den Besuchern und Besucherinnen und den Exponaten, zwischen den Bürgern und Bürgerinnen und dem Bildungsgut.

→ [22 Berufsprofile](http://www.museums.ch/publikationen/publikationen/museumsberufe) <http://www.museums.ch/publikationen/publikationen/museumsberufe> [15.2.2013]

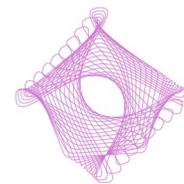
Auch innerhalb der Institution sind Vermittlungsprozesse nötig. Es gilt als anerkannt, dass Museen «zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschaffen, bewahren, erforschen, bekannt machen und ausstellen». ² Konservierung, Forschung, Weiterentwicklung, Bildung, diese vier identitätsstiftenden Museumstätigkeiten schaffen eine Spannung, die museale Einrichtungen auszeichnet. Während sich das Museum bei der Forschung und der Konservierung tendenziell auf sich selbst konzentriert, öffnet es sich bei der Weiterentwicklung und der Ausstellung nach aussen. Diesen grundlegenden Widerspruch muss die Institution auszugleichen versuchen. Auch hier ist das Museum ein Vermittlungsinstrument zwischen Elitismus und Demokratisierung. Weitere Spannungsquellen, die mit den Funktionen, die Museen erfüllen möchten, einhergehen, fordern unterschiedliche Formen der Schlichtung, zum Beispiel zwischen Marketing und Pädagogik, Passivität und Aktion oder zwischen Hochkultur und Populärkultur, um nur binäre Optionen zu nennen.

Da sie auf Verhandlung und die Suche nach einem Gleichgewicht ausgerichtet ist, eignet sich die Vermittlung bestens für museale Einrichtungen, die fortlaufend verschiedene Welten aufeinanderprallen lassen und ein gewisses Mass an Harmonie zwischen unzähligen Ansichten erreichen müssen.

David Vuillaume ist *Generalsekretär VMS (Museumsverband Schweiz) und ICOM Schweiz (internationaler Museumsrat)*.

¹ Zum Beispiel mediamus, Schweiz. Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum → <http://www.mediamus.ch> [15.2.2013].

² Definition des Internationalen Museumsrats ICOM (Ethische Richtlinien, 2004 → <http://www.museums.ch/standards/ethik> [15.2.2013]. Weitere Definitionen von musealen Institutionen siehe Desvallées 2011).



PERSPEKTIVWECHSEL Bundesamt für Kultur, Sektion Kultur und Gesellschaft: Warum fördert der Bund die Kulturvermittlung?

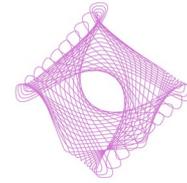
Dieser Text gilt gleichermaßen als Perspektivwechsel für 5. Wie wirkt Kulturvermittlung?

Es gibt viele gute Gründe, warum die öffentliche Hand die Kulturvermittlung fördern sollte. Die Argumente sind je nach Standpunkt ökonomischer, fiskalischer, pädagogischer, didaktischer, künstlerischer und gesellschaftlicher Art.

Für den Bund stehen gesellschaftliche Aspekte im Vordergrund. Der Gesetzgeber hat die Richtung vorgegeben, indem er das Ermöglichen und Erleichtern des Zugangs zur Kultur zu einem der Ziele der Kulturförderung des Bundes erklärt hat (Art. 3 Bst. d KFG). Projekte, die in diesem Sinn wirken, werden vom Bund bevorzugt unterstützt (Art. 8 Bst. a KFG). Die Botschaft zum Kulturförderungsgesetz bringt die Förderung des Zugangs unmittelbar mit Kulturvermittlung in Zusammenhang (Erläuterungen zu Art. 8 KFG).

Die Betonung der Aspekte Partizipation und Inklusion erklärt sich aus der Bedeutung, die der Bundesrat der Kultur beimisst: «Kultur [ist] ein zentraler Faktor des politischen und gesellschaftlichen Lebens, ein wirkungsvolles Instrument zur Wahrung der sozialen Integration und des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktive Kulturpolitik beschränkt sich daher nicht auf die Förderung des künstlerischen Schaffens und die Erhaltung des kulturellen Erbes. Sie zielt auf die Beteiligung möglichst aller Bevölkerungsgruppen am kulturellen Leben. [...] Künste schärfen die Wahrnehmung und entwickeln das Bewusstsein. Es gibt keine bessere Schule des Betrachtens, der Aufmerksamkeit, des Differenzierens als Kunst. Genaues und kritisches Hinhören, Hinsehen, Mitdenken macht die Menschen aufmerksam, ausdrucks- und urteilsfähig. Sobald eine sinnliche Anschauung in emotionale oder intellektuelle Erkenntnis übergeht, wird sie gesamtgesellschaftlich bedeutsam. Der eigentliche Wert der Kultur liegt darin, dass sie dem Menschen ermöglicht, sich selbst und sein Umfeld zu verstehen und verständlich zu machen.» (Botschaft zur Finanzierung der Kultur 2012–2015).

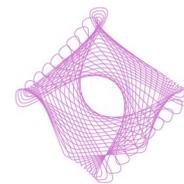
Die Teilhabe eines breiten und vielfältigen Publikums ist für die Legitimation der Kulturförderung relevant: In den vergangenen Jahrzehnten ist das kulturelle Angebot in der Schweiz (wie auch in anderen Ländern) stark angestiegen. Das Publikumsinteresse hat damit nicht Schritt gehalten. Im Interesse der Nachhaltigkeit darf sich die Kulturförderung daher nicht auf



die Subvention des Kulturbetriebs (Ausbau und Konsolidierung des Angebots) beschränken, sondern es sind auch Massnahmen zur Heranbildung künftiger Nutzer und Nutzerinnen von Kunst und Kultur erforderlich.

Die wichtigsten Instrumente des Bundes für die Verbesserung des Zugangs zur Kultur in der Periode 2012–2015 sind Sprachförderung, Förderung musikalischer Bildung, Leseförderung (Massnahmen des Bundesamtes für Kultur) sowie die Unterstützung von Kunstvermittlungsprojekten (Massnahmen der Stiftung Pro Helvetia).

Die Sektion Kultur und Gesellschaft kümmert sich um Fragen der kulturellen Bildung und der kulturellen Teilhabe, namentlich in den Bereichen Sprachförderung, Leseförderung, musikalische Bildung, Laien- und Volkskultur.



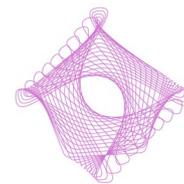
FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 6: Kulturvermittlung zwischen Legitimationsbedarf und Hegemoniekritik

«An diesem Punkt wird man wohl fragen müssen, ob aus diesen vielfachen Verstrickungen ein Weg herausführt. Kann es, wenn Pädagogik zu den wichtigsten Herrschaftstechnologien gehört, überhaupt so etwas wie eine fortschrittliche oder emanzipatorische Kunstvermittlung geben? [...] Die Frage ist entscheidend, denn etwas dazwischen – eine «neutrale Pädagogik» – gibt es nicht.» (Marchart 2005)

Die am Ende des Textes 5.FV geforderte, gleichberechtigte und eigenständige Stellung der Vermittlung (als Praxis und als Diskursfeld) in den Kulturinstitutionen und gegenüber den Künsten ist bisher nur an wenigen Stellen verwirklicht.

Dies führt zu einem weiteren Spannungsverhältnis für eine Kulturvermittlung, die sich als kritische Praxis begreifen möchte. Ihre Vertreter_innen sind darauf angewiesen, Lobbyarbeit für das Arbeitsfeld zu betreiben, sich gegenüber den Institutionen, der Kunst und den kultur- und bildungspolitischen Entscheider_innen und nicht zuletzt gegenüber den eigenen Kolleg_innen zu legitimieren. Naheliegend ist dabei der Rückgriff auf die zur Verfügung stehenden Argumente, wie sie in den Texten für Eilige in «6. Warum (keine) Kulturvermittlung?» aufgeführt wurden. Gleichzeitig sind sie sich der ebenfalls aufgeführten Kritiken, die an diesen Legitimierungen vorgebracht werden, bewusst; zum Teil sind sie auch selbst die Autor_innen dieser Kritiken.¹ Bevor Überlegungen dazu angestellt werden, wie dieses Spannungsfeld zu gestalten sei, sollen die wichtigsten Kritiken noch einmal in der Zusammenschau dargestellt werden. Diese bildet gleichzeitig ein Zwischenresümee der in den Vertiefungstexten der vorangegangenen Kapiteln geleisteten Problematisierungen.²

Eine zentrale Kritik bezieht sich auf die Instrumentalisierung der Künste und ihrer Vermittlung als Wirtschafts- und Standortfaktoren. Das Potential der Künste liegt demnach gerade in der Auseinandersetzung mit dem Nutzlosen, nicht Verwertbaren, Provozierenden, Unbequemen, Unwägbareren, Differenten und nicht Übersetzbaren. Initiativen wie der «Kompetenznachweis Kultur» der deutschen Bundesvereinigung für Kulturelle Jugendbildung, bei dem jugendlichen Teilnehmenden in Angeboten der Kulturvermittlung ein Zertifikat ausgestellt wird, weisen aus dieser Perspektive in die falsche Richtung, da sie die Argumente für die Kulturvermittlung stark an deren Nutzen für den Arbeitsmarkt im Sinne gesteigerter «Employability» der Teilnehmenden knüpfen. Dies bedeutet implizit eine Ökonomisierung von Kunst und Bildung. Die Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit und Leistungsbereitschaft wird als grundsätzlich positiv gewertet, wobei ausgeblendet wird, dass gerade auch aus den Künsten heraus andere



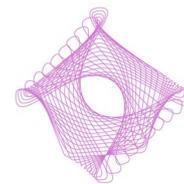
Visionen für die Gestaltung von Gesellschaft entwickelt werden. Es ist auch festzustellen, dass zumindest bis dato die → Prekarisierung von sogenannten «Kreativen» bestehen bleibt, trotz der Aufwertung ihres Arbeitsfeldes. Im Kontext einer Deregulierung von Märkten und sozialen Systemen eignen sie sich mit den ihnen zugeschriebenen Attributen wie flexibel, risiko- und leistungsbereit und selbstverantwortlich ausgezeichnet als Rollenmodelle.

→ Prekarisierung siehe Glossar

→ Kulturalisierung siehe Glossar

Die Betonung sogenannter «Transfereffekte» der Kulturvermittlung mit Verweis auf Erkenntnisse der Neurowissenschaften ist ebenfalls vom Wettbewerbsparadigma durchdrungen. Sie fokussiert auf die individuelle Entwicklung und Leistungssteigerung, ohne gesellschaftliche Zusammenhänge zu thematisieren. Zudem tendieren neurowissenschaftliche Begründungen der Kulturvermittlung bislang dazu, konservative Konzepte von kanonisierter Hochkultur als «Kultur» absolut zu setzen. Eltern sollen ihren Embryos Klassik vorspielen, nicht etwa Punkrock.

Vor allem im angelsächsischen Kontext, wo Studien wie «Use or Ornament?» von François Matarasso, die 1997 fünfzig positive Transferwirkungen von Kulturvermittlung auflistet (Matarasso 1997), massive förderpolitische Konsequenzen nach sich zogen, wird die Kritik geäußert, dass solche Studien, ob neurowissenschaftlich oder sozialwissenschaftlich orientiert, nicht wirklich valide seien (Merli 2002). Während neurowissenschaftlich informierte Argumente für Kulturvermittlung die individuelle kognitive Leistung in den Mittelpunkt stellen, betonen sozialwissenschaftliche Untersuchungen wie die von Matarasso die positiven Transferwirkungen von Kulturvermittlung im sozialen Kontext und auf das Sozialverhalten. An dieser Legitimation ist kritikwürdig, dass «kulturelle Teilhabe» dabei an die Stelle realer politischer Mitbestimmung tritt. Als Beispiel hierfür sei eine konservative Regierung eines deutschen Bundeslandes erwähnt, die nach ihrem Antritt den regionalen Anti-Rassismus-Initiativen die Gelder kürzte und gleichzeitig die freien Kunstschulen in der Region dazu verpflichtete, Projekte in Hauptschulen «mit hohem MigrantInnenanteil» durchzuführen (Mörsch 2007). Nicht nur ereignete sich an dieser Stelle eine Verschiebung der Problembekämpfung von den Täter_innen weg zu den Betroffenen, auch handelte es sich implizit um die → Kulturalisierung des politischen und gesamtgesellschaftlichen Problems. Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass der Kulturbegriff doppelt belastet ist: «Das Aufkommen des Kulturbegriffs ist mit einem Identifizierungsproblem behaftet, weil sich eine Kultur nur im Unterschied zu anderen Kulturen bestimmt. Im Namen der Kultur wird regelmässig die Ablösung traditioneller Werte, die die Moderne charakterisiert, zu Gunsten einer emphatischen Selbststiftungsphantasie umgedeutet, die per se die kulturellen Unterschiede asymmetrisch nach dominanten und inferioren Merkmalen konzeptualisiert. [...] Von daher gibt sich jede Kultur als kolonial zu erkennen» (Röllli 2006, S. 30–41). Bei dem Postulat, kulturelle Bildung sei per se gut für «die Menschen» muss also bedacht werden, dass mit ihr häufig die zumindest



implizite Vermittlung westlicher, auch nationalidentitärer Wertvorstellungen erfolgt. Umgekehrt birgt das Postulat der Förderung «kultureller Vielfalt» die Gefahr von → ethnischer Essentialisierung, da Personen auf die – von aussen zugeschriebenen – kulturellen Praktiken ihrer Herkunftsländer verwiesen werden. Den derart adressierten Akteur_innen wird kaum ein anderer Platz innerhalb des kulturellen Feldes gewährt (→ Steyerl 2007, S. 21 – 23). Dieser kritische Einwurf erhält eine besondere Brisanz, da gegenwärtig eine Verschiebung vom «biologischen» zum «kulturellen Rassismus» zu beobachten ist. Rassistisch motivierte Übergriffe, staatliche Kontrolle, Gesetzesverschärfungen und Medienberichterstattung richten sich zunehmend an einer Matrix von als «kulturell» markierten Oppositionen wie «islamisch kontra abendländisch» aus (Taguieff 1998).

Eine Vorgabe wie die oben beschriebene an die Jugendkunstschulen mag in guter Absicht erfolgen. Selten wird jedoch bei solchen Unterfangen der gesellschaftliche Kontext, der zur Ungleichbehandlung erst führt, in die Arbeit an Veränderungen einbezogen. Es bleibt bei diesen Arrangements in der Regel die Aufgabe der individuell Betroffenen, ihre Situation zu überwinden und sich zu interessieren. Genauso wenig werden die → paternalistischen Zuschreibungen reflektiert, die über die Adressierungen minorisierter Gruppen erfolgen. Problematisch am Inklusionsgedanken ist ausserdem, dass er Kultur und ihre Institutionen als unhinterfragbare Grösse voraussetzt, die für alle Menschen gut und nützlich sei, ohne dass sie sich selbst verändern müssten.

In der Zusammenschau wird noch einmal deutlich, dass die angeführten Kritiken eines gemeinsam haben: Sie analysieren scheinbar selbstverständliche gesellschaftliche Übereinkünfte und Verhältnisse und scheinbar neutrale Kontexte wie Kultur- oder Bildungseinrichtungen als Grundlage für die Reproduktion von Ungleichheit und für die Hervorbringung von gesellschaftlichen Normen. Es handelt sich entsprechend, wie am Ende des Textes 1.FV erläutert, um hegemoniekritische Einwände.

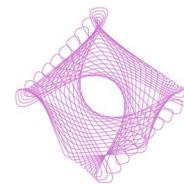
Leitlinien für daraus resultierende Handlungsalternativen zur Verschiebung und Umarbeitung der hegemonialen Ordnung im Zeichen einer Kunstvermittlung als kritischer, verändernder Praxis wurden bereits von mehreren Autor_innen umrissen, die alle sowohl in der Theoriebildung als auch in der Vermittlungsarbeit tätig sind (Sternfeld 2005; Sturm 2002; Mörsch 2009 a). Sie seien hier genauso wie die oben aufgeführten Kritiken zusammengefasst.

Kulturvermittlung als (hegemonie-)kritische Praxis betont das Potential der Differenzerfahrung beim Bilden mit Kunst und setzt dem Effizienzdenken die Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit als Störmoment entgegen. Anstatt Individuen den Willen zur permanenten Selbstoptimierung als beste Überlebensoption anzubieten, stellt sie Räume zur Verfügung, in denen – neben Spass, Genuss, Lust am Machen, Schulung der Wahrnehmung sowie

→ ethnische Essentialisierung siehe Glossar

→ Steyerl 2007 <http://eipcp.net/transversal/0101/steyerl/de> [21. 2. 2013]; siehe Materialpool MFV0602.pdf

→ Paternalismus siehe Glossar



der Vermittlung von Fachwissen – auch Probleme identifiziert und bearbeitet werden können. In denen Dissens konstruktiv wahrgenommen wird.

→ Teilsysteme siehe Glossar:
System

In denen so scheinbar selbstverständlich positive Attribute wie die Liebe zur Kunst oder der Wille zur Arbeit hinterfragt werden und eine Diskussion darüber in Gang kommen kann, was eigentlich für wen das gute Leben sei und wie ein gutes Leben für alle zu bewerkstelligen sei. In denen es daher weniger um lebenslängliches als um lebensverlängerndes Lernen geht.

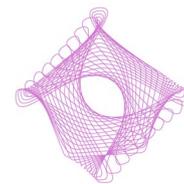
Sie eröffnet Handlungsräume, in denen keine Person aufgrund ihres Alters, ihrer Herkunft, ihres Aussehens, ihrer körperlichen Dispositionen, ihres Geschlechtes oder ihrer sexuellen Orientierung diskriminiert wird, in denen kein vermeintliches Wissen über Andere produziert wird oder als Grundlage dient, sondern in denen stattdessen im Sinne einer kommunikativen pädagogischen Reflexivität parteilich gehandelt wird.

In denen es daher auch notwendig ist, die eigene Privilegiertheit als Kulturvermittler_in zu reflektieren, sie zu durchkreuzen und sie strategisch für mehr Gerechtigkeit einzusetzen. Denn trotz möglichem materiellem Mangel und möglicher schwacher Position im institutionellen Gefüge gibt es unter der Mehrheit der Kulturvermittler_innen viele Privilegien, wie die richtige Hautfarbe, den Zugang zum richtigen Wissen und zur richtigen Kultur (Castro Varela, Dhawan 2009).

Solche Räume der Kulturvermittlung weisen als konstitutive Merkmale eine Reflexivität gegenüber dem Kulturbegriff und aktiven Widerstand gegen Kulturalisierung von Konflikten und politischen Problemen auf, genauso wie eine Reflexivität gegenüber den mit «Kunst» verbundenen Wertvorstellungen und Mythen. Die Vermittlungsarbeit dient entsprechend auch dem Austausch darüber, wie die Künste und ihre → Teilsysteme funktionieren.

Statt «Begabungsförderung» und «Selbstentfaltung» wird in ihnen die transparente Vermittlung von Werkzeugen zum Lernen versucht. Dieser Versuch basiert auf einem Nachdenken über die eigenen Ausgangspunkte und Bedingungen sowie auf dem Potential der Künste (auch kollektiv und über Wissens- und Sprachgrenzen hinweg) zu entwerfen, zu intervenieren, umzudeuten und zu verändern. Und, um den Kreis zu schliessen, diese Arbeit fusst auf den besonderen Möglichkeiten der Künste, all dem jeweils Formen zu geben, die vieldeutig bleiben und sich im günstigen Fall einer Instrumentalisierung entziehen.

Wie oben angedeutet, ist der Versuch, Kulturvermittlung als kritische Praxis ins Werk zu setzen, ein mehrfach destabilisierendes Unterfangen. Besonders in einem Feld, das zur Zeit noch stark mit dem Kampf gegen Abwertung, gegen seine eigene Prekarisiertheit und mit Selbstlegitimierung beschäftigt ist, produziert dieser Zugang zusätzliche Stolpersteine. Er bedeutet, neben dem Modus der permanenten Selbstbefragung, auch bei den Kolleg_innen im eigenen Arbeitsfeld nicht ausschliesslich auf breite Akzeptanz zu stossen. Auch gibt es kaum eine dokumentierte Geschichte,



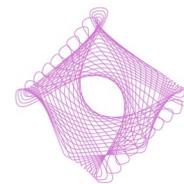
auf die sich eine kritische Kulturvermittlung selbstverständlich beziehen könnte. Bis vor nicht langer Zeit war Kulturvermittlung ein reines Praxisfeld, daher sind die Geschichtsschreibung und die Theoriebildung noch jung.

Dennoch wächst zur Zeit die Zahl von Kulturvermittler_innen, die an der Weiterentwicklung einer kritischen Praxis in den vielen möglichen Facetten, die aus den oben aufgeführten Vorschlägen aufscheinen, interessiert sind. Sie entwickeln Umgangsweisen mit dem oben erwähnten Spannungsverhältnis zwischen einer hegemoniekritischen Haltung und einem Bedarf nach Legitimationen. Diese Umgangsweisen lassen sich als zwei miteinander verbundene Stossrichtungen beschreiben: Netzwerkbildung und damit die Stärkung und Weiterentwicklung der jeweils eigenen Position durch einen kollektiven Zusammenhang sowie der jeder Hegemoniekritik innewohnende Kampf darum, selbst hegemonial zu werden, und die damit einhergehende Bildung von Allianzen. Die Vernetzung von Kulturvermittler_innen, die an einer kritischen Praxis interessiert sind, ereignet sich gegenwärtig an vielen Orten. Zentral sind dafür Symposien und vor allem Symposiensreihen, weil diese die Möglichkeit der Wiederbegegnung und der Fortsetzung von Diskussionen eröffnen. So zum Beispiel die Reihe «Educational Turn» des Netzwerks → schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis³, die in drei aufeinanderfolgenden Jahren sehr unterschiedliche Akteur_innen mit einem Interesse am → Educational Turn zusammen und miteinander in Diskussion brachte (schnittpunkt 2012). Eine ähnliche Vorgehensweise entwickelte die von Javier Rodrigo und Aida Sanchez de Serdio Martins in Spanien konzipierte Symposiensreihe «Prácticas dialógicas» (Rodrigo 2007), die ebenfalls einmal jährlich in verschiedenen Museen Spaniens stattfand und einen wichtigen Beitrag zur Bildung eines informellen Netzwerks von kritisch orientierten Kunstvermittler_innen leistete. Gegenwärtig entsteht unter dem Namen «Another Roadmap» ein internationales Netzwerk, dessen Motor zur Vernetzung die kritische Lesung der → UNESCO Roadmap for Arts Education bildet. Bei der UNESCO Roadmap handelt es sich um ein Lobbypapier, das sich für die Etablierung von Kulturvermittlung (vor allem der schulischen, aber auch der ausserschulischen) in allen Ländern der Welt starkmacht. An diesem Papier zeigt sich deutlich das Dilemma einer hegemoniekritischen Kulturvermittlung. Einerseits muss auch aus ihrer Perspektive ein solcher Vorstoss begrüsst werden. Andererseits bieten die in dem Papier vorgebrachten Legitimationen Anlass für alle in diesem Kapitel aufgeführten Kritiken. So zum Beispiel, dass die darin verwendeten Konzepte von «Kultur» wie von «Bildung» westlich geprägt sind und durch das Papier universalisiert werden, ohne ihre koloniale Geschichte zu reflektieren; dass Bildung in den Künsten vor allem dazu dienen soll, flexible Arbeitskräfte zu produzieren und soziale Spannungen zu mildern; dass ein Konzept von indigenem Kunstschaffen dominiert, das dieses vor allem als «Traditionen» konservieren will und nicht als Teil zeitgenössischer Kulturproduktion

→ schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis <http://www.schnitt.org/wer-spricht/educational-turn> [14.10.2012]

→ Educational Turn siehe Text 5. FV

→ UNESCO Roadmap for Arts Education http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058115/Road_Map_for_Arts_Education.pdf/Road%2BMap%2Bfor%2BArts%2BEducation.pdf [11.4.2012] siehe Materialpool MFE060501.pdf



begreift; dass ein konservatives Konzept von Familie (und eine damit verbundene Erzählung vom Verlust moralischer Werte) zum Tragen kommt, welches der Pluralität bestehender, gern gelebter Sozialformen nicht entspricht. Wie jedes Ergebnis eines internationalen Aushandlungsprozesses spiegelt auch die UNESCO Roadmap for Arts Education wenig überraschend auf vielfache Weise die hegemoniale Ordnung und repräsentiert daher nicht diejenigen Positionen, die ihre Arbeit gerade aus Gegenentwürfen zu dieser Ordnung heraus begründen. Gleichzeitig hat das Papier aber auch bewirkt, dass die Akteur_innen der Kulturvermittlung begonnen haben, sich als global agierendes, professionelles Feld wahrzunehmen. Das internationale Netzwerk mit dem provisorischen Titel → [Another Roadmap for Arts Education](#) entwickelt in Auseinandersetzung mit dem UNESCO-Papier und ähnlichen Verlautbarungen Forschungen und Projekte. Zum einen geht es darum, alternative Begründungen für die Kulturvermittlung anhand von Beispielen zu erarbeiten. Zum zweiten soll mit einer Geschichtsschreibung der Kulturvermittlung begonnen werden, welche ihre globale Dimension, den Transfer von Konzepten von Kunst wie von Bildung im Kolonialismus genauso wie deren Umarbeitungen in post-kolonialen Kontexten in den Blick nimmt. Dies aber nicht, um sich jenseits von Widersprüchen zu verorten, sondern um von innen heraus einen aktiven, kritisch perspektivierten Beitrag zu den gegenwärtigen Debatten über die Gründe für Kulturvermittlung zu leisten.

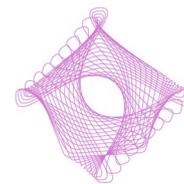
Dass sich Hegemoniekritik nicht ausserhalb der Verhältnisse verortet, zeigt auf einer anderen Ebene eine 2012 entstandene Untersuchung über Geschäftsmodelle selbstständig arbeitender Vermittler_innen in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Entgegen der eigenen Ausgangshypothese kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass die kritisch und künstlerisch ausgerichteten Vermittler_innen wirtschaftlich erfolgreicher agieren als diejenigen, welche sich → [affirmativ](#) zum Kunstfeld positionieren und deren Angebot eher im Bereich der Dienstleistung anzusiedeln ist (→ [Pütz 2012](#)). Dies ist unter anderem auf ihr durch den kritischen Zugang erworbenes, umfassendes Systemwissen zurückzuführen, das sie bei der Akquise von Projekten strategisch einsetzen können. Dass es sich bei den Auftraggeber_innen vor allem um öffentliche Organisationen der Kultur und Bildung handelt, könnte zusätzlich als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Handlungsvorschläge einer kritischen Kulturvermittlung zumindest an manchen Orten im Mainstream angekommen sind.

→ [Another Roadmap for Arts Education](#) <http://another.zhdk.ch> [15.3.2013]

→ [affirmativ](#) siehe Text 5.1

→ [Pütz 2012](#) siehe Materialpool MFV0603.pdf

¹ Dies gilt für die Autorin dieses Textes oder für Protagonist_innen wie z. B. Nora Landkammer, Nanna Lüth, Javier Rodrigo, Nora Sternfeld, Rahel Puffert, Stephan Fürstenberg, Janna Graham und viele andere, die aktiv an der Etablierung des Arbeitsfeldes Kulturvermittlung beteiligt sind und gleichzeitig mit analytischen und programmatischen Texten zu dessen kritischen Diskursen beitragen.



2 Da es sich im Folgenden um eine Zusammenfassung bereits ausgeführter Positionen handelt, werden die dazugehörigen Literaturangaben und Verweise auf andere Kapitel nicht noch einmal angeführt. Dies dient der Lesefreundlichkeit. Nur wenn neue Aspekte auftauchen, erscheint dazu auch die entsprechende Literatur.

3 «schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis ist ein offenes, transnationales Netzwerk für Akteur_innen sowie Interessierte des Ausstellungs- und Museumsfeldes. Als Plattform ausserhalb des institutionalisierten Betriebes bietet schnittpunkt seinen Mitgliedern die Möglichkeit für interdisziplinären Austausch, Information und Diskussion. Die Sichtbarmachung institutioneller Deutungs- und Handlungsmuster als kulturell und gesellschaftspolitisch bedingt, ist dabei ebenso Ziel wie die Herstellung einer kritisch-reflexiven Ausstellungs- und Museumsöffentlichkeit» (schnittpunkt 2012).

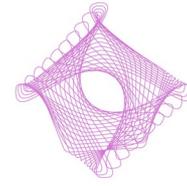
Literatur und Links

Der Text basiert in Teilen auf folgendem bereits erschienenen Beitrag:

- Mörsch, Carmen: «Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung», in: Gaus-Hegener, Elisabeth; Schuh, Claudia (Hg.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche, Oberhausen: Athena, 2009, S. 45–60

Weitere Literatur:

- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: «Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus», in: Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung: Kunstvermittlung 2. Zwischen Kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zürich: diaphanes, 2009, S. 350
- Marchart, Oliver: «Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie», in: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien: Turia und Kant, 2005, S. 34–58
- Matarasso, François: Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts, London: Comedia 1997/2000
- Merli, Paola: «Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of François Matarasso's 'Use of Ornament?'», in: International Journal of Cultural Policy, Nr. 8 (1), 2002, S. 107–118
- Mirza, Munira (Hg.): Culture Vultures. Is UK arts policy damaging the arts? London 2006; <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%202006.pdf> [21.2.2013]
- 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, S. 360–377
- Mörsch, Carmen, und das Vermittlungsteam der documenta 12: Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zürich: diaphanes, 2009 (Mörsch 2009a)
- Pütz, Joline: Mapping der Selbstständigkeit in der Kunstvermittlung. Eine Untersuchung anhand von vier Beispielen aus der Schweiz, Österreich und Deutschland, Masterarbeit im Master of Arts in Art Education, Vertiefung Ausstellen und Vermitteln, Zürcher Hochschule der Künste 2012; siehe Materialpool MFV0603.pdf
- Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf: Die Kritik der Kreativität, Wien: Turia und Kant, 2007
- Rodrigo, Javier (Hg.): Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología crítica, Palma de Mallorca: Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007
- Röllli, Marc: «Gilles Deleuze: Kultur und Gegenkultur», in: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, Wiesbaden: VS Verlag, 2006, S. 30–41



- schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (Hg.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia und Kant, 2012
- 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
- Steyerl, Hito: «Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen», in: Köchlk, Sylvia, et al.: fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit, Wien: IG Kultur, 2007, S. 21–23; <http://eipcp.net/transversal/0101/steyerl/de> [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0602.pdf
- Sturm, Eva: «Kunstvermittlung als Widerstand», in: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung. Transfer. Beiträge zur Kunstvermittlung Nr. 2, 2002, S. 92–110
- Taguieff, Pierre-André: «Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus», in: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Hamburg: Hamburger Edition, 1998, S. 221–268
- UNESCO, World Conference on Arts Education, Lisbon 2006/Seoul 2010, Roadmap: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30.4.2012], siehe Materialpool MFE060501.pdf

Links:

- Another Roadmap for Arts Education: <http://another.zhdk.ch> [15.3.2013]
- schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis: <http://www.schnitt.org> [14.10.2012]