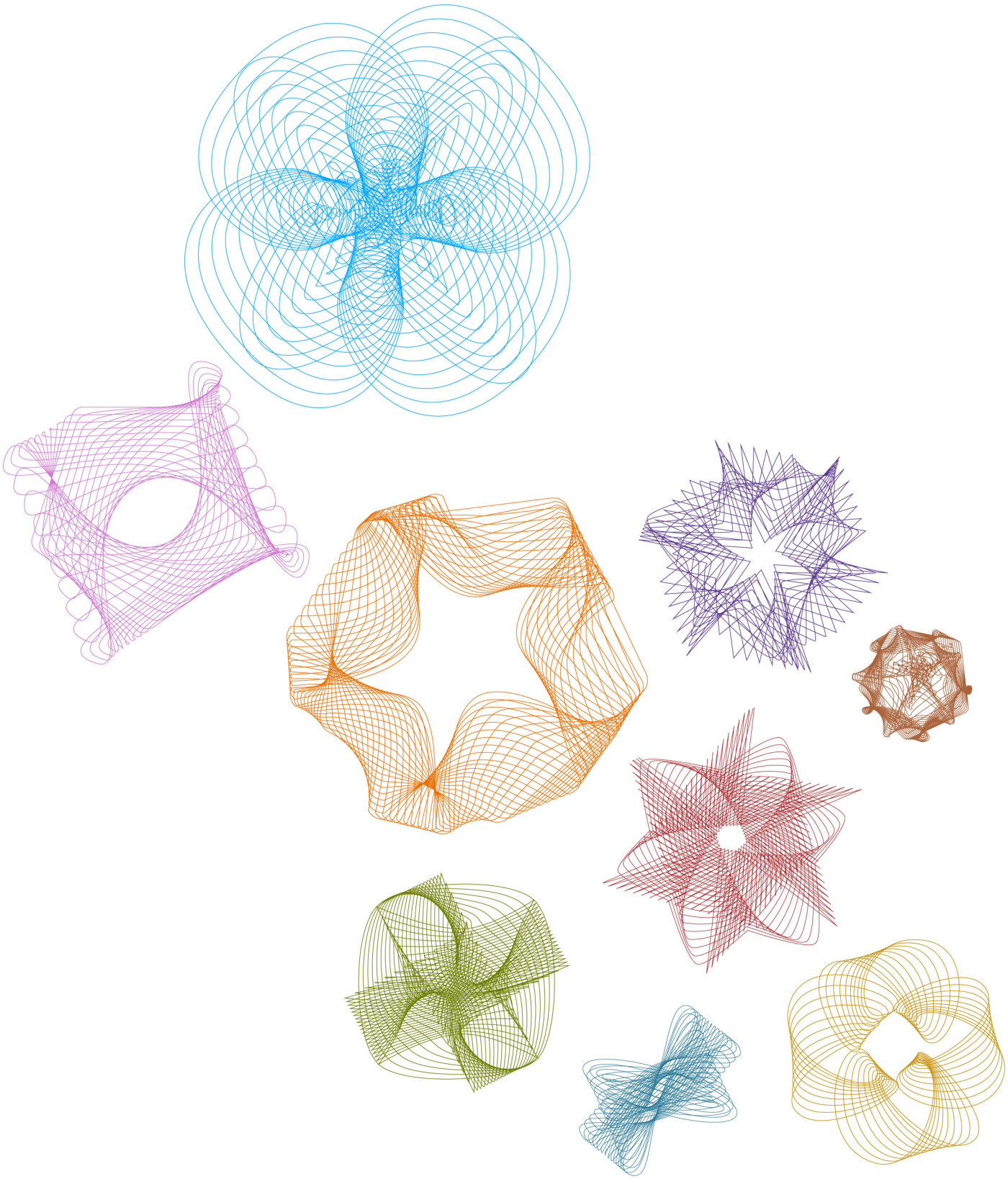
Zeit für Vermittlung



Zeit für Vermittlung

Vorwort Carmen Mörsch, Leiterin IAE/ZHdK **8**
Vorwort Andrew Holland, Direktor Pro Helvetia **11**

1 Was ist Kulturvermittlung?

1.FE FÜR EILIGE:
1.0 Intro **14**
1.1 Kulturvermittlung als Sammelbegriff im deutschen Sprachraum **15**
1.2 Médiation culturelle **17**
1.3 Englische Begrifflichkeiten **19**
1.4 Italienische Begrifflichkeiten **21**

1.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Tim Kramer **23**
microsillons **25**
Barbara Waldis **27**
Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia **29**
Bundesamt für Kultur (BAK), Sektion Kultur und Gesellschaft **31**

1.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 1:
Geschichte der Kulturvermittlung zwischen Emanzipation und Disziplinierung **33**

2 Für wen Kulturvermittlung?

2.FE FÜR EILIGE:
2.0 Intro **43**
2.1 Kategorien für Zielgruppen **44**
2.2 Kritik des Zielgruppendenkens **45**
2.3 Andere Ansätze der Adressierung **46**
2.4 Kulturvermittlung zur Weiterbildung und Aktualisierung der Institution **47**

2.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Corinne Doret Baertschi, Fanny Guichard **48**
Anina Jendreyko **50**
Nadia Keckeis, Jeanne Pont **52**
Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia **54**

2.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeit in Spannungsverhältnissen 2:
Adressierung und das Paradox der Anerkennung **55**

3 Was wird vermittelt?

3.FE FÜR EILIGE:
3.0 Intro **64**
3.1 Vermittlung von Werken und Produktionen **65**
3.2 Vermittlung von künstlerischen Techniken **66**
3.3 Vermittlung der Institutionen **67**
3.4 Vermittlung von Kunst als System **68**
3.5 Vermittlung von künstlerischen Verfahren in Unternehmen **69**
3.6 Vermittlung von künstlerischen Verfahren in sozialen, pädagogischen und aktivistischen Kontexten **70**
3.7 Vermittlung von Lernmethoden **71**

3.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
André Grieder **72**
Urs Rietmann **73**
Natalie Tacchella **74**
Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia **76**

3.FV FÜR VERWEILENDE:
Für Verweilende Arbeiten in Spannungsverhältnissen 3:
Versteckte Lernziele der Kulturvermittlung **77**

4 Wie wird vermittelt?

4.FE FÜR EILIGE:
4.0 Intro **85**
4.1 Beteiligungsgrad: Rezeptiv **86**
4.2 Beteiligungsgrad: Interaktiv **87**
4.3 Beteiligungsgrad: Partizipativ **88**
4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ **89**
4.5 Beteiligungsgrad: Reklamierend **91**
4.6 Lehr- und Lernkonzept: Instruktionistisch **92**
4.7 Lehr- und Lernkonzept: Handlungsorientiert **93**
4.8 Lehr- und Lernkonzept: Konstruktivistisch und sozialkonstruktivistisch **94**

4.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Gunhild Hamer **95**
Thomas Pfiffner **97**
Meris Schüpbach **98**
Claude-Hubert Tatot **99**
Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia **101**

4.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 4:
Ausschlüsse durch offene Lernformen **102**

5 Wie wirkt Kulturvermittlung?

5.FE FÜR EILIGE:
5.0 Intro **112**
5.1 Affirmative Funktion von Kulturvermittlung **113**
5.2 Reproduktive Funktion von Kulturvermittlung **114**
5.3 Dekonstruktive Funktion von Kulturvermittlung **115**
5.4 Reformative Funktion von Kulturvermittlung **117**
5.5 Transformative Funktion von Kulturvermittlung **118**

5.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Hans Ulrich Glarner **119**
Felicity Lunn **120**
Irena Müller-Brozovic **122**
Bundesamt für Kultur, Sektion Kultur und Gesellschaft **124**

5.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 5:
Zwischen Vermittlung, Kunst, Dekonstruktion und Transformation **126**

6 Warum (keine) Kulturvermittlung?

6.FE FÜR EILIGE:
6.0 Intro **137**
6.1 Legitimation: Kulturvermittlung als Wirtschaftsfaktor **138**
6.2 Legitimation: Kulturvermittlung fördert die kognitive Leistungsfähigkeit und verschiedene Intelligenzen **140**
6.3 Legitimation: Erweiterung des Publikums auf alle Bevölkerungsschichten aus fiskalischer Verantwortung **142**
6.4 Legitimation: Kulturvermittlung zur Inklusion **143**
6.5 Legitimation: Die Künste als Bildungsgut **144**
6.6 Legitimation: Kulturvermittlung als Ermöglichung aktiver Mitgestaltung der Künste und ihrer Institutionen **146**
6.7 Legitimation: Kulturvermittlung als Werkzeug zur Verbesserung sozialer Missstände **147**
6.8 Einwände gegen Kulturvermittlung und ihre Förderung **149**

6.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Marie-Hélène Boulanger **150**
Denise Felber **151**
Eszter Gyarmathy **153**
Raphaëlle Renken **155**
David Vuillaume **156**
Bundesamt für Kultur, Sektion Kultur und Gesellschaft **157**

6.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 6:
Kulturvermittlung zwischen Legitimationsbedarf und Hegemoniekritik **159**

7 Wer macht Kulturvermittlung?

7.FE FÜR EILIGE:
7.0 Intro **168**
7.1 Beruf: Kulturvermittler_in **169**
7.2 Arbeitsbedingungen in der Kulturvermittlung **170**
7.3 (Schweizer) Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsverbände der Kulturvermittlung **171**
7.4 Ehrenamt in der Kulturvermittlung **173**
7.5 Kulturvermittlung als Forschungsfeld **174**
7.6 Finanzierung von Kulturvermittlung in der Schweiz **176**

7.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Margrit Bürer **178**
Franziska Dürr **179**
Gianna A. Mina **180**
Anne Catherine Sutermeister **182**

7.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 7: Forschung zur Kulturvermittlung zwischen Wirkungsnachweis und Ergebnisoffenheit **184**

8 Gute Kulturvermittlung?

8.FE FÜR EILIGE:
8.0 Intro **192**
8.1 Qualität in der Kulturvermittlung: gegenwärtige Aktivitäten **193**
8.2 Kritiken am Qualitätsmanagement in der Kulturvermittlung **195**
8.3 Annäherung an einen Kriterienrahmen zur Beurteilung von Kulturvermittlung **197**
8.4 Kriterien für eine vornehmlich affirmative Kulturvermittlung **198**
8.5 Kriterien für eine vornehmlich reproduktive Kulturvermittlung **200**
8.6 Kriterien für eine vornehmlich dekonstruktive Kulturvermittlung **203**
8.7 Kriterien für eine vornehmlich transformative Kulturvermittlung **206**

8.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Regula von Büren **208**
Reto Luder **210**
Murielle Perritaz **211**
Gallus Staubli **212**
Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia **214**

8.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 8: Qualitätsevaluation in der Kulturvermittlung zwischen Selbstreflexion, Ermächtigung und Anpassung **215**

9 Kulturvermittlung vermitteln?

9.FE FÜR EILIGE:
9.0 Intro **223**
9.1 Leitfragen für die Dokumentation von Kulturvermittlung **224**
9.2 Herausforderungen bei der Vermittlung von Kulturvermittlung **226**
9.3 Kulturvermittlung in dieser Publikation **228**

9.PW PERSPEKTIVWECHSEL:
Nicole Grieve **229**
Sara Smidt **231**
Ruth Widmer **233**
Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia **235**

9.FV FÜR VERWEILENDE:
Arbeiten in Spannungsverhältnissen 9: Herausforderungen bei der und durch die Dokumentation von Kunstvermittlung **236**

Service

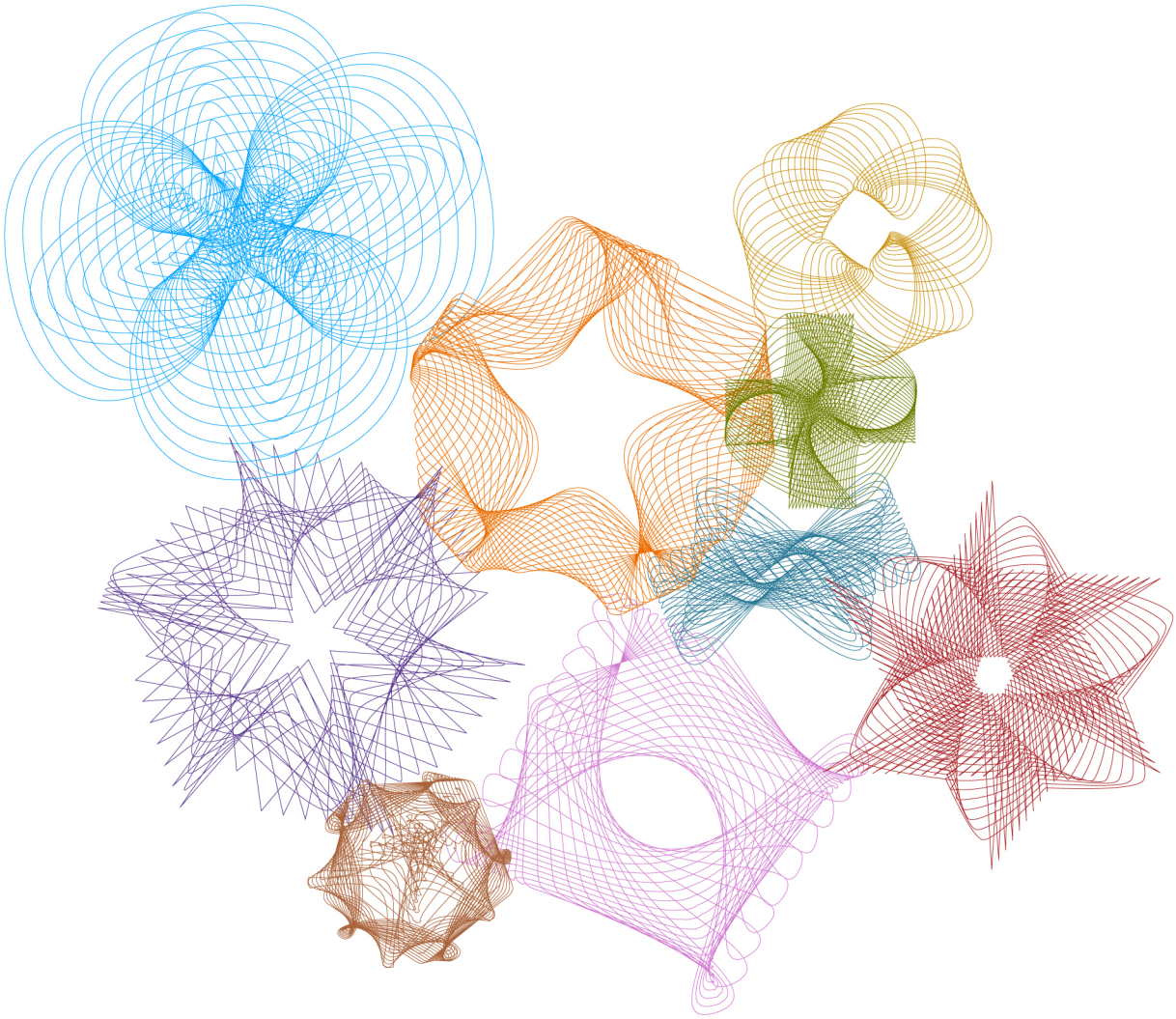
CS CASE STUDIES:
CS Intro **243**
CS.1 «Schulhausroman» und «Auf dem Sprung» **246**
CS.2 «Printemps des Poètes» und «Morley Literature Festival» **267**

GLOSSAR 286

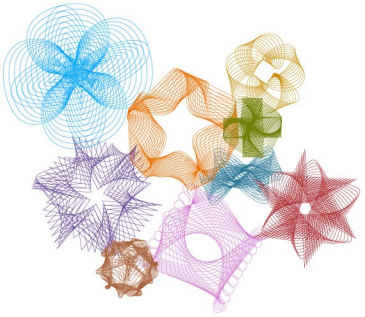
LITERATUR UND LINKS 301

IMPRESSUM 331

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

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen des → *Programms Kulturvermittlung* entstanden, das Pro Helvetia von 2009 bis 2012 durchführte. Ziel war es, die Praxis der Kulturvermittlung in der Schweiz zu stärken und dazu beizutragen, dass die Vermittlung auch in der Kulturförderung einen höheren Stellenwert erhält. Mit dem Programm sollten die Wissensbildung und der Wissensaustausch in der Fachwelt angeregt werden, um einen Beitrag zur Qualitätssteigerung der Vermittlungspraxis zu leisten.

Das → *Institute for Art Education* der Zürcher Hochschule der Künste erhielt in diesem Zusammenhang den Auftrag, das Programm wissenschaftlich zu begleiten und im Zuge dessen ein Instrument zu erarbeiten, welches Vermittelnde, Institutionen und Förderstellen bei ihrer täglichen Arbeit unterstützt, Vermittlungspraxis einzuordnen und deren Qualität zu beurteilen.

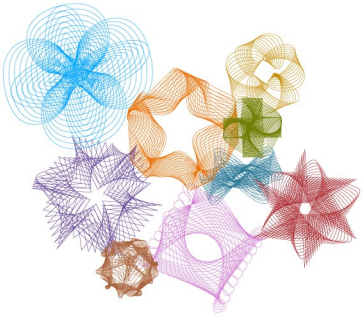
Diese Publikation versteht sich als ein solches Instrument. In neun Kapiteln werden zentrale Fragestellungen im Arbeitsfeld der Kulturvermittlung im Rahmen von einführenden Kurztexten «für Eilige» behandelt. Sie enthalten Informationen zum Begriff der Kulturvermittlung in verschiedenen Sprachräumen, zur Frage der Adressierung, zu den Inhalten von Vermittlung, ihren Funktionen, ihren Akteuren, ihrer Qualität und ihrer Darstellung und Dokumentation. Gleichzeitig werfen sie auch Fragen zum Weiterdenken auf und schildern Kontroversen im Arbeitsfeld der Vermittlung. Die Kurztexte wurden von Carmen Mörsch, Leiterin des Institute for Art Education, unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Leiterin des Programms Kulturvermittlung, und Christian Gyger, Koordinator der Arbeitsgruppe Vermittlung von Pro Helvetia, verfasst. Sie spiegeln die Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung nach intensiven Dialogprozessen mit der beauftragenden Stiftung. Der Anspruch der Texte «für Eilige» ist es, dass es auch für Neueinsteiger_innen möglich ist, sich in kurzer Zeit einen guten Überblick über die zentralen Themen, Praktiken und Fragestellungen des Arbeitsfeldes zu verschaffen.

Zu jedem der neun Kapitel findet sich daneben ein Vertiefungstext unter dem Motto «für Verweilende». Diese Texte vertiefen exemplarisch die in den Texten «für Eilige» aufgeworfenen Fragen unter der Perspektive, was eine kritische und reflexive Haltung in der Vermittlungspraxis bedeuten könnte. Sie sind als Lektüre für diejenigen gedacht, die sich intensiver mit

→ *Programm Kulturvermittlung* http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Programme/Kulturvermittlung/Factsheet_Programm_Kulturvermittlung_D.pdf [22.11.2012]

→ *Institute for Art Education* http://iae.zhdk.ch [13.2.2013]

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?



der Thematik Kulturvermittlung auseinandersetzen möchten. Die Texte «für Verweilende» werden von Carmen Mörsch als Autorin allein verantwortet (mit Ausnahme des Textes 9. FV, der von Stephan Fürstenberg verfasst wurde).

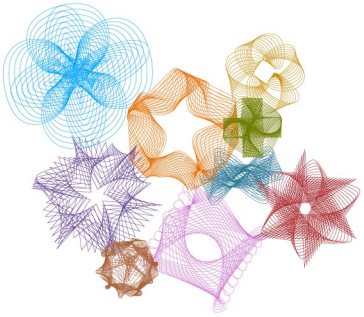
Unter dem Motto «Perspektivwechsel» wurden zudem → *Schweizer Vertreter_innen* aus den verschiedenen Praxisfeldern – der Vermittlung, der Förderung und der Leitung von Kulturinstitutionen – eingeladen, sich zu den neun Themenfeldern zu äussern. Sie fügen den Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung ihre eigenen Positionen und Ansätze hinzu und verleihen der Publikation dadurch Vielstimmigkeit.

→ *Schweizer Vertreter_innen*
siehe Glossar: Gender Gap

Zur Veranschaulichung der in den Kapiteln verhandelten Themen hat Anna Chrusciel, Co-Leiterin der wissenschaftlichen Begleitung, zwei vergleichende Fallstudien zu vier Beispielen verfasst. Die Wahl fiel dabei auf die Literaturvermittlung, da diese bislang ein in der Schweizer Vermittlungslandschaft eher unterrepräsentierter Bereich ist. An Beispielen aus Deutschland, Frankreich und England wird in den Fallstudien illustriert, wie die Ausgangsfragen der neun Kapitel dazu dienen können, ein Kulturvermittlungsprojekt differenziert zu betrachten.

Das Format der dreisprachigen Online-Publikation bietet die Möglichkeit, die Texte am Bildschirm entweder chronologisch oder in einer selbst bestimmten Auswahl und Reihenfolge zu lesen. Eine klare und einfache Gliederung am linken Rand hilft bei der Navigation durch die Texte. Dabei kann nach Bedarf und Interesse den Links zwischen den Texten und zu den Begriffserklärungen im Glossar gefolgt werden. Weitere Links führen zu einem Materialpool, in dem sich zusätzliche Dokumente zur ausführlicheren Information und Vertiefung befinden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, sich jedes einzelne Kapitel sowie auch die ganze Publikation als PDF herunterzuladen und, falls dies dem Lesen am Bildschirm bevorzugt wird, als Papierversion auszudrucken.

Der Titel «Zeit für Vermittlung» möchte in dieser Publikation in mehrfacher Weise verstanden werden. Zum einen verweist er auf das in den letzten Jahren in der Schweiz und international stark gewachsene Interesse an Kulturvermittlung, nicht nur seitens der Kultur- und Bildungspolitik und der Öffentlichkeit, sondern auch seitens der Künste selbst. Des Weiteren hat sich Kulturvermittlung in den letzten zwei Jahrzehnten als professionelles Feld mit unterschiedlichen Diskursen und Berufsprofilen, Forschung und nicht zuletzt auch Interessensvertretungen als feste Grösse im Kulturbereich institutionalisiert. Zeit also, den Arbeitsbereich etwas

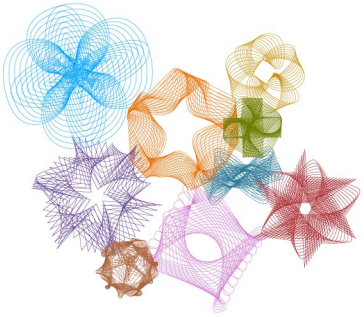


genauer zu betrachten und sich gegenüber den Fragen, die im Rahmen dieser Tätigkeit auftauchen, zu positionieren. Hierzu möchte diese Publikation Hand bieten.

Der Anspruch, angesichts der Vielfalt und Komplexität von Kulturvermittlung eine Haltung zu haben, mit welcher sich die eigenen Entscheidungen (in der Vermittlungsarbeit, der Förderung usw.) begründen lassen, verweist auf eine weitere Lesart des Titels: «Sich Zeit nehmen für Vermittlung» meint, dass für die Beschäftigung mit Vermittlung und dem damit verbundenen Wissensaufbau Zeit erforderlich ist. Auch hier möchte die Publikation Unterstützung leisten, in Form eines zeitsparenden und strukturierten Einblicks, der zum Weiterdenken anregt.

Und zu guter Letzt meint «Zeit für Vermittlung» auch eine Aufforderung: nämlich «Zeit zu geben für Vermittlung». Denn eine Weiterentwicklung des Feldes wird mit der Notwendigkeit verbunden sein, dafür die notwendigen Ressourcen zu investieren, um entsprechende Arbeitsbedingungen zu schaffen, die auch Experimente und produktives Scheitern ermöglichen. Wir hoffen, mit dieser Publikation zahlreiche Anregungen zu bieten, die diese Investition aus unterschiedlichen Perspektiven lohnenswert erscheinen lassen.

Carmen Mörsch
Leiterin Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste

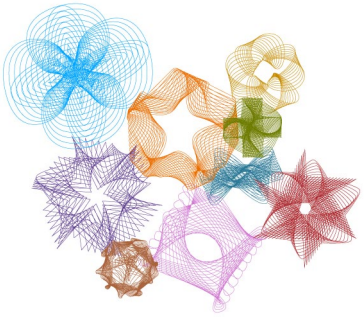


Vorwort Pro Helvetia

Wo steht die Kulturvermittlung in der Schweiz und wo liegen ihre Bedürfnisse? Welche Rolle kann Pro Helvetia als gesamtschweizerisch tätige Stiftung in der Vermittlung einnehmen? Und nach welchen Kriterien fördern wir Vermittlungsprojekte? Mit diesen Fragen wurden wir konfrontiert, als sich abzeichnete, dass wir ab 2012 für die Vermittlungsförderung zuständig sein werden. Klar war, dass wir diese Fragen nicht alleine lösen können. Deshalb initiierten wir 2009 das vierjährige Schwerpunktprogramm Kulturvermittlung, um gemeinsam mit Fachleuten und anderen Kulturförderern die Vermittlungspraxis in der Schweiz zu stärken und Freiräume für die Entwicklung neuer Formate zu schaffen.

Um das Programm mit der internationalen Forschung zu verknüpfen, liessen wir es vom «Institute for Art Education» der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) wissenschaftlich begleiten. Das Forschungsteam bestehend aus Carmen Mörsch und Anna Chrusciel untersuchte unter anderem die Entwicklung der fünf Partnerprojekte, welche von städtischen und kantonalen Förderstellen zusammen mit lokalen Institutionen und Vermittelnden durchgeführt wurden. Der intensive und kritische Austausch lieferte Impulse für die laufenden Projekte und trug zu den Inhalten der vorliegenden Publikation der ZHdK bei. Neben der wissenschaftlichen Begleitung kommen darin zahlreiche Programmbeteiligte sowie das Bundesamt für Kultur und Pro Helvetia zu Wort und schildern in den «Perspektivwechseln» ihre Sichtweisen auf die jeweiligen Themen.

«Zeit für Vermittlung» markiert den Abschluss einer wichtigen Etappe. Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Beteiligten des Programms Kulturvermittlung bedanken. Insbesondere gilt unser Dank der wissenschaftlichen Begleitung sowie den Mitwirkenden der Partnerprojekte in den Städten Biel, Genf, La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Winterthur, St. Gallen, Thun, Zürich und in den Kantonen Aargau, Appenzell Innerrhoden und Ausserrhoden, Genf, Thurgau und St. Gallen. Ein grosses Dankeschön geht auch an die Partner der Foren: die Städte Bern, Biel und die Kantone Basel und Wallis, sowie die PH Bern, die Schweizerische UNESCO-Kommission und über 20 weitere institutionelle Partner. Reso (Tanznetzwerk Schweiz) danken wir für ihre wichtige Aufbauarbeit in der Tanzvermittlung, dem Migros Kulturprozent für die gemeinsame Abschlusstagung zum Programm am 7. November 2012 in Basel.

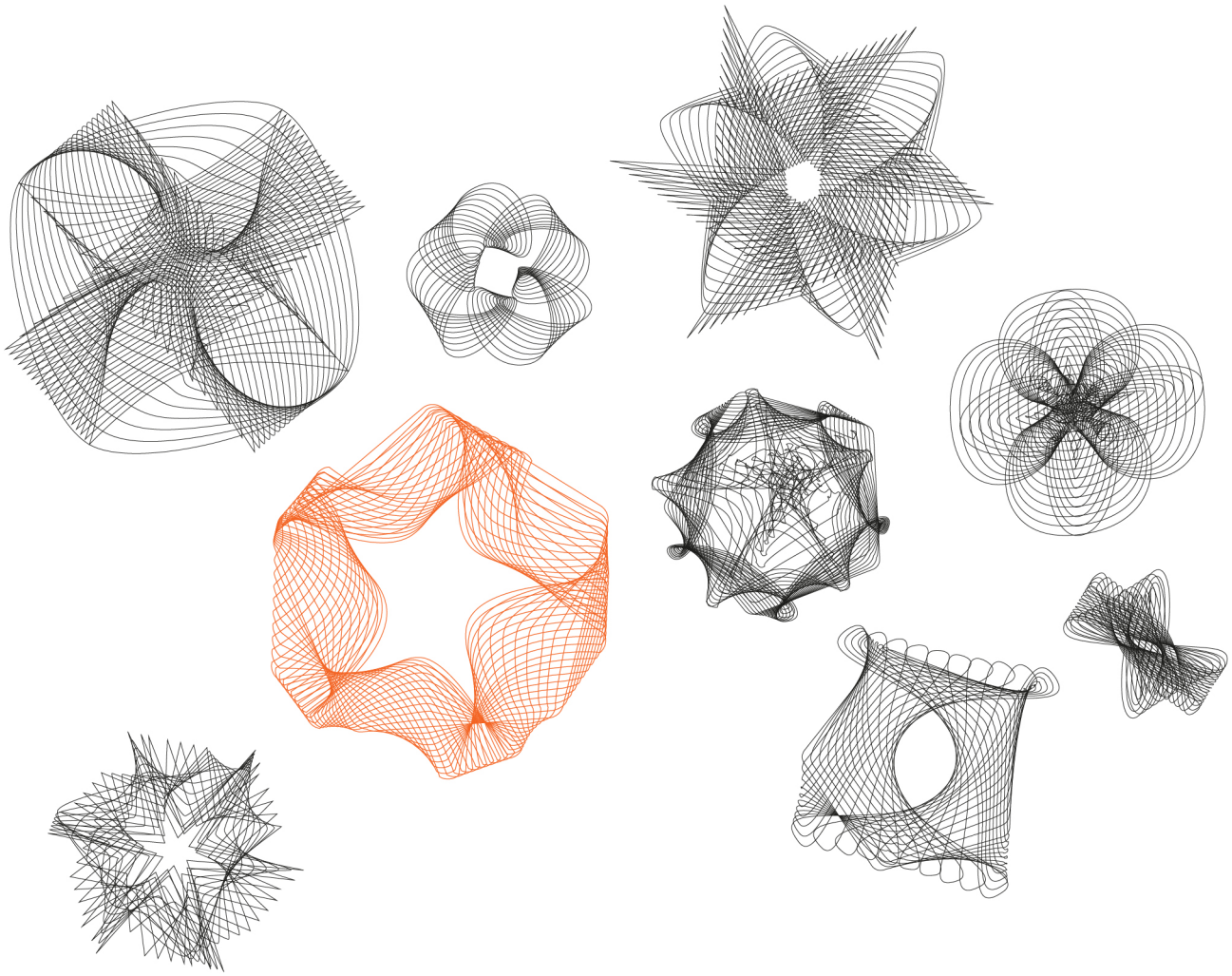


Die Texte zeigen: Kulturvermittlung ist in Bewegung und wirft laufend neue Fragen auf. Pro Helvetia wird sich auch in Zukunft dieser Herausforderung stellen und die Vermittlungspraxis in ihrer Weiterentwicklung unterstützen.

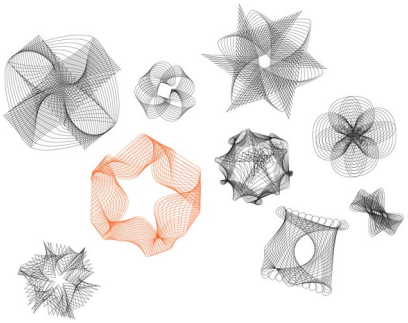
Andrew Holland
Direktor der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia

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?



1.0 Intro

Die vorliegende Publikation behandelt vor allem Beispiele und Problemstellungen der Kulturvermittlung, die im künstlerischen Umfeld und ausserhalb der Schule stattfindet. Innerhalb dieses Teilgebiets konzentriert sie sich besonders auf den Bereich der Kulturvermittlung im Kontext der etablierteren und öffentlich geförderten Kunstsparten, Kunstschaffenden und Institutionen – also auf Angebote von Kultureinrichtungen wie Ausstellungsorten, Museen, Opern und Konzerthäusern, Theatern oder dem Tanz- und Literaturbetrieb. Diese Schwerpunktsetzung resultiert aus der wissenschaftlichen Begleitung des Programms Kulturvermittlung von Pro Helvetia. Das vierjährige Impulsprogramm hatte zum Ziel, Wissen über Kulturvermittlung aufzubauen und dieses verschiedenen Akteur_innen des Praxisfeldes zur Verfügung und zur Diskussion zu stellen. Damit sollte es gleichzeitig auch Erkenntnisse über das für Pro Helvetia mögliche und geeignete Förderspektrum liefern.

Das Programm und dessen Begleitforschung untersuchten Vermittlung in Zusammenarbeit mit städtischen und kantonalen Partnern in einem breiten Spektrum, aber ausgehend vom in der Kultur öffentlich geförderten Bereich. Trotz dieser Eingrenzung kommt eine enorme Vielfalt an Ansätzen, Frage- und Problemstellungen zur Sprache, die zumindest zum Teil auch auf andere Bereiche und Praktiken der Kulturvermittlung übertragbar sind.

Dieses Kapitel bietet einen einleitenden Überblick über Variationen und Gebrauchsweisen des Begriffs «Kulturvermittlung» und seiner Entsprechungen in unterschiedlichen Sprachräumen. In keinem der behandelten Sprachräume gibt es eine einheitliche Definition von Kulturvermittlung. Wie gezeigt wird, überschneiden sich in dem Begriff sehr unterschiedliche Konzepte und Arbeitsbereiche. Für das in dieser Publikation zur Anwendung kommende Verständnis von Kulturvermittlung ist jedoch das Moment des *Lernens* zentral. In der Praxis der Kulturvermittlung in diesem Sinne durchdringen sich pädagogische Dimensionen mit künstlerischen und gesellschaftlichen. Didaktische Methoden werden in ihr eingesetzt, um Bildungsziele zu verwirklichen. Darin unterscheidet sie sich von den Bereichen des Marketings, der Kunstkritik oder des Präsentierens von Kunstwerken.

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?



1.1 Kulturvermittlung als Sammelbegriff im deutschen Sprachraum

Der unscharfe Sammelbegriff «Kulturvermittlung» umfasst sehr unterschiedliche Praktiken und befindet sich in einem Prozess ständiger Neubesetzung. Er wird generell für Situationen angewendet, bei denen Menschen über die Künste (oder auch wissenschaftliche und gesellschaftliche Phänomene und Erkenntnisse) informiert werden, über sie in einen Austausch treten und auf sie reagieren – sei es sprechend oder mit anderen Ausdrucksformen.

Unter einen weit gefassten Begriff «Kulturvermittlung» fallen dementsprechend neben den Vermittlungsangeboten kultureller Institutionen, wie zum Beispiel Führungen, Publikumsgespräche, Workshops oder Einführungen der Theater-, Opern- und Tanzbühnen, der Konzerthäuser oder des Literaturbetriebs, auch das Unterrichten der künstlerischen Schulfächer, theaterpädagogische Projekte oder Projekte mit Künstler_innen in Schulen. Genauso zählen ausserschulische Aktivitäten dazu, zum Beispiel die → *Vermittlung künstlerischer Techniken* und die → *soziokulturelle Animation*. Auch Formen der ausserschulischen Wissensvermittlung, die sich auf Naturwissenschaft und Technik beziehen – beispielsweise in Science Centers – werden als Teil des grossen Arbeitsfeldes Kulturvermittlung begriffen.

Gelegentlich werden Produktionen aus Musik, Literatur, Theater, Tanz sowie Ausstellungen, die speziell für Kinder und Jugendliche gedacht sind, der Kulturvermittlung zugeordnet. Daneben wird Vermittlung auch für das Präsentieren der Künste verwendet: So werden zum Beispiel Ausstellungsmacher_innen bisweilen als Kunstvermittler_innen bezeichnet, mit der Begründung, das Zeigen von Kunst zusammen mit den Kommunikationsprozessen, die damit verbunden sind, seien bereits vermittlerische Tätigkeiten. Zudem überschneiden sich die Diffusion, Promotion und das Marketing im Kulturbereich mit dem Bedeutungsfeld von Vermittlung. So etwa das Bewerben der Programme von Theatern, das Veranstalten von Festen in Konzert- oder Literaturhäusern oder der Vertrieb von Katalogen, Merchandisingartikeln und Souvenirs zu Ausstellungen. Genauso wird mitunter das Schreiben über Kultur und die Pressekritik in den verschiedenen künstlerischen Sparten dem Bedeutungsfeld der Kulturvermittlung zugeordnet.

→ *Vermittlung künstlerischer Techniken* siehe Text 3.2

→ *soziokulturelle Animation* siehe Glossar



«Kulturvermittlung» wird in dieser offenen Weise bislang insbesondere in der Deutschschweiz gebraucht – in Deutschland und Österreich hat sich eher «Kulturelle Bildung» als ein Sammelbegriff durchgesetzt, der die Dimension von Lernen und Bildung stärker in den Vordergrund rückt. «Kulturvermittlung» findet aber auch dort zunehmend parallel Anwendung. Daneben finden sich Begriffe, die jeweils orts- oder genrespezifische Eingrenzungen vornehmen, wie die «Museumspädagogik» für die Bildungsarbeit in allen Museumstypen, die «Kunstvermittlung» (in Abgrenzung zur Museumspädagogik) mit einem Fokus auf der Vermittlung von Gegenwartskunst, Musik, Theater-, Tanz- oder Literaturvermittlung sowie Wissenschaftsvermittlung.



1.2 Médiation culturelle

Der Begriff «Médiation culturelle» wird ähnlich wie das deutsche → *Kulturvermittlung* verwendet, hat jedoch eine länderspezifische Prägung und eine längere Geschichte. Bei seinem Auftauchen in den 1980er Jahren war der Begriff «Médiation culturelle» in Frankreich vor allem mit Öffentlichkeitsarbeit und Wissensvermittlung verbunden. Neben der Vermittlung der Künste fand er auch im Bereich der Denkmalpflege und des kulturellen Erbes Anwendung. Er knüpfte damit an bereits länger bestehende Praktiken der Bildungsarbeit und der Diffusion im Kulturbereich an. Das Verständnis von Médiation culturelle als Wissensvermittlung ist heute weiterhin wirksam und betrifft den überwiegenden Teil der existierenden Praxis.

Unter anderem durch die Arbeit des 1994 gegründeten (soziologisch und linguistisch geprägten) Studiengangs «Médiation culturelle de l'art» an der französischen → *Université Aix-Marseille* entwickelte sich jedoch parallel dazu ein spezielles Konzept der Vermittlung der Künste. Dieses basiert auf der Annahme, dass Kunst häufig aus einem individuellen Akt in Opposition zum Kollektiv entsteht und daher selten für alle ohne Vorwissen erschliessbar ist. Gleichzeitig soll sie diesem Kollektiv im Sinne einer → *Demokratisierung von Kultur* zugänglich sein (Caune 1992, Caillet 1995). Médiation culturelle wird angesichts dieses Spannungsverhältnisses weniger als Wissensvermittlung begriffen, sondern als Herstellung von Austauschbeziehungen zwischen Publikum, Werken, Künstler_innen und Institutionen. Deren unterschiedliche Perspektiven sollen im Rahmen der Vermittlungsarbeit zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Fokus der Vermittlungsarbeit liegt auf den individuellen Wahrnehmungen der Werke durch die Teilnehmenden. Verstehenslücken sollen gerade nicht mit Fachwissen geschlossen, sondern als Ausgangspunkt für die Entstehung von Dialogen und für ästhetische Erfahrungen begriffen werden (Caune 1999). Idealerweise ist dabei die gemeinsame Reflexion über die unterschiedlichen Sprechweisen, die in diesem Austauschprozess aufeinandertreffen, ein weiterer integraler Bestandteil der Médiation culturelle de l'art.

Neben diesem sehr spezifischen Konzept überschneidet sich der Alltagsgebrauch von «Médiation culturelle» mit anderen Begriffen, wie der «Action culturelle» (bei der es vor allem um die Verbreitung von kulturellen Angeboten weg vom Zentrum in die Peripherie geht) oder der dem Marketing zuzurechnenden «Diffusion». Weiter finden sich spezifizierende Begriffe wie «Médiation artistique» für die → *Vermittlung künstlerischer Techniken oder Verfahren* oder → *Médiation culturelle de musée* für die Museumsvermittlung.

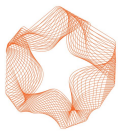
→ *Kulturvermittlung* siehe Text 1.1

→ *Université Aix-Marseille* http://allsh.univ-amu.fr/lettres-arts/master-mediation-recherche [1.2.2013]

→ *Demokratisierung von Kultur* siehe Texte 6.4 und 6.5

→ *Vermittlung künstlerischer Techniken oder Verfahren* siehe Texte 3.2, 3.5, 3.6

→ *Médiation culturelle de musée* http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus [21.2.2013]



Zunehmend findet Médiation culturelle auch im Arbeitsfeld der → *Animation culturelle* Eingang (Della Croce et al. 2011). Animation culturelle ist im Sozialbereich angesiedelt. Sie beinhaltet den in der → *Éducation populaire* des frühen 20. Jahrhunderts etablierten Anspruch, dass sich die Teilnehmenden durch kulturelle Praxis emanzipieren und dass kulturelle Praxis gesellschaftlich verändernd wirkt.

→ *Animation culturelle* siehe Glossar: Soziokulturelle Animation

→ *Éducation populaire* siehe Glossar: Laienkultur



1.3 Englische Begrifflichkeiten

Im englischen Sprachraum gibt es keinen Sammelbegriff, der dem der → *Kulturvermittlung* oder der → *Médiation culturelle* entsprechen würde. «Mediation» ist mit dem juristischen und sozialen Bereich der Konfliktlösung, «Cultural Mediation» im Speziellen mit Übersetzungs- und Verhandlungstätigkeiten im Kontext von Migration verbunden. Allerdings taucht im internationalen Englisch («Global English» oder → *Globish*), die Bezeichnung «Art Mediation» als wörtliche Übersetzung von «Kunstvermittlung» auf – so bezeichnet beispielsweise die Manifesta, eine europäische Biennale für Gegenwartskunst, ihre Vermittlungsprogramme als «Art Mediation» und die Personen, die darin arbeiten als → *Mediators*.

In Kunstinstitutionen aller Sparten herrscht in englischsprachigen Ländern «Education» als Bezeichnung der Vermittlungsprogramme vor: Opera Education, Gallery Education, Museum Education, Dance Education, Concert Education sind gängige Begriffe. «Education» wird in den letzten Jahren zuweilen durch den Begriff «Learning» ergänzt oder ersetzt. Letzterer wird von manchen Institutionen bevorzugt, weil sie ihn weniger mit der Idee der Erziehung als vielmehr mit dem Prozess der Wissensproduktion und -aneignung verbunden sehen. Die Begriffe «Education» und «Learning» verweisen dabei beide stärker als «Vermittlung» und «Médiation» auf die Tatsache, dass pädagogische und didaktische Fragen für das Arbeitsfeld zentral sind. Überschneidungen dieser Begriffe zum Marketing, zur Kritik oder Präsentation sind weniger naheliegend. Bei Massnahmen, die vor allem auf die Vergrösserung und Erweiterung von Publikum zielen, findet stattdessen seit Mitte der 1990er Jahre der Begriff «Audience Development» Anwendung. Sein Aufkommen ist mit einer programmatischen Debatte über eine stärkere Besucher_innenorientierung in Kulturinstitutionen verbunden. Angebote, in denen mit Schulen, sozialen Einrichtungen oder anderen Organisationen kooperiert wird, werden häufig als «Outreach» bezeichnet.

Ein junges Phänomen ist die Verwendung von «Participation» oder «Participation Manager» als Arbeitsbereich und → *Stellenprofil* in Kulturinstitutionen. Sie ist symptomatisch für die Tendenz, das Publikum aktiv in die künstlerischen Produktionen einzubeziehen.

«Community Art» – analog dazu existieren auch «Community Dance», «Community Theatre» oder «Community Music» – werden seit den 1960er Jahren Projekte genannt, in denen entweder Künstler_innen mit den Bewohner_innen eines Stadtteils oder mit einer bestimmten Interessensgruppe aus der Bevölkerung arbeiten oder bei denen Amateure selbstorganisiert künstlerisch tätig werden. Anders als die gegenwärtig von Kulturinstitutionen eingeführte Participation gründet die Geschichte der Community Arts jedoch in einer programmatischen Abgrenzung von der Hochkultur und ihren Institutionen.

→ *Kulturvermittlung* siehe Text 1.1

→ *Médiation culturelle* siehe Text 1.2

→ *Globish* siehe Glossar

→ *Mediators* http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation [14.6.2012]

→ *Stellenprofil* http://www.birminghamopera.org.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=59:participation-manager&catid=24:latest-news&Itemid=31&Itemid=0 [21.2.2013]



Eine zunehmend wichtige Rolle spielen – ebenfalls seit den 1960er Jahren – künstlerische Projekte mit einer starken Vermittlungsdimension. Zunächst vor allem als «Artists-in-Schools» in Erscheinung tretend, entwickelten Künstler_innen in den vergangenen fünf Jahrzehnten unterschiedlichste Mischformen von künstlerischer, pädagogischer und sozial-aktivistischer Praxis, die je nach Ausrichtung und Schwerpunkt als «New Genre Public Art» (Lacy 1994), «Socially Engaged Art» (Heguera 2011), «Relational Art» (Borriaud 2002) oder «Dialogical Art» (Kester 2004 und 2011) bezeichnet werden. Auch wenn sich diese selbst häufig nicht als «Education» verstehen, werden sie doch von Kulturinstitutionen als Teil ihres Vermittlungsprogramms angefragt und ausgewiesen. Sie verändern und erweitern dadurch das Vermittlungsverständnis dieser Institutionen: Die Trennlinie zwischen Vermittlung und Kunst, zwischen «Art» und «Education» wird – teils bewusst, teils beiläufig, als Teil einer Entwicklung – unscharf.



1.4 Italienische Begrifflichkeiten

In der italienischen Schweiz wird die Bezeichnung «Mediazione culturale» äquivalent zum deutschen Begriff → *Kulturvermittlung* verwendet. Im übrigen italienischen Sprachraum ist der Begriff ähnlich wie im Englischen im Bereich der Migration verortet. In Kontexten von internationalen Tagungen findet «Mediazione culturale» zuweilen vergleichbar mit dem Neologismus → *Art Mediation* Verwendung.

Der Begriff «Mediazione artistica» wird ebenfalls vor allem in der italienischen Schweiz für die Vermittlung der Künste verwendet. Auch findet man ihn in italienischen Übersetzungen. In Italien dagegen ist «Mediazione artistica» vornehmlich im kunsttherapeutischen Bereich verortet. Eine der wenigen Ausnahmen bildet der Studiengang → *Mediazione artistico-culturale* der Accademia di Belle Arti Macerata, der eine Ausbildung für Kulturvermittlung im Sinne der hier vorliegenden Publikation bietet.

Für das Praxisfeld der → *Kulturvermittlung* in diesem Verständnis findet in Italien ansonsten die Bezeichnung «Didattica culturale» als dem deutschen «Kulturvermittlung» oder dem französischen → *Médiation culturelle* vergleichbarer Schirmbegriff Anwendung. Einerseits fasst er all jene Vermittlungsaktivitäten zusammen, die den Besuch von Kulturinstitutionen durch die Bereitstellung von fachlichen und künstlerischen Kompetenzen begleiten. Zudem sind auch publikumserweiternde Initiativen gemeint (Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto, → *Verzeichnis der Berufsbilder*). Hier überschneidet sich der Aktionsradius mit dem Aufgabenfeld des Marketings oder dem englischen Begriff des → *Audience Development*. Unter den Sammelbegriff «Didattica culturale» wird zudem auch der schulische und ausserschulische Unterricht → *künstlerischer Praktiken* subsumiert. Spezifisch für das Museum etablierte sich seit der Nachkriegszeit die Bezeichnung «Didattica museale» als Begriff für Programme, die Museen als Bildungsorte für die Bevölkerung nutzbar machen (→ *Ministero dell'Istituzione, dell'Università e della Ricerca*). In der heutigen Zeit wird dieser Begriff hauptsächlich auf Formate angewandt, bei denen die Teilnehmenden – meist Kinder und Jugendliche – selbst produzieren. Hierfür findet zuweilen auch die Bezeichnung «Educazione» Anwendung.

→ *Kulturvermittlung* siehe Text 1.1

→ *Art Mediation* siehe Text 1.3

→ *Mediazione artistico-culturale*
http://www.abamc.it/pdf_offerta_home/1_med_artistico_culturale.pdf [22.8.2012]; siehe Materialpool MFE010401.pdf

→ *Kulturvermittlung* siehe Text 1.0

→ *Médiation culturelle* siehe Text 1.2

→ *Verzeichnis der Berufsbilder*
http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php?option=com_content&view=article&id=10331%3Aesperto-di-didattica-culturale&catid=305&Itemid=223&lang=it [5.9.2012]

→ *Audience Development* siehe Text 1.3

→ *künstlerische Praktiken* siehe Text 3.2

→ *Ministero dell'Istituzione, dell'Università e della Ricerca*
http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale-new/allegati/origini.pdf [3.9.2012]



Vor allem in der italienischen Schweiz kursiert darüber hinaus die Bezeichnung «Animazione culturale» als Teilbereich der «Didattica culturale» für Aktivitäten der Kulturvermittlung, bei denen ein spielerischer und unterhaltender Zugang dominiert. Die verschiedenen Begriffe werden auch synonym verwendet.

Mit der zuweilen auftauchenden Bezeichnung «Alta Formazione» wiederum werden Angebote betitelt, bei denen Kunstinstitutionen (vor allem Museen) als Partner von akademischen Einrichtungen agieren. Dabei geht es vor allem um die Vermittlung von Fachwissen.



PERSPEKTIVWECHSEL Tim Kramer: Gemeinsam neue Wege und Formen kreieren

Mit überwiegend positiven Reaktionen konnte «Konzert und Theater St. Gallen» in der Spielzeit 2011/12 das Projekt «Arbeit!» im Rahmen des Programms Kulturvermittlung von Pro Helvetia umsetzen. Für eine Institution unserer Grösse waren die Zusammenarbeit mit Pro Helvetia, die wissenschaftliche Begleitung durch das Institut für ästhetische Bildung und Vermittlung (IAE) der ZHdK, aber vor allem auch die intensivierte Unterstützung durch die Kantone St. Gallen, Thurgau und die beiden Appenzell äusserst befruchtend. Neben einer spannenden Research-Phase wurden wir mit einer ungewöhnlich lebendigen szenischen Umsetzung von zum Grossteil völlig theaterfernen Laien zum Thema Arbeitssuche belohnt. Darüber hinaus waren wir als Institution immer wieder gefordert, unsere bisherige Vorgehensweise bei der Kulturvermittlung zu hinterfragen. Der Perspektivwechsel, der sich allein aus der aktiven Beteiligung von Arbeitssuchenden ergeben hat, zeigte eindrücklich, wie sich eine arrivierte Institution in ihrer Kommunikation auf die bestehenden Publika eingeschworen hat. Da unsere Aufgabe neben dem Bewahren und Vermitteln des künstlerischen Erbes dezidiert auch darin besteht, neue Blickwinkel einzunehmen und zur Diskussion zu stellen, empfanden wir dieses Projekt als äusserst bereichernd.

Trotz dieser positiven Aspekte scheint mir aber die Schwierigkeit der Unterscheidung von Kunst und Kulturvermittlung im Rahmen dieses Projekts noch deutlicher hervorgetreten zu sein. Sehr schnell ist man bei der Bewertung und Forderung von zeitgemässer Kulturvermittlung in einem Zwiespalt zwischen herkömmlicher Kunst(«-Produktion») und moderner, zeitgemässer Kulturvermittlung gefangen. Für mich ist diese Unterscheidung aber äusserst ungenau und verflacht. Bei näherer Betrachtung stellt sich nämlich heraus, dass Kunst, insbesondere natürlich die darstellende Kunst, immer eine vermittelnde Kommunikation zum Zwecke des Lernens herstellen will. Kunst ist grundsätzlich Interaktion, und immer schon in beide Richtungen gedacht. Das Problem, dass sich uns heute stellt, ist vielmehr, dass sich die Kommunikationslage mit atemberaubender Geschwindigkeit verändert, dass sich die bisherigen Publikumsschichten auflösen und entsprechend den revolutionären gesellschaftlichen Entwicklungen gar nicht mehr definiert werden können. An diesem Punkt greifen für mich die neuen Entwicklungen in der Kulturvermittlung. Wir müssen gemeinsam



herausfinden, welche Bedeutung heute Kunst hat, worin sie besteht, und wer sie braucht oder brauchen könnte. Denn dass in einer radikal diversifizierten Gesellschaft Kunst eine identitätsstiftende und vor allem persönlichkeitsstärkende Aufgabe hätte, ist evident. Wir ziehen also am gleichen Strang, wenn wir die herkömmlichen Lernwege hinterfragen, um eine neue und zeitgemässe Lernkultur zu entwickeln, damit der Mensch den immensen Herausforderungen der Gegenwart begegnen kann.

Tim Kramer, *Schauspieler, Regisseur, Theaterpädagoge. Seit 2007 Schauspieldirektor bei Konzert und Theater St. Gallen*



PERSPEKTIVWECHSEL *microsillons*:
Vermittlung. (Kontra)punkte.

Das Vorgehen des seit 2005 aktiven Kollektivs *microsillons* ist eine Gratwanderung zwischen Vermittlung im Sinne einer autonomen (der kuratorischen Tätigkeit oder dem Bildungsprozess nicht untergeordneten) Praxis und einer kollaborativen künstlerischen Praxis.[1]

In den acht Jahren der Gemeinschaftsarbeit hat sich unsere Methodik um einige Schwerpunkte herum entwickelt:

– Die Institution will Kulturvermittlung nutzen, um ihre Funktionen zu erweitern: über das Zeigen und Aufführen hinaus zum kollaborativen Produktions- und Handlungsraum.
– Wir stellen mit Personengruppen aus der Zivilgesellschaft Objekte her und zeigen diese der Öffentlichkeit.
– Wir bauen mit den beteiligten Personen eine langfristige Beziehung auf.
– Wir verwenden Werkzeuge aus Bereichen ausserhalb der Kunst.
– Wir wenden keine Modelle an, sondern passen uns dem jeweiligen Umfeld und der Gruppe an.

microsillons geht mit dem Begriff «Vermittlung» vorsichtig um, denn er enthält etymologisch den Gedanken einer Konfliktlösung (und deutet damit an, dass zwischen Betrachtern und Werken oder zwischen Nicht-Betrachtern und Institutionen eine Konfliktsituation besteht) und ist oft mit der Idee der Weitergabe verbunden.

Wir versuchen nicht, einen vorgefertigten Inhalt zu vermitteln, sondern Raum für einen Dialog zu schaffen, der offen ist für Unerwartetes.

Wenn unsere Projekte in Verbindung mit einer Kultureinrichtung verwirklicht werden, erhält dieser unvorhersehbare Teil ein kritisches Potential, aus dem sich Änderungsvorschläge entwickeln können. Es kann eine Wechselbeziehung entstehen: Die Einrichtung profitiert von unserer Arbeit und ihrem symbolischen Mehrwert, bildet aber auch die Grundlage für eine kritische Dekonstruktion.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt unseres Vermittlungsansatzes ist das Anliegen, unsere praktischen Tätigkeiten mit Recherchen über die Verbindungen zwischen Kunst und Pädagogik zu verknüpfen. Ausgehend von diesem praktisch/theoretischen Ansatz vertreten wir eine Position, die man als «praktische Militanz» bezeichnen könnte, das heisst, wir sehen den Kulturarbeitenden als Person, die den gesellschaftlichen Wandel wahrnimmt und gesellschaftlich engagiert ist.



Das Kollektiv microsillons *hat mit zahlreichen Einrichtungen zusammengearbeitet und war unter anderem von 2007 bis 2010 für die Vermittlungsprojekte des Centre d'Art Contemporain in Genf verantwortlich. Seine Gründungsmitglieder Marianne Guarino-Huet und Olivier Desvoignes leiten derzeit den Studiengang Bilden – Künste – Gesellschaft der Zürcher Hochschule der Künste und sind Doktoranden am Chelsea College of Art & Design in London.* microsillons *wurde 2008 mit einem Swiss Art Award ausgezeichnet.*

1 Vorgehen, das zugleich mit der Praxis von kritischen Vermittlerinnen wie trafo.K, künstlerischen Praktiken wie denen von REPOhistory oder bereichsübergreifenden Einrichtungen wie dem Center for Urban Pedagogy in Verbindung gebracht werden kann.



PERSPEKTIVWECHSEL Barbara Waldis:
Ta ville, Ta rue … Ton art. Soziale Arbeit und kritische Kunstvermittlung im öffentlichen Raum

Seit 2009 leite ich ein Bachelor-Modul mit dem Titel «Art et Travail Social: Citoyennetés et Espaces Publics» im Studiengang Soziale Arbeit der Westschweizer Fachhochschule. Entstanden ist das Unterrichtsangebot aus einer Zusammenarbeit mit der Schule für Gestaltung der Walliser Fachhochschule, die mitwirkenden Kunstschaffenden kommen aus dem Wallis, aus Frankreich und den USA. Die Dienststelle für Kultur von Monthey (VS) formuliert als Auftrag für das Unterrichtsangebot die Integration zwischen verschiedenen Gruppen und Institutionen in der Stadt und überlässt uns einen Teil des Foyers des «Théâtre du Crochetan» als Klassenzimmer.

Im Unterricht konzipieren, realisieren und reflektieren zukünftige Sozialarbeitende mit Fachpersonen der bildenden Kunst Projekte, welche die Aneignung des öffentlichen Raumes durch die Bevölkerung und ihre sozialen Beziehungen untereinander fördern.

So forderte beispielsweise das Projekt «Ta ville, Ta rue … Ton art» die Bevölkerung zum Nachdenken über die Qualität von Skulpturen und Bildern im öffentlichen Raum auf. Die Studierenden eruierten in einer Recherche bei der Gemeindeverwaltung von Monthey, beim Gemeindearchiv, in der Bibliothek und auf öffentlichen Plätzen, wie Skulpturen und Bilder ausgewählt, finanziert und präsentiert werden. Sie befragten mittels einer Performance rund hundert Personen, welche Skulptur im öffentlichen Raum am wenigsten gefällt und verhüllten dann die meistgenannte. Auf einem Poster fassten die Studierenden die Recherche und die Diskussionen mit der Bevölkerung zusammen. Die Ergebnisse können für ein Folgeprojekt verwendet werden.

Solche Projekte verbinden ästhetische Erfahrung und kritische Stellungnahme mit der Aneignung des öffentlichen Raumes. Dabei teilt die soziale Arbeit mit einem dialogischen Ansatz der Kunst das Anliegen, neue Einbindungsarten in der Gesellschaft aufzuzeigen. Während die Kunst etwa durch Verzerrung der Realität oder durch einen Perspektivenwechsel eine Veränderung der Sichtweise zu provozieren sucht, stellt die soziale Arbeit die Qualitäten der Personen und Gruppen ins Zentrum, um sie als Ressourcen in gemeinsam orchestrierten und nachhaltig gestalteten



Aktionen für mehr soziale Teilhabe zu verwenden. Beide Ansätze bezwecken, die Autonomie und Handlungsfähigkeit von Individuen und Gruppen in der Gesellschaft zu stärken.

Barbara Waldis *ist Professorin an der Fachchochschule Westschweiz, Wallis, Studiengang Soziale Arbeit; zahlreiche Veröffentlichungen über transnationale Familienbeziehungen; seit vier Jahren Unterricht und Forschung über den Bereich bildende Kunst und soziale Arbeit im öffentlichen Raum.*



PERSPEKTIVWECHSEL Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Was ist Kulturvermittlung?

Offenheit und Neugier gegenüber dem gesamten Spektrum der Kulturvermittlung waren Voraussetzung für das vierjährige Programm, in welchem sich Pro Helvetia intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzte. Die parallel dazu entwickelten Förderkriterien basieren auf dem Kulturförderungsgesetz und legen daher den Fokus auf die Kunstvermittlung. Zusammenfassend formuliert, konzentriert sich Pro Helvetia in der → *Vermittlungsförderung* auf Projekte von hoher künstlerischer und vermittlerischer Qualität, welche das Publikum für eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Künsten gewinnen und zur Weiterentwicklung der Vermittlungspraxis beitragen.

→ *Vermittlungsförderung*
http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/100426_Vermittlungsfoerderung_bei_Pro_Helvetia_def_D.pdf [13.2.2013]

Die Grenzen zu benachbarten Tätigkeitsfeldern, wie etwa zur Bildung, zum Marketing und zur soziokulturellen Animation verlaufen nicht immer eindeutig. Vermittlung von Kunst an Kinder und Jugendliche ist ohne Zweifel von hoher Bedeutung, viele entsprechende Aktivitäten finden aber in der Schule oder in einem anderen Ausbildungskontext statt und fallen somit in den Bereich Bildung, für welchen Pro Helvetia nicht zuständig ist. Eine Website mit interaktiven Informationen über die aktuellen Angebote in Schweizer Museen kann zwar auch einen vermittelnden Nebeneffekt haben, da die Vermarktungsaspekte jedoch klar im Vordergrund stehen, entspricht ein solches Projekt nicht dem Auftrag von Pro Helvetia. Mit der soziokulturellen Animation hingegen kann sich eine Schnittmenge ergeben, etwa wenn ein Projekt in einem Stadtquartier gleichzeitig die vertiefte Auseinandersetzung mit einer Kunstform anregt und das Gemeinschaftsgefühl stärkt.

Auch der Übergang zwischen Vermittlung und den Künsten selbst ist flexibel. Performative Kunst findet zunehmend auch im öffentlichen Raum statt, und die Beispiele für Projekte mit unkonventionellem Einbezug des Publikums werden zahlreicher: Aktuelle Formate bespielen Privatwohnungen, Einkaufszentren, Fabriken und Fussballstadien; Performer lassen sich vom Publikum als Live-Avatare durch ein belebtes Computergame lotsen; Passanten werden zu den Helden künstlerischer Installationen. In solchen Produktionen lösen sich die Grenzen auf: Erst durch die Partizipation des Publikums entsteht Kunst, Vermittlung findet immanent statt. Könnte man hier anknüpfen und die Vermittlungsaspekte gezielt weiterentwickeln?



Als relativ neue Disziplin befindet sich die Kunstvermittlung in einem spannenden Entfaltungsprozess mit Potential in verschiedene Richtungen. Pro Helvetia lässt daher in den Kriterien, welche sie für die Vermittlungsförderung definiert hat, bewusst Spielraum für diese kreative Energie – denn sie ist wichtig für eine innovative und dynamische Schweizer Kunstvermittlung.

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



PERSPEKTIVWECHSEL Bundesamt für Kultur (BAK), Sektion Kultur und Gesellschaft: Was ist Kulturvermittlung in der Förderpraxis des Bundes?

In der Praxis der Kulturförderung des Bundes wurde der Begriff Kulturvermittlung seit jeher in verschiedener (und teilweise widersprüchlicher) Weise verwendet. Die per 2012 in Kraft getretene neue Kulturfördergesetzgebung hat in dieser Hinsicht eine Klärung gebracht:

Das Kulturförderungsgesetz (KFG) verwendet die Begriffe Kunstvermittlung und Kulturvermittlung nebeneinander (Art. 1 KFG). Die Abgrenzung ergibt sich durch den jeweiligen Gegenstand beziehungsweise die Zuständigkeiten von Bundesamt für Kultur und Stiftung Pro Helvetia.

Kunstvermittlung ist mit einem ausdrücklichen Kompetenzartikel im Gesetz verankert (Art. 19 KFG). Die Kulturförderverordnung (KFV) führt aus: Als Massnahmen der Kunstvermittlung gelten Massnahmen, die das Publikum für eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Künsten gewinnen und ihm so künstlerische Werke und Darbietungen näherbringen (Art. 8 KFV). Kunstvermittlung meint somit den gerichteten Umgang mit bestehenden Werken, Darbietungen oder künstlerischen Prozessen, mit dem Ziel, diese einem Publikum näher zu bringen und verständlich zu machen. Massnahmen in diesem Sinne sind Aufgabe der Stiftung Pro Helvetia.

Kulturvermittlung kann eine Kompetenz des Bundesamtes für Kultur sein, sofern sie im unmittelbaren Zusammenhang mit eigenen Förderungsmassnahmen steht (Art. 23 Abs. 1 KFG). In der Praxis gilt dies beispielsweise für die Erhaltung des kulturellen Erbes (Art. 10 KFG); diese umfasst nicht nur das Sammeln und Restaurieren von Kulturgut, sondern ebenfalls und mit gleicher Berechtigung dessen Erforschung, Erschliessung und Vermittlung. Es gilt beispielsweise auch für die Unterstützung von Organisationen kulturell tätiger Laien (Art. 14 KFG), denn die Laienorganisationen sind Bindeglieder zwischen der Bewahrung und der lebendigen Weiterentwicklung traditioneller Kulturformen. In den Förderungskonzepten zu beiden Bereichen ist deshalb Vermittlung – im Sinne der Anregung zu eigenständiger Auseinandersetzung mit Kulturgütern beziehungsweise kulturellen Praktiken – ein Beitragskriterium.

Der Vermittlungsbegriff des KFG deckt sich somit mit den im deutschen und französischen Sprachraum gängigen Gebrauchsweisen, welche die intellektuellen und emotionalen Austauschbeziehungen



zwischen Kulturschaffenden, Werken, Institutionen und Publikum im Blick haben. Er ist klar zu trennen vom Begriffsfeld Diffusion, Promotion, Marketing (im Sinne der Verbreitung von Werken, Darbietungen oder künstlerischen Prozessen auf dem Markt).

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 1: Geschichte der Kulturvermittlung zwischen Emanzipation und Disziplinierung

« … kaum ein Verbum, das nicht sprachgebräuchlich oder scherzhaft mit ver- zusammengesetzt werden könnte, und die Grundanschauung ist dabei immer eine Bewegung vom Sprechenden hinweg, eben ein Verlust.» (Mauthner 1913)

«Je me suis aperçu que l'initiation consistait à inquiéter les gens et ne rien leur apprendre.» (Caillet 1995)

Kulturvermittlung – und speziell die Vermittlung der Künste – ist nicht (nur) als Mitteilung, Erklärung, Beschreibung oder ein durch Fachleute bewerkstelligter, möglichst reibungsloser Wissenstransport von vermeintlich Wissenden hin zu vermeintlich Unwissenden zu denken. Der in ihr wirkende Streit darüber, wer jeweils das Recht und die Möglichkeit hat, die Künste zu besitzen, zu sehen, zu zeigen und über sie zu sprechen, ist fast so alt wie die Künste selbst. Bereits in den Briefen des Plinius, die zu Beginn des ersten Jahrtausends christlicher Zeitrechnung entstanden, finden sich Hinweise auf öffentlich geführte Kontroversen darüber, ob Kunstsammlungen als Privateigentum verschlossen sein dürfen oder öffentlich zugänglich sein sollten (Wittlin 1949, S. 109). In der Moderne entstanden im Zuge der Umwälzungen durch die Französische Revolution und die Industrialisierung Bedarfe, die sich zunächst in die Gründung öffentlicher Museen und wenig später in die Praxis der Museumsvermittlung einschrieben: die Rechtfertigung des staatlichen Besitzes von im Rahmen von Eroberungskriegen und Kolonialisierung geraubten Kulturgütern; die Verbreitung nationaler Gründungsgeschichten zur Bildung von Nationalbewusstsein in der Bevölkerung; die Disziplinierung einer wachsenden Arbeiterschicht im Sinne bürgerlicher Lebenskonzepte; die Notwendigkeit ästhetischer Bildung (im Sinne von gestalterischen Fertigkeiten und von Geschmacksbildung) zur Sicherung von Kapazitäten im Rahmen des wirtschaftlichen, globalen/kolonialen Wettbewerbs; aber auch die Idee der Demokratisierung von Bildung und – weiterhin – der Künste als Teil des öffentlichen Lebens, auf den sämtliche Mitglieder einer Gesellschaft einen Anspruch haben (Sturm 2002b, S. 199 ff.).

In England wurden unter diesen Vorzeichen im 19. Jahrhundert Museen als Bildungsorte für Schulklassen, nach der Weltausstellung 1851 auch für die Erwachsenenbildung institutionalisiert. Es entstanden «Philanthropic Galleries», in denen Sozialreformer_innen, Geistliche und auch Künstler_innen Gemälde und Skulpturen als Werkzeuge einsetzten, um Besitzlosen und Fabrikarbeiter_innen bürgerliche Tugenden nahezubringen und die Künste als Bestandteil einer gelungenen Lebensgestaltung über



Klasse und Herkunft hinweg zu behaupten (→ *Mörsch 2004a*). Manche davon, zum Beispiel die South London Gallery, entstanden aus → *Working Men Colleges*, also aus der Arbeiterbewegung heraus. Die aus der Reformpädagogik stammende deutsche Kunsterziehungsbewegung propagierte Anfang des 20. Jahrhunderts die pädagogische Notwendigkeit des freien Ausdrucks des Individuums. Hiervon beeinflusst wurden im Rahmen der Volksbildung international Zugänge zur Vermittlung von Musik, Theater und bildender Kunst (als Werkrezeption und als sogenannte Laienbeschäftigung) entwickelt. Doch «freier Ausdruck» bedeutete schon damals nicht Zweckfreiheit. Ähnlich wie bei Friedrich Schiller, der in seiner 1801 erschienenen Publikation «Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen» (Berghahn 2000) ästhetische Erziehung als ein Werkzeug entwarf, um die Persönlichkeitsentfaltung des Individuums unter Vermeidung eines auch mit gewaltsamen Mitteln geführten Kampfes gegen bestehende Herrschaftsverhältnisse zu ermöglichen, artikulierten sich auch in den Schriften der Kunsterzieherbewegung Ziele: «Denn die Erneuerung der künstlerischen Bildung unseres Volkes ist in sittlicher, politischer und wirtschaftlicher Hinsicht eine der Lebensfragen unseres Volkes», schrieb Alfred Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, der als Begründer der musealen Kunstvermittlung in Deutschland gilt, in seinem Aufsatz «Der Deutsche der Zukunft». Dieser erschien in der Publikation zum ersten Kunsterziehertag in Dresden im Jahr 1901. Kulturvermittlung erscheint hier als Mittel, ein Land als Wirtschafts- und Kulturnation zu behaupten. Eine historische Studie von 2005 zeigt damit korrespondierend exemplarisch auf, dass ästhetische Bildung im Kolonialismus eingesetzt wurde, um europäische Wertvorstellungen und Regierungsweisen durchzusetzen (Irbouh 2005). Gleichzeitig wurden auch Konzepte für eine Kulturvermittlung im Zeichen der Emanzipation marxistischer Prägung weiterentwickelt. So schrieb Walter Benjamin ein massgeblich durch das proletarische Kindertheater von Asja Lacis beeinflusstes Programm zur Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen (Benjamin 1977, S. 764 ff.).

Von Beginn an ist die Bekämpfung sozialer Ausschlüsse im kulturellen → *Feld* ein Anspruch und ein nie eingelöstes Ziel von Kulturvermittlung. Lichtwark, der selbst aus armen Verhältnissen kam, verfolgte die Absicht, Bildung in den Künsten für alle Bevölkerungsschichten zu ermöglichen, führte aber seine «Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken» (Lichtwark 1897) mit Schülerinnen der höheren Töchterschule durch. Die seit den 1960er Jahren in Deutschland gegründeten «Freien Kunstschulen» genauso wie die «Kreativwerkstätten» in Zürcher Gemeinschaftszentren sprechen in der Regel bis heute eine eher ausgewählte Klientel an, vor allem im Vergleich mit soziokulturellen Angeboten, bei denen Kunst nicht im Mittelpunkt steht. Die in Frankreich in den 1950er Jahren einsetzenden Bestrebungen, das zeitgenössische Theater zu dezentralisieren und zu popularisieren,

→ *Mörsch 2004a* http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0101.pdf

→ *Working Men Colleges* http://www.southlondongallery.org/page/history [14.10.2012]

→ *Feld* siehe Glossar



haben zwar die Theaterlandschaft des Landes grundlegend verändert, die Zusammensetzung des Publikums jedoch nur sehr bedingt (Duvignaud, Lagoutte 1986, S. 64; Bérardi, Effinger 2005, S. 75 ff.). Vermittlungsangebote aus dem Bereich der klassischen Musik erreichen bislang ebenfalls fast ausschliesslich eine bereits interessierte Öffentlichkeit (→ *Aicher 2006*). Kunst- und Musikhochschulen wiederum sind bis heute europaweit die exklusivsten tertiären Bildungsorte: Noch nicht einmal für den Zugang zur Universität braucht es eine so umfangreiche Vorinvestition – sei es in Form von symbolischem oder → *ökonomischem Kapital* (→ *Seefranz, Saner 2012*). Dabei handelt es sich um Institutionen, die für sich in Anspruch nehmen, ihre Studierenden ausschliesslich nach «Begabung» auszuwählen – ein Konzept, das im Allgemeinen unabhängig von sozialem oder nationalem Hintergrund gedacht wird.

Die Begriffe «Kultur» und «Kunst» sind demnach nicht neutral, sondern mit Normen aufgeladen und entsprechend umkämpft. Jemand gilt als «kultiviert», wenn er oder sie im Sinne des Soziologen Pierre Bourdieu (Bourdieu 1982) über eine bestimmte Zusammensetzung von Geschmack und Kennerschaft verfügt, die sich zum Beispiel über die Kenntnis der Künste und des Designs, den Konsum von Genussmitteln, den Umgang mit den eigenen und anderen Körpern oder über Kleidungs- und Kommunikationsstile artikuliert. Was jeweils zum Ensemble von Kultiviertheit gehört, unterliegt dem Wandel, wobei eines konstant bleibt: «Kultur» steht hier für die Behauptung und Unterscheidung anerkannter Lebensstile. Daneben wird der Begriff, verbunden mit einem kolonial geprägten Weltverständnis, auch ethnisch abgrenzend, im Sinne von «eigener» und «fremder» oder «anderer Kultur», verwendet.[1] Bourdieu hat seine Studie «Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft» bereits 1979 veröffentlicht. Doch die Forschungen, die sich heute noch auf ihn beziehen, sind zahlreich. Denn beide Abgrenzungsfunktionen – die von einer gesellschaftlichen Schicht zur anderen und die, welche das vermeintlich «Eigene» vom vermeintlich «Fremden» zu unterscheiden sucht – sind, so alt und bekannt sie auch sein mögen, weiterhin wirksam. Vor diesem Hintergrund sind Versuche zu lesen, den Kulturbegriff zwar weiterhin zu verwenden, ihn jedoch gerade der beschriebenen Distinktionsfunktionen zu entledigen. So plädieren seit den 1920er Jahren die französische Arbeiterbildungsbewegung, seit den 1950er Jahren die in England entstandenen Cultural Studies oder auch die brasilianische Befreiungspädagogik (Freire 1974) für einen erweiterten Kulturbegriff, der Alltagspraktiken und «populäre» Phänomene einschliesst. Kulturelle Praxis sowie ihre Erforschung und Vermittlung sollen in diesem Verständnis den Kampf gegen Ungleichheit, zum Beispiel entlang von ökonomischen Verhältnissen oder der Kategorien Geschlecht, Ethnizität oder nationale Herkunft, unterstützen, anstatt diese zu bestätigen und zu reproduzieren. In dieser Tradition stehen auch Teile der Kulturpädagogik und der → *soziokulturellen Animation* im

→ *Aicher 2006* http://epub.wu.ac.at/1602 [14.2.2012]; siehe Materialpool MFV0102.pdf

→ *ökonomisches Kapital* siehe Glossar: Kapitalsorten

→ *Seefranz, Saner 2012* http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Making_Differences_Vorstudie.pdf [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0103.pdf

→ *soziokulturelle Animation* siehe Glossar



deutsch- und französischsprachigen Raum seit den 1970er Jahren sowie die Praxis von Künstler_innen in Schulen und in Einrichtungen der non-formalen Bildung (→ *Mörsch 2005*). Zur gleichen Zeit wird vor allem im angelsächsischen und angloamerikanischen Raum von Bürgerrechtsbewegungen in Allianz mit Künstler_innen die Forderung nach Sichtbarkeit und Mitgestaltung von Minderheiten im künstlerischen Feld erhoben – eine Forderung, bei deren Durchsetzung Akteur_innen der Kulturvermittlung seither aktiv beteiligt sind (→ *Allen 2008*).

Angesichts der hier in alle Kürze geschilderten, historisch gewachsenen Spannungsverhältnisse erscheint es nicht weiter erstaunlich, dass Kulturvermittlung eine heterogene Praxis ist. Je nach Zielvorstellung, Kunst- und Bildungsverständnis kann sie sich ganz unterschiedlich positionieren und gestalten. Steht die Idee der Vergrösserung des Publikums von etablierten Kulturinstitutionen im Vordergrund, so siedelt sie nah am Bereich des Marketings. Wird sie zuerst als Bildungsgeschehen in einem demokratisch-zivilgesellschaftlichen und/oder künstlerischen Sinne verstanden, gewinnt die pädagogische Dimension im Sinne eines Anstossens und Moderierens von Debatten oder eines Anleitens und Begleitens künstlerisch-gestalterischer Prozesse an Relevanz. Soll sie vor allem der wirtschaftlichen Entwicklung, zum Beispiel der Förderung sogenannter Kreativindustrien, dienen, ist sie womöglich von unternehmerischen Logiken geleitet. Zielt sie vor allem auf die Bekämpfung von Strukturen, die Ungleichheit erzeugen, weist sie Schnittstellen zur sozialen Arbeit oder zum Aktivismus auf. Bei all dem kann sie sich auch als künstlerisch informierte Praxis verstehen – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass Künstler_innen seit langer Zeit massgeblich an der → *Etablierung der Kulturvermittlung* als Praxisfeld beteiligt sind und dieses mit geprägt haben (Mörsch 2004a). Doch welcher Schwerpunkt auch gesetzt wird: Institutionalisierte Kulturvermittlung befindet sich per se in einer ambivalenten Lage. Sie dient der Stabilisierung und Legitimierung der Kulturinstitutionen, da sie für (das) Publikum sorgt und die Anliegen der Institutionen nach aussen vertritt. Sie bildet aber auch ein permanentes Störmoment, da allein schon die Tatsache ihrer Existenz an den niemals ganz eingelösten Anspruch erinnert, die Künste als Gemeingut zu betrachten. Es mag mit dieser Verweisfunktion, mit dieser Produktion von Differenz innerhalb des Systems zusammenhängen, dass ihr Status häufig → *prekär* und zumeist eher im unteren Bereich der institutionellen Hierarchie angesiedelt ist. Entsprechend → *feminisiert* ist bis dato die Praxis. Kulturvermittlung sieht sich zudem seitens des künstlerischen Feldes immer wieder dem Verdacht ausgesetzt, Verrat an der Kunst zu begehen – zum Beispiel, indem das Sprechen über die Künste vom Sprechen im Fachdiskurs abweicht. Oder weil durch die Vermittlung Leute im künstlerischen Feld auftauchen, die durch ihre Präsenz dessen Routinen unterbrechen und es sich unvermittelt seiner selbst gewahr werden lassen.

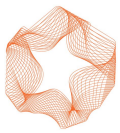
→ *Mörsch 2005* http://kontextschule.org/inhalte/dateien/MoerschKueInSchGeschichte.pdf [25.7.2012];
siehe Materialpool MFV0105.pdf

→ *Allen 2008* http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf [25.7.2012];
siehe Materialpool MFV0106.pdf

→ *Etablierung der Kulturvermittlung*
siehe Text 5.FV

→ *prekär* siehe Glossar

→ *feminisiert* siehe Glossar



Ab Mitte der 1990er Jahre wurden in Antwort auf diese Spannungsverhältnisse Konzepte der Kulturvermittlung entwickelt, die gerade die Differenzproduktion und die Unerfüllbarkeit der Aufgabe als produktiven Ausgangspunkt für die Praxis verstehen. 1994 entstand auf Antrag des französischen Kultusministeriums und fussend auf einer Bedarfserhebung der Studiengang «Médiation culturelle de l'art» an der Université Aix-Marseille in Frankreich. Leiter war bis 2006 → *Jean-Charles Bérardi*, ein Kunstsoziologe, der sich in seinem Zugang unter anderem auf Pierre Bourdieu und auf dessen Arbeit aufbauende Studien bezog. Aus seiner Perspektive ist die Médiation culturelle de l'art ein politisches Arbeitsfeld. In diesem geht es darum, Kultureinrichtungen als öffentliche Räume einzufordern. Darin soll die Spannung zwischen Kunst und Öffentlichkeit nicht entschärft, sondern vielmehr zum Ausgangspunkt und zum Inhalt von Debatten werden. Zu fragen wäre in der Médiation culturelle de l'art nach der gesellschaftlichen Relevanz der Künste und umgekehrt nach der Relevanz der Gesellschaft für das künstlerische Feld (Bérardi, Effinger 2005, S. 80). Für dieses Konzept der Médiation Culturelle des Arts sind die Sprachwissenschaften leitend, darunter die Ansätze des Psychoanalytikers Jaques Lacan (Effinger 2001, S. 15). Danach produziert das Sprechen über die Künste grundsätzlich einen Mangel, weil die Sprache nie mit dem, auf das sie verweist, identisch ist. Es bleibt immer ein unübersetzbarer Rest, der nicht gesagt werden kann. Dieser Mangel ist mit Lacan betrachtet jedoch produktiv. Er ist die Grundlage für die Konstitution des Ichs, für die Wahrnehmung von Alterität und damit für die fortgesetzte Herstellung von Symbolen. Jean Caune, einer der massgeblichen Theoretiker der französischen Médiation Culturelle, spricht in diesem Zusammenhang von der «brêche» (dt. Zwischenraum / Öffnung / Leere) (Caune 1999, S. 106 ff.), durch die das Andere aufscheint, das niemals vollständig verstanden werden kann. Das Verfehlen des Anspruchs, den Bruch zwischen den Künsten und der Gesellschaft durch Erklären und Zugänglichmachen zu reparieren, betrachtet er aus dieser Perspektive als Grundlage für ein Verständnis der Médiation Culturelle. Sie wird nicht als Informationsübertragung, sondern als performativer Akt, als Prozess des Herstellens von Beziehungen zwischen den beteiligten Subjekten (z. B. Vermittler_innen, Publikum), den Ausdrucksträgern (z. B. Werken) und gesellschaftlichen Rahmungen (z. B. Kulturinstitutionen) entworfen. Hierin sieht Elisabeth Caillet, eine weitere zentrale Vertreterin der französischen Médiation Culturelle, eine Parallele zu der komplexen Beziehung von Künstler_in, Werk und Welt (Caillet 1995, S. 183). Einen mit diesem Entwurf korrespondierenden Ansatz entwickelte unabhängig davon für den deutschsprachigen Raum die Kunstvermittlerin und Theoretikerin Eva Sturm. In ihrem 1996 erschienenen, für die deutschsprachige Kunstvermittlung höchst einflussreichen Buch «Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst» (Sturm 1996) analysiert sie die

→ *Jean-Charles Bérardi*
http://www.youscribe.com/catalogue/livres/art-musique-et-cinema/beaux-arts/prolegomenes-une-sociologie-de-l-art-176900 [20.3.2013]



Sprechakte in der Kunstvermittlung im Museum ebenfalls mit Lacan. Spricht Caune von der «brêche», spricht Sturm vom «Lücken reden» (Sturm 1996, S. 100). Kunstvermittlung wird bei ihr zu einem performativen Akt der Übersetzung, bei dem immer etwas verloren geht und etwas Neues hinzukommt, also etwas Drittes entsteht, das mit dem zu übersetzenden Inhalt niemals identisch ist. Vermitteln heisst dementsprechend auch bei ihr nicht Erklären und Schlichten. Ver-mittlung realisiert die im Eingangszitat angedeuteten Potentiale der Vorsilbe Ver-, im Sinne der Verstrickung, des Kontrollverlustesund des Verfehlens zugunsten der Herstellung von nicht (immer) steuerbaren Beziehungsgeflechten und Handlungsräumen.

Über das oben beschriebene systemische Störmoment hinaus, das, wie hier gezeigt wurde, mit institutioneller Kulturvermittlung als Symptom immer schon verbunden ist, entstanden im letzten Jahrzehnt und mit Rückbesinnung auf die oben beschriebenen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre Konzepte für eine Kunstvermittlung als hegemoniekritische Praxis, als bewusst betriebene Unterbrechung und Gegenkanonisierung (Marchardt 2005; Mörsch et al. 2009; Graham, Shadya 2007; → *Rodrigo 2012*; Sternfeld 2005). Der Begriff Hegemonie bezeichnet in diesem Zusammenhang das in kapitalistisch organisierten Demokratien westlicher Prägung vornehmlich anzutreffende Herrschaftsverhältnis, welches auf gesellschaftlichen Konsens statt auf gewaltsamer Durchsetzung gründet (Haug F. 2004, S. 3, nach Gramsci). Die Ideen, welche dem Konsens unterliegen, stellen sich dabei für die Mehrheit als wahr und normal dar. Die Mitglieder einer Gesellschaft akzeptieren die hegemoniale Ordnung, sie leben nach ihren Regeln und Codes (Demirovic 1992, S. 134). Der Konsens, welcher der hegemonialen Ordnung zu Grunde liegt, ist dabei umkämpft, er wird ständig neu ausgehandelt. Daher ist Kritik an der Hegemonie Bestandteil der hegemonialen Ordnung. Hegemoniekritik kann also nicht behaupten, sich ausserhalb der von ihr kritisierten Verhältnisse zu befinden. Sie tendiert dazu, selbst hegemonial zu werden, selbst den gesellschaftlichen Konsens darzustellen. An diesem Punkt setzt eine Kulturvermittlung an, die sich als hegemoniekritische Praxis versteht. Kulturinstitutionen und die künstlerische Produktion gehören zu den zentralen Orten, an denen die hegemoniale Ordnung ausgehandelt wird. Durch das, was sie anbieten, und durch die Formen, wie sie es anbieten, aber auch durch ihre Arbeitsverhältnisse, Ökonomien, Handlungsräume und die Art ihrer Sichtbarkeit sind sie permanent an der Herstellung und Bestätigung, potentiell aber eben auch an der Durchkreuzung und Verschiebung von gesellschaftlichen Normen und Werten, Ein- und Ausschlüssen, Macht und Markt beteiligt. Die Kulturvermittlung wiederum ist nicht nur in der Kulturproduktion, sondern auch im pädagogischen Bereich verankert, an dem ebenfalls Hegemonie hergestellt, kritisiert und umgearbeitet wird. Kulturvermittlung steht daher in jeder Situation vor der Wahl, bestehende hegemoniale Setzungen zu bestätigen und zu reproduzieren oder zu ihnen in kritische

→ *Rodrigo 2012* https://www.box.com/s/7bfaa3f603e1dcfdad2d [14.10.2012];
siehe Materialpool MFV0107.pdf



Distanz zu gehen und sie umzuarbeiten. Letzteres bedeutet zunächst einmal, «sich selbst zu widersprechen» (Haug F. 2004, S. 4 – 38): Die unhinterfragten Selbstverständlichkeiten des eigenen Arbeitsfeldes in den Blick zu nehmen, die versteckten Normen und Werte in der Kulturvermittlung selbst zu analysieren. Hegemoniekritische Kunstvermittlung will darüber hinaus die Institutionen und Verhältnisse, in denen sie stattfindet, nicht unverändert lassen. Eine Kritik ohne Handlungsvorschläge stünde in ihrer Selbstgenügsamkeit in einem Gegensatz zu dem Anspruch von Vermittlung → *Situationen des Austauschs* herzustellen, wobei damit durchaus nicht immer ein harmonischer, sondern eben auch ein widerstreitender und widerständiger (Sturm 2002a) gemeint sein kann. [2] Kulturvermittlung, die sich in diesem Sinn als kritische Praxis begreift, versucht entsprechend, zu einem Neu-Denken und Neu-Erfahren von Begründungen für die Kulturvermittlung zu kommen. Sich selbst zu widersprechen bedingt ein Projekt, das auf Bejahung angelegt ist (Haug F. 2004, S. 4 – 38).

→ *Situationen des Ausstauschs* siehe Text 1.1

Die folgenden Texte für Verweilende versuchen, entlang der Leitfrage ihres Kapitels die zweifache Bewegung einer Kulturvermittlung zwischen Kritik und Neudenken der Praxis nachzuzeichnen. Zuerst werden jeweils Spannungsverhältnisse, in denen sich die Kulturvermittlung in Bezug auf jede Kapitelfrage bewegt, aus hegemoniekritischer Perspektive dargestellt. Dann werden Überlegungen dazu angestellt, welche Handlungs- und Umarbeitungsmöglichkeiten sich jeweils in Bezug auf diese Spannungsverhältnisse eröffnen. Die nächste darauf folgende Schleife – nämlich die daraus resultierenden Handlungsalternativen wiederum auf ihre hegemoniale Verfasstheit und die damit einhergehenden Herrschaftspraktiken und Widersprüche zu befragen – ist in den Texten nur angedeutet durch den Hinweis, dass die bestehenden Spannungsverhältnisse grundsätzlich nicht aufzulösen sind, sondern dass es darum gehen sollte, in ihnen zu arbeiten, sie informiert und bewusst zu gestalten.

1 «Dieser globale Kulturbegriff erhielt [...] durch Johann Gottfried Herder, insbesondere in dessen von 1784 bis 1791 erschienenen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, seine für die Folgezeit verbindliche Form. Der Herdersche Kulturbegriff ist durch drei Momente charakterisiert: durch die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und durch die Abgrenzung nach außen.» (Welsch 1995)

2 Und wobei diejenigen, die sich an der Entwicklung und Realisierung von Handlungsvorschlägen versuchen, nicht zwangsläufig die gleichen Personen sein müssen wie die, die die Analyse vornehmen.

Literatur und Links

Der Text basiert in Teilen auf folgenden bereits erschienenen Beiträgen:

→ Mörsch, Carmen (2004a): «Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England», in: Texte zur Kunst, Nr. 53, März 2004, «ERZIEHUNG»; http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0101.pdf
– Mörsch, Carmen: «Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung», in: Mira Sack, et al. (Hg.): Theater Vermittlung Schule (subTexte 05), Zürich: Institute for the Performing Arts and Film, 2011
→ Mörsch, Carmen: «Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung: Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien», in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Dossier kulturelle Bildung, 2011; http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60325/kunstvermittlung [12.10.2012]

Weitere Literatur:

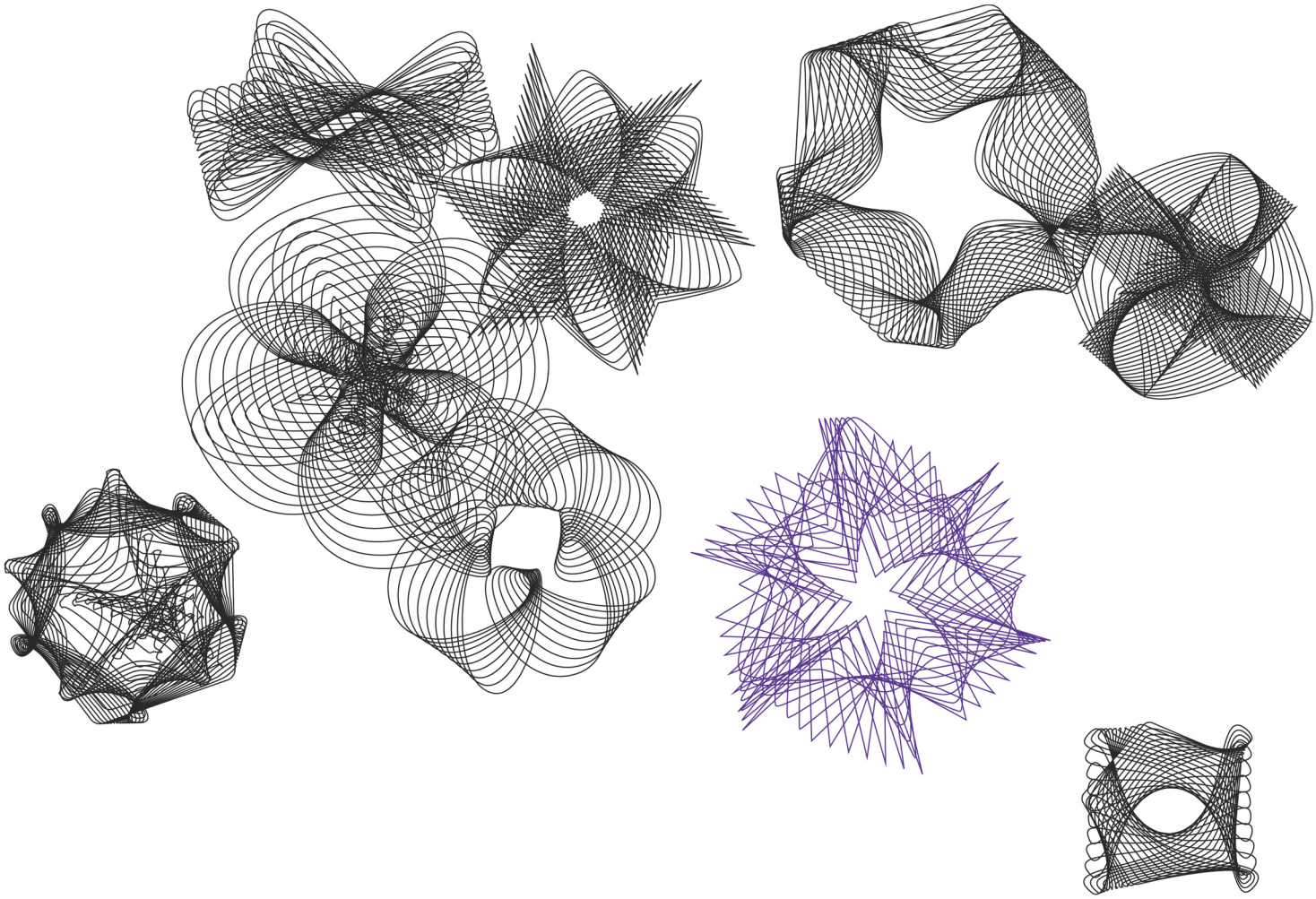
→ Aicher, Linda: Kinderkonzerte als Mittel der Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Wien anhand von Pierre Bourdieus kultursoziologischem Ansatz, Wien: Wirtschaftsuniversität, Schriftenreihe 2. Forschungsbereich Wirtschaft und Kultur, 2006; http://epub.wu.ac.at/1602 [25.7.2012]; siehe Materialpool MFV0102.pdf
→ Allen, Felicity: «Situating Gallery Education», in: Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art, Februar 2008; http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf [25.7.2012], siehe Materialpool MFV0106.pdf
– Benjamin, Walter: «Programm eines proletarischen Kindertheaters», in: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften, Band 2/2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977
– Bérardi, Jean-Charles; Effinger, Julia: «Kulturvermittlung in Frankreich», in: Mandel, Birgit (Hg.): Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, Bielefeld: transcript, 2005
– Berghahn, Klaus (Hg.): Friedich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, Stuttgart: Reclam, 2000
– Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982
– Caillet, Elisabeth: A l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995
– Caune, Jean: Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles, Grenoble: Pug, 1999
– Demirovic, Alex: «Regulation und Hegemonie: Intellektuelle, Wissenspraktiken und Akkumulation», in: Demirovic, Alex, et al. (Hg.): Hegemonie und Staat: Kapitalistische Regulationen als Projekt und Prozess, Münster: Westfälisches Dampfboot, 1992, S. 128 – 157
– Duvignaud, Jean; Lagoutte, Jean: Le théâtre contemporain – culture et contre-culture, Paris: Larousse, 1986
– Effinger, Julia: Médiation Culturelle: Kulturvermittlung in Frankreich. Konzepte der Kulturvermittlung im Kontext von Kultur- und Theaterpolitik, Diplomarbeit im Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Universität Hildesheim, 2001
– Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart: Kreuz, 1974
– Graham, Janna; Shadya, Yasin: «Reframing Participation in the Museum: A Syncopated Discussion», in: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce: Museums after Modernism: Strategies of Engagement, Oxford: Blackwell, 2007, S. 157 – 172
– Haug, Frigga: «Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung», in: Forum Kritische Psychologie 47, 2004, S. 4 – 38
– Haug, Wolfgang Fritz: «Hegemonie», in: Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Hamburg: Argument, 2004, S. 1 – 25
– Irbouh, Hamid: Art in the Service of Colonialism: French Art Education in Morocco, 1912–1956, New York: Tauris Academic Studies, 2005



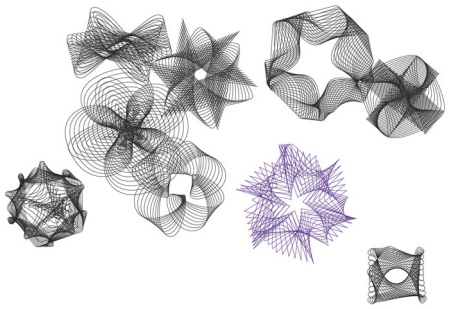
– Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: Nach Versuchen mit einer Schulklasse herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung, Dresden: G. Kühtmann, 1900 (erste Auflage 1897)
– Marchart, Oliver: «Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie», in: Jaschke, Beatrice, et al. (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: Turia und Kant, 2005, S. 34 – 58
– Mauthner, Fritz: Sprache und Grammatik. Beiträge zu einer Kritik der Sprache, Band III, Stuttgart/Berlin: J.G. Cotta, 1913
– Mörsch, Carmen (2004b): «From Oppositions to Interstices: Some Notes on the Effects of Martin Rewcastle, the First Education Officer of the Whitechapel Gallery, 1977 – 1983», in: Raney, Karen (Hg.): Engage Nr. 15, Art of Encounter, London, 2004, S. 33 – 37
→ Mörsch, Carmen: «Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen», in: Lüth, Nanna; Mörsch, Carmen (Hg.): Kinder machen Kunst mit Medien, München: Kopaed, 2005; http://kontextschule.org/inhalte/dateien/MoerschKueInSchGeschichte.pdf [25.7.2012]
– Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung: Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich: Diaphanes, 2009
→ Rodrigo, Javier: «Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos», in: LABmediació del CA Tarragona Obert per Refelxió: Un Laboratori de treball en xarxa i producció artística i cultural, Tarragona: CA Centre d'Art Tarragona, Ajuntament de Tarragona, 2012, S. 43 – 39 (Orginaltext in Catalan, spanische Übersetzung: https://www.box.com/s/ 7bfaa3f603e1d-cfdad2d [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0107.pdf)
→ Seefranz, Catrin; Saner, Philippe: Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie, Zürich: IAE, http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/ Making_Differences_Vorstudie.pdf [25.7.2012]
– Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», in: Jaschke, Beatrice, et al. (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien: Turia und Kant, 2005, S. 15 – 33
– Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne zeitgenössische Kunst, Berlin: Reimer, 1996
– Sturm, Eva (2002a): «Woher kommen die KunstvermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestinmung» in: Sturm, Eva; Rollig, Stella (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art/Education/Cultural Work/Communities, Wien: Turia und Kant, 2002, S. 198 – 212
– Sturm, Eva (2002b): «Kunstvermittlung als Widerstand», in: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung. Transfer. Beiträge zur Kunstvermittlung Nr. 2, 2002, S. 92 – 110
→ Welsch, Wolfgang: «Transkulturalität. Die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen», in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwer-punktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995 / 1. Vj., Stuttgart 1995; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [27.7.2010], siehe Materialpool MFV0104.pdf
– Wittlin, Alma: The Museum: its History and its Tasks in Education, London/New York: Routledge, 1949
→ Working Men Colleges: http://www.southlondongallery.org/page/history [14.10.2012]

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?



2.0 Intro

Die Frage, an wen sich Angebote der Kulturvermittlung eigentlich jeweils richten, ist zentral für deren Begründung, Planung, Ankündigung und Durchführung. Doch darüber hinaus haben Fragen der Adressierung auch Konsequenzen für das institutionelle Selbstverständnis und die Personalstruktur. Bietet eine Kunstinstitution ausschliesslich Vorträge, Filmreihen und Symposien für Fachleute an, wird die Vermittlungsabteilung (falls sie überhaupt existiert) möglicherweise mit anderen Berufsprofilen besetzt sein, als wenn sich das Programm vornehmlich an Kinder und Schulklassen richtet. Genauso werden die Angebote unterschiedlich beworben und begründet werden: Im einen Fall wird eher mit der Weiterentwicklung des Fachdiskurses argumentiert, im anderen möglicherweise mit der Heranbildung des → *Publikums von Morgen* oder mit einem weiter gefassten Bildungsauftrag.

Dieses Kapitel bietet eine kurze Einführung in das Konzept der Zielgruppe, ein in den meisten Institutionen verwendetes Werkzeug bei der Adressierung von Publika. Es führt Konsequenzen und Kritiken des Denkens in Zielgruppen vor Augen und macht Vorschläge für zusätzliche, darüber hinausweisende Ansätze. Der Vertiefungstext widmet sich problematischen und gleichzeitig häufig auftauchenden Zuschreibungen an Adressat_innen, wie zum Beispiel «Benachteiligung», «Kulturferne» oder «Migration». Er zeigt die Ambivalenz auf, dass Adressierungen immer mit → *Zuschreibungen* verbunden sind, gleichzeitig aber ohne Adressierungen nur schwer eine Einladung ausgesprochen werden kann. Schliesslich eröffnet er Perspektiven für einen konstruktiven Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit.

→ *Publikum von Morgen* siehe Text 5.2

→ *Zuschreibungen* siehe Text 9.2

2.1 Kategorien für Zielgruppen

Die Frage «Für wen Vermittlung?» wird meistens vonseiten der Kulturanbieter_innen beantwortet. Nur selten tritt eine Gruppe an eine Kulturinstitution oder eine_n Einzelkünstler_in heran und → *fordert* ihrerseits Vermittlungsangebote ein.

→ *fordert ein* siehe Text 4.5

→ *Fachpublikum* siehe Text 5.1

Bei der Festlegung von Adressat_innen greifen Kulturinstitutionen auf ein Instrument aus der Marktforschung zu: die Definition von Zielgruppen. Zielgruppen werden traditionell entlang soziodemografischer Merkmale definiert. Im Mittelpunkt steht bisher die Kategorie Alter oder Generation, am häufigsten genannte Zielgruppen sind Kinder, Jugendliche, Senioren, Erwachsene (seltener, Tendenz steigend). In jüngerer Zeit ist ein Zuwachs an Angeboten in der Frühförderung (z. B. «Theater für Zweijährige») und an generationenübergreifenden Angeboten festzustellen. Letztere leiten zu einer weiteren vorherrschenden Kategorie über: Gesellschaftliche Institutionen und Gruppen wie Familien, Unternehmen und Berufe (z. B. Führungskräfte oder Lehrer_innen) oder Bildungseinrichtungen wie Schulen, Universitäten und Kindergärten werden in Angeboten der Kulturvermittlung häufig angesprochen. In diesen Einladungen verstecken sich zuweilen unausgesprochene Adressierungen wie sozialer Status und Bildungshintergrund – zum Beispiel, wenn sich ein Angebot an «Maturitätsschulen» oder «Lehrlinge» richtet. Im deutschsprachigen Raum noch eher selten ist die Formulierung von Zielgruppen, die Abweichungen von der gesellschaftlichen Mehrheit darstellen, zum Beispiel Angebote, die sich explizit an Lesben und Schwule oder an eine Gruppe mit einer bestimmten nationalen Herkunft richten. Eine längere Tradition hat die Ansprache von Gruppen mit besonderen körperlichen oder geistigen Merkmalen – zum Beispiel Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mit eingeschränktem Seh-, Hör- oder Bewegungsvermögen.

Ein grosser Teil der Angebote von Kulturvermittlung richtet sich an ein → *Fachpublikum* aus Kunst und Kultur, beziehungsweise an kulturell Interessierte. Dieses wird jedoch so gut wie nie als Zielgruppe angesprochen. Es handelt sich hier um die «unsichtbare Zielgruppe», deren Mitglieder als die selbstverständlichen Nutzer_innen der Angebote gelten.

2.2 Kritik des Zielgruppendenkens

Der Zugriff auf ein Instrument aus der Marktforschung weist den Kulturinstitutionen die Rolle eine_r Anbieter_in von Waren oder Dienstleistungen zu; die adressierten Nutzer_innen werden dabei zu Kund_innen beziehungsweise Konsument_innen. Neben der Auffassung, eine Kulturinstitution befinde sich auf einem Markt im Spiel von Angebot und Nachfrage, gibt es aber auch andere. Zum Beispiel ist es möglich, die Kulturinstitution als Kooperationspartnerin zu denken, oder als Ort der öffentlichen Debatte, der gerade nicht an Marktlogiken gebunden ist und deswegen über andere Freiheiten verfügt und mehr Risiken eingehen kann als ein Unternehmen. Die Nutzer_innen wiederum müssen nicht zwangsläufig Kund_innen oder Konsument_innen sein, sondern können auch als aktive Mitgestalter_innen und Diskussionspartner_innen verstanden werden. Eine starre Vermittlung im Sinne von «Wir produzieren – Sie konsumieren» würde dadurch aufgehoben oder zumindest relativiert. Solche Vorstellungen werden durch das Denken in Zielgruppen nicht verunmöglicht, aber auch nicht nahegelegt.

Eine weitere Kritik stammt aus der Marktforschung selbst. Hier wird darauf hingewiesen, dass Definitionen von Zielgruppen die Tendenz haben, konservativ und vereinfachend zu sein und hinter aktuellen gesellschaftlichen Dynamiken und Entwicklungen zurückzubleiben. Kulturinstitutionen verfügen in der Regel nicht über die Mittel, fortlaufend Marktanalysen zu betreiben und arbeiten mit unterkomplexen Definitionen von Zielgruppen. So meint die Adressierung «Familie» zum Beispiel die heterosexuelle Kleinfamilie, welche in pluralisierten Gesellschaften längst nicht der einzige, häufig noch nicht einmal der dominante Lebensstil ist. Oder die durch die Kategorie «Senior_innen» Adressierten wollen womöglich nicht auf diese Weise angesprochen werden, weil sie sich lieber in altersgemischten Gruppen mit ähnlichen Interessen und dem gleichen Bildungsgrad aufhalten.

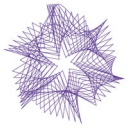
Problematisch ist die Definition von Zielgruppen auch dann, wenn sie Zuschreibungen von Defiziten enthält. Dazu gehören die im Fachdiskurs der Kulturvermittlung häufig auftauchenden Kategorien «bildungsfern» oder «kulturfern». Solche Bezeichnungen setzen unhinterfragt voraus, dass geklärt ist, was «Bildung» und «Kultur» jeweils bedeuten, wer sie hat und wer sie nicht hat. Angebote für auf diese Weise definierte Zielgruppen laufen so Gefahr, die Ungleichheit, die durch sie eigentlich bekämpft werden soll, zu verstärken. Andererseits führt das schlichte Ignorieren ungleicher Voraussetzungen bei der Kulturnutzung zu weiteren Ausschlüssen von Benachteiligten. Hier zeigt sich ein Widerspruch, der nicht einfach aufzulösen ist.

2.3 Andere Ansätze der Adressierung

Jenseits der soziodemografischen, sozioökomischen oder psychografischen Eigenschaften, die traditionelle Zielgruppendefinitionen bestimmen, können auch zielgruppenübergreifende Interessen Ausgangspunkt für die Adressierung sein. So können Einladungen an Gruppen ergehen, die sich aus dem jeweiligen Inhalt eines kulturellen Angebots ergeben. Zum Beispiel könnte eine Aufführung mit zeitgenössischer elektronischer Musik ein spezielles Vermittlungsangebot für Elektrotechniker_innen oder Programmierer_innen aufweisen, um deren berufsalltägliche Perspektiven mit den künstlerischen in einen Austausch zu bringen. Oder zu einer Ausstellung zum Rokoko werden junge Innendekorateur_innen eingeladen, darin aktuelle Zugänge zum Raumschmuck zu diskutieren und diese mit Zugriff auf die Formensprache des Rokoko in einem Workshop weiterzuentwickeln.

Darin deutet sich die Möglichkeit an, einfallsreich mit dem Konzept der Zielgruppe umzugehen und mit den vorgegebenen Kategorien zu spielen. Denn genauso wie Kunst und Kultur dazu tendieren, Vorgegebenes zu hinterfragen und um- oder neu zu deuten, kann auch die Kulturvermittlung solche Verfahren für ihre Arbeit nutzen. Gerade ungewöhnliche Angebote können – je nach Selbstverständnis der Institution – Aufmerksamkeit erzeugen.

Eine Kultureinrichtung kann sich darüber hinaus in einen aktiven Austausch mit dem lokalen Umfeld begeben und für die und mit den dortigen Akteur_innen Angebote entwickeln. Sie kann auch ein Problem aus diesem Umfeld aufgreifen und sich durch die Vermittlungsarbeit dazu positionieren. Auch so kann es gelingen, neue Nutzer_innen und Mitstreiter_innen zu erreichen – zum Beispiel durch die Solidarisierung mit Menschen, die sich für gute Lebensbedingungen in ihrem Viertel einsetzen und aus deren Perspektive eine Kulturinstitution zunächst vor allem ein Faktor für steigende Mieten und Verdrängung ist.



2.4 Kulturvermittlung zur Weiterbildung und Aktualisierung der Institution

In jüngerer Zeit wird eine erweiterte Perspektive für Kulturvermittlung diskutiert: Es geht nicht länger (nur) darum, kulturelle Produktionen verschiedenen Öffentlichkeiten nahezubringen, sondern diese Öffentlichkeiten werden selbst als Träger_innen von Wissen verstanden, das für die Weiterentwicklung sowohl der Institutionen als auch der Kulturproduktion notwendig ist. Kulturvermittlung wird so zu einem Rahmen für Austauschbeziehungen. Die Rollen von Lehrenden und Lernenden kommen dabei in Bewegung.

Das im vorangegangenen Text vorgeschlagene Vermittlungsprojekt in Zusammenarbeit mit der lokalen Bevölkerung beinhaltet beispielsweise die Möglichkeit, dass die Kultureinrichtung dabei zu einer Analyse ihrer eigenen lokalen sozioökonomischen Auswirkungen angeregt wird. Dieses Gewahrwerden könnte wiederum Einfluss sowohl auf zukünftige Programmentscheidungen wie auch auf die Institutionspolitik haben – wenn sich die Einrichtung beispielsweise dazu entscheidet, Arbeitsstellen mit Anwohner_innen zu besetzen und spezielle Ausbildungsprogramme für sie anzubieten, sich aktiv in die Debatten um die Veränderungen des Standorts einzubringen oder Künstler_innen einzuladen, die sich in ihrer Arbeit mit dem Phänomen der → *Gentrifizierung* beschäftigen. Oder wenn in einem anderen Fall ein Museum mit → *Menschen mit eingeschränktem Seh- oder Bewegungsvermögen* in der Vermittlung arbeitet und das dadurch hinzugewonnene Wissen dazu nutzt, die Ausstellung barrierefreier zu gestaltenunddieExponateauchimHinblickaufdieBedürfnissedieserNutzer_innengruppen auszuwählen.

Hier zeichnet sich ein Wandel im Verständnis von Kultureinrichtungen ab, hin zur → *Performativität*. Sie werden als Orte verstanden, die nicht statisch sind, sondern durch das Zusammenwirken der Handlungen und Perspektiven all derer, die sie (nicht) nutzen und bespielen, stets neu hergestellt werden: vom Hauspersonal über die Leitungsfunktionen, die verschiedenen Besucher_innen und jene, die nicht kommen, bis zu den Medien, die über sie berichten, und den Nachbarn, die an ihnen vorbeigehen, ohne sie noch zu sehen. Dieses Verständnis wurde in den letzten Jahren nicht zuletzt auch durch neue Weisen der Publikumsbeteiligung im Rahmen der Social Media gefördert.

→ *Gentrifizierung* siehe Glossar

→ *Menschen mit eingeschränktem Seh- oder Bewegungsvermögen* siehe Text 5.4

→ *Performativität* siehe Glossar

PERSPEKTIVWECHSEL Corinne Doret Baertschi, Fanny Guichard: Zwei konkrete Beispiele für Kulturvermittlung im Théâtre Vidy-Lausanne

Das Théâtre Vidy-Lausanne bietet seit mehreren Jahren Kulturvermittlungsaktionen für verschiedene Zielgruppen an. Zwei konkrete Beispiele sind die Vorführung von «Der Geizige» in Schulklassen und Theaterstücke mit Audiodeskription.

«Der Geizige» in Schulklassen

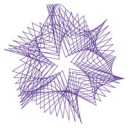
Im Jahr 2012 haben das Théâtre Vidy-Lausanne und der Regisseur Dorian Rossel eine Version von Molières «Der Geizige» für Schulklassen inszeniert. Sie wird den Schüler_innen im Unterricht vorgeführt, wobei die Theaterdarbietung während der beiden Schulstunden immer wieder durch den Austausch mit den Klassen unterbrochen wird.

Interesse fürs Theater ist keine Selbstverständlichkeit. Theater ist mit vielen Vorurteilen behaftet. Indem wir auf die Schüler_innen zugehen und ihnen eine einfache, leicht verdauliche Form von Theater präsentieren, möchten wir ihnen das Lebendige, Direkte und Universelle vermitteln, getrennt vom zuweilen einschüchternden Ritual, mit dem Theater als gesellschaftlicher Anlass verbunden ist. «Der Geizige» von Molière schien uns wegen seines Humors und dem in unserer Welt allgegenwärtigen Thema Geld geeignet.

Die Darsteller_innen spielen nicht nur Szenen von Molière, sondern tauschen sich direkt mit den Klassen aus. Wir sind überzeugt, dass die Zuschauer_innen das Dargebotene anders wahrnehmen und beurteilen und sich paradoxerweise auch mehr einbringen, wenn wir ihnen die Theaterkniffe erklären. Das Theater richtet sich im Klassenzimmer fast schon unauffällig ein, ganz ohne übermässiges Bühnenbild, Kostüme und Licht, und entwickelt sich nach und nach nur mit dem Spiel der Darsteller_innen. Die Thematik eröffnet nicht nur im Französischunterricht Möglichkeiten, sondern auch in Wirtschaft, Philosophie, Soziologie, Geschichte und Psychologie.

Theaterstücke in Audiodeskription

Im Bewusstsein, dass ein Teil der Bevölkerung aufgrund von Behinderungen keinen Zugang zum Theater hat, hat das Théâtre Vidy-Lausanne im März 2011 ein in der Schweiz neuartiges Pilotprojekt gestartet: die Aufführung eines Theaterstücks mit Live-Audiodeskription[1] für sehbehinderte und blinde Menschen. Um sie angemessen zu empfangen, organisiert das Theater freiwillige Helfer_innen, die sie bei ihrer Ankunft begrüssen oder sogar zu Hause abholen und den ganzen Abend betreuen.



Zunächst können sich die sehbehinderten und blinden Menschen auf der Bühne bewegen und die Bühnenelemente abtasten, um sich mit dem Bühnenbild und dem Zubehör vertraut zu machen. Während der Theatervorführung beschreibt ein am Regiepult sitzender Audiodeskriptor die visuellen Elemente des Bühnenwerks. Die Kommentare werden über Kopfhörer übermittelt, damit das übrige Publikum nicht gestört wird.

Dank des grossen Anklangs, den dieses Experiment fand, können wir die Initiative fortsetzen. Mittlerweile bietet das Théâtre Vidy-Lausanne regelmässig Stücke mit Audiodeskription an. Im Juni 2012 haben wir sehbehinderte und blinde Kinder zusammen mit ihren Familien zu einer Zirkusvorstellung eingeladen. Parallel dazu konnten sie gemeinsam mit anderen Kindern einen Vorbereitungs-Workshop besuchen.

Corinne Doret Baertschi *und* Fanny Guichard *sind beide verantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit im Théâtre Vidy-Lausanne.*

1 Audiodeskription ist ein Verfahren, das Blinden und Sehbehinderten die Möglichkeit verschafft, die visuellen Vorgänge in Filmen, Schauspielen und Ausstellungen dank eines akustischen, die Handlung beschreibenden Kommentars besser wahrzunehmen.

PERSPEKTIVWECHSEL

Anina Jendreyko: Wer ist fremd? Oder von der Kunst, seine Zielgruppe aufzulösen

Das Projekt → *«fremd?!»* arbeitet in Basel, in Quartieren, in denen die gesellschaftliche Vielfalt schon lange zum Alltag gehört. Im Mittelpunkt stehen Theaterproduktionen mit 12- bis 15-jährigen Jugendlichen. Das Projekt ist an die Klassengemeinschaft gebunden und somit an die Institution Schule. Am Ende der 7-monatigen Probenphase finden jeweils fünf öffentliche Aufführungen in einem Theater in Basel statt. Die Arbeit wird von professionellen Theaterschaffenden, Schauspieler_innen, Musiker_innen und Tänzer_innen verschiedener sozialer und kultureller Herkunft geleitet.

«fremd?!» richtet sich an eine eindeutig auszumachende Zielgruppe. Da das Projekt im Themenfeld Interkultur angesiedelt ist, setzt es sich dem Vorwurf aus, die → *Ungleichheit*, die es bekämpfen will, zu verstärken. Bei genauer Betrachtung wird klar, dass schon im Titel «fremd?!» die Eindeutigkeit der Zielgruppe angezweifelt wird. Fragezeichen und Apostroph sind Hinweise darauf, dass sich das Projekt der Ambivalenz von Zuschreibungen bewusst ist und sie kritisch hinterfragt.

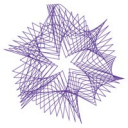
Schon beim ersten Zusammentreffen mit den Jugendlichen wird in der Regel deutlich, worauf der Titel anspielt. Denn die Teilnehmenden nehmen für sich selbst das Thema Migration und die damit verbundenen, möglicherweise abwertenden Attribute gar nicht in Anspruch. «fremd?!» arbeitet mit einer Zielgruppe, die sich als Ziel erst entdecken muss.

Der Impuls für das Projekt «fremd?!» kam nicht von einer Kulturinstitution, sondern von einer Einzelperson. Mit dem Blick der aus der Fremde Heimgekehrten nahm die Autorin schnell wahr, dass auf die kulturelle Vielfalt, die auch im Basler Schulalltag längst Realität war, nicht angemessen reagiert wurde. Vieles galt (und gilt) als problematisch, eine andere Muttersprache als die übliche als defizitär. Die Autorin traf auf Klassen, in denen bis zu 15 verschiedene Muttersprachen gesprochen wurden. Von dieser Vielfalt ausgehend, setze sie mit den Mitteln des Theaters, der Musik und des Tanzes einen künstlerischen Prozess in Gang.

Der Grundgedanke des Projektes «fremd?!», den Blick zu richten, weniger auf Migration als auf Vielfalt der Kulturen, und damit eine Erweiterung der kulturellen Landschaft, eine Öffnung für neue Inhalte und Stile zu erreichen, hat im Laufe der Jahre deutlich an Kontur gewonnen. «fremd?!»

→ *«fremd?!»* http://www.projektfremd.ch [20.3.2013]

→ *Ungleichheit* siehe Text 2.2



beruft sich auf das Konzept der Transkulturalität, der wechselseitigen Durchdringung von Kulturen. Man kann behaupten, «fremd?!» habe das Zielgruppendenken als Ansatzpunkt genutzt, um sich von dort auf sein eigentliches ideologisches Ziel hin zu bewegen: die Auflösung der Zielgruppe.

Anina Jendreyko *ist Schauspielerin und Regisseurin. Nach mehreren Jahren in der Türkei und Griechenland kehrte sie 2006 in die Schweiz zurück. In Basel initiierte sie das transkulturelle Theaterprojekt «fremd?!», dessen künstlerische Leitung sie inne hat und dem mittlerweile mehr als ein Dutzend Theaterschaffende angehören.*

PERSPEKTIVWECHSEL

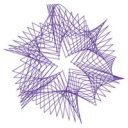
Nadia Keckeis, Jeanne Pont: Behinderung, Kultur und Kulturvermittlung als Kettenreaktion

Im Rahmen der Partnerprojekte des Programms «Kulturvermittlung» von Pro Helvetia haben die Stadt und der Kanton Genf in Zusammenarbeit mit dem Comité franco-genevois (CRFG) verschiedene Aktionen rund um das Thema «Kulturvermittlung, Kultur und Behinderung» angeboten. Sie haben bei den projektbeteiligten Kultureinrichtungen viele Überzeugungen ins Wanken gebracht und neue Vorgehensweisen aufgezeigt.

Menschen mit Behinderungen Zugang zu Kultureinrichtungen zu ermöglichen, entspricht dem demokratischen Grundsatz der Chancengleichheit. In der Schweiz ist dieses Prinzip im *Behindertengleichstellungsgesetz* (BehiG 2002) verankert.

Die Berücksichtigung der besonderen kognitiven Fähigkeiten und Verhalten von Menschen mit Behinderungen wirft die etablierten kulturellen Aktionsweisen über den Haufen. Dies trifft umso mehr zu, weil behinderte Personen keine einheitliche Gruppe bilden und sich die durch die verschiedenen Arten der Behinderungen gegebenen Anforderungen gegenseitig im Weg stehen können. Hinzu kommt, dass eine Behinderung dauerhaft oder zeitlich beschränkt sein kann. Behinderungen können eine Vielzahl äusserst unterschiedlicher Formen annehmen. In der Schweiz sind rund 1,4 Millionen Menschen betroffen; dies entspricht 20 Prozent der Bevölkerung.

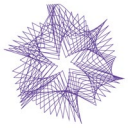
Bei der Ausarbeitung eines Kulturprojekts behindertengerecht zu denken, schafft die Möglichkeit, die Begegnung mit dem Publikum zu überdenken. Für diesen Prozess ist nicht mehr nur der Kulturvermittler zuständig, vielmehr ist die ganze Kultureinrichtung betroffen; es findet eine Vernetzung statt. Während der Kulturvermittler seine kognitive Annäherung an Kulturinhalte anpassen oder sogar umstellen und sich dabei besonderen Rhythmen und Verhalten beugen muss, besteht die Aufgabe des Kommunikators darin, auf die Vereinbarkeit seiner Werkzeuge mit den Hilfsmitteln der sensorisch oder motorisch beeinträchtigten Personen zu achten. Der Bühnenbildner muss die Umgebung behindertengerecht gestalten, die für den Empfang zuständige Person benötigt Grundkenntnisse der nicht-verbalen Kommunikation und der Blindenführung. Alle müssen in der Lage sein, die Situation mit anderen Augen zu betrachten, Kreativität zu beweisen, und sollten sich nicht fürchten, Neues auszuprobieren. Es bleibt ihnen keine andere Wahl, als ihrem Gegenüber, das heisst nicht nur dem Besucher, sondern auch ihren Kollegen, zuzuhören.



Bei jedem Projekt müssen Grundüberlegungen zum soziokulturellen Profil der Zielgruppen oder zu ihrem Verhältnis zum kulturellen Umfeld angestellt werden. Und genau hier ist vernetztes Arbeiten so wichtig, denn um der Besonderheit der Behinderungen gerecht zu werden, braucht es die Erfahrung direkt betroffener Personen. Die Zielgruppe gestaltet das für sie selbst bestimmte Kulturangebot dadurch ein Stück weit mit.

Die im Rahmen des Projekts «Kulturvermittlung, Kultur und Behinderung» durchgeführten Experimente haben gezeigt, dass durch den Perspektivenwechsel bei der Betrachtung des Zugangs zu Kulturstätten und Kulturinhalten neue wesentliche und für alle nützliche Vermittlungsformen entstehen.

Nadia Keckeis, *stellvertretende Direktorin der Fachstelle Kultur im Departement für Bildung, Kultur und Sport der Republik und des Kantons Genf.*
Jeanne Pont, *Kulturbeauftragte der Stadt Genf, Fachstelle für Kulturförderung des Departements für Kultur und Sport. Entwicklung und/oder Koordination von innovativen, bereichsübergreifenden Kulturvermittlungsprojekten. Entwicklung von Werkzeugen für Umfragen über die kulturellen Zielgruppen und die kulturelle Praxis.*



PERSPEKTIVWECHSEL Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Für wen Kulturvermittlung?

Vermittlungsprojekte haben die Besonderheit, dass sie oft mit definierten Zielgruppen arbeiten. Deshalb muss auch die Förderung im Bereich derartiger Projekte zur Frage der Zielgruppen Position beziehen.

Pro Helvetia erwähnt in ihren Kriterien zur Förderung von Vermittlungsprojekten keine bestimmten Zielgruppen, sondern lediglich ein Publikum, an das sich Vermittlungsprojekte richten sollen. Mit «Publikum» wurde bewusst ein sehr offener Begriff gewählt. Somit wird die Frage der Zielgruppe in erster Linie den Vermittler_innen beziehungsweise Projektleiter_innen überlassen.

Die Wahl einer bestimmten Zielgruppe hat eine bestimmte Art der Adressierung, der Vermittlungsmethodik sowie die potentiell erforderliche Unterstützung durch spezialisierte Fachpersonen zur Konsequenz. Bei der qualitativen Beurteilung durch Pro Helvetia wird unter anderem darauf geachtet, ob das Projekt die spezifischen Anforderungen einer bestimmten Zielgruppe berücksichtigt und ob das Knowhow für die Auseinandersetzung mit dieser vorhanden ist (z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, Menschen mit Sehbehinderungen etc.). Qualitätsvolle Vermittlung zeichnet sich für Pro Helvetia ebenfalls durch einen reflektierten Umgang mit Zielgruppen aus. Dies ist unter anderem erkennbar, wenn Projekte gemeinsam mit den Projektteilnehmer_innen entwickelt werden und beim Einsatz von innovativen Formaten, in denen das entsprechende Fachwissen der gewählten Zielgruppe eingebunden wird.

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

FÜR VERWEILENDE Arbeit in Spannungsverhältnissen 2: Adressierung und das Paradox der Anerkennung

«Wie jedes soziale Projekt muss das Anerkennungsprojekt überhaupt, konkrete Projekte der Anerkennung im Einzelnen in den spezifischen Weisen verstanden werden, in denen sie sich zu Systemen der Macht verhalten. Sobald soziale Anerkennung als Forderung oder Vorhabe konkret wird, schließt sie aus.»
(Mecheril 2000)

Wie im Text 1.FV beschrieben, ist eine der historisch gewachsenen Motivationen für Kulturvermittlung die Forderung, dass die Künste als Allgemeingut allen Mitgliedern einer Gesellschaft zugänglich sein sollen. In den letzten Jahrzehnten ist der Druck auf öffentlich finanzierte Kultureinrichtungen gewachsen, ihren Erfolg über Besucher_innenzahlen und über ein plural zusammengesetztes Publikum zu belegen. Gleichzeitig verstärkt sich die Konkurrenz mit anderen Angeboten des Freizeit- und des Bildungssektors. Diese Faktoren führen neben anderen dazu, dass Kultureinrichtungen – auch solche, für die der Gedanke einer Demokratisierung der Künste nicht unbedingt prioritär ist – sich → *besucher_innen-orientiert* ausrichten und über Vermittlungsangebote für spezifische Adressat_innen versuchen, ihr Publikum zu erweitern. Dabei werden gesellschaftliche Gruppen anvisiert, die nicht zum Stammpublikum der Institutionen gehören und von denen angenommen wird, dass sie einer aktiven Einladung bedürfen. Es handelt sich um Teile der Bevölkerung, die über vergleichsweise wenig → *kulturelles und ökonomisches Kapital* verfügen und die daher von einer privilegierten Position aus als «benachteiligt» oder «bildungsfern» gelten.

Die Adressierung solcher Gruppen durch die Kulturinstitutionen unterliegt einem Spannungsverhältnis, das der Migrationspädagoge Paul Mecheril mit Bezug auf Hegel «Paradox der Anerkennung» nennt (→ *Mecheril 2000*). Einerseits erfolgt die Ansprache zumindest augenscheinlich mit dem Ziel, Gleichberechtigung her- oder zumindest ihre Möglichkeit in den Raum zu stellen. Andererseits aber bedingt Adressierung eine Identifizierung und damit eine Festschreibung der Angesprochenen als Andere, und eben gerade nicht als Gleiche. Dabei sind die jeweils vorgenommenen Identifizierungen weder zufällig noch neutral, sondern von den Perspektiven und Interessen der Einladenden geformt. Sie haben nicht nur die Funktion, das Andere herzustellen, sondern auch, das Eigene als angestrebte Norm zu bestätigen. Bei der Bezeichnung «bildungsfern» zum Beispiel stellt sich die Frage nach dem Bildungsverständnis, das es erlaubt, bestimmte Personen als fern davon zu verorten. In der Debatte um Kulturnutzung taucht dieser Begriff auf und meint (zumeist unausgesprochen) die fehlende Affinität zum anerkannten, bürgerlichen Bildungskanon.[1] «Bildungsfern» wird also als Fremdbezeichnung von denjenigen verwendet, die davon ausgehen, dass

→ *besucher_innen-orientiert* siehe Glossar

→ *kulturelles und ökonomisches Kapital* siehe Glossar: Kapitalsorten

→ *Mecheril 2000* http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0201.pdf

die Bildung, über die sie verfügen, auch für andere gut ist. So betrachtet scheint die angestrebte «Gleichheit» im Kontext dieser und auch vieler anderer Adressierungen weniger Gleichberechtigung zu meinen als das Recht (oder die Pflicht?), sich denen, welche die Einladung aussprechen, anzugleichen. In der Diskussion um Zugang zum Arbeitsmarkt bezeichnet «bildungsfern» das Fehlen von zertifizierter Ausbildung und von Schulabschlüssen. Der Bildungswissenschafter Erich Ribolits wirft demgegenüber ein, dass «Bildung» gerade nicht Arbeitsmarktkompatibilität meine, und schlägt vor, darunter stattdessen die «Befähigung [...], sich gegenüber den aus den aktuellen Machtverhältnissen resultierenden Systemzwängen der Gesellschaft behaupten zu können» zu verstehen. In diesem Sinne Gebildete würden «sich gegen die totalitäre Ausrichtung des Lebens an einer möglichst erfolgreichen Performance in Arbeit und Konsum stellen» und «die Natur nicht bloß als Ausbeutungsobjekt und Mitmenschen nicht nur als Konkurrenten wahrnehmen» (→ *Ribolits 2011*). Einerseits, so Ribolits, müsse aus dieser Perspektive ein Grossteil der Bevölkerung als «bildungsfern» gelten. Andererseits fänden sich entsprechende Haltungen in verschiedensten Teilen der Gesellschaft und seien kausal weder an hohe Schul- oder Berufsabschlüsse noch an bürgerliche Kulturvorstellungen gekoppelt. Mit diesem Bildungskonzept liessen sich möglicherweise gerade auch Wissen und Können von Menschen mit wenig kulturellem und ökonomischem Kapital (z. B. ein dadurch forciertes Improvisations- oder Subversionsvermögen) als Merkmale einer Bildungselite interpretieren.

Während «Bildungsferne» zwar häufig zur Identifizierung, aber nie explizit zur Ansprache von Zielgruppen verwendet wird, weil sich davon wohl kaum jemand positiv angesprochen fühlen würde, gilt dies nicht für die immer häufiger auftauchende, um nichts weniger problematische Adressierung «Menschen mit Migrationshintergrund». In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts (genauer: seit dem Attentat auf das World Trade Center in New York am 11. September 2001) ist die Frage nach der Positionierung und den Handlungsmaximen von Kulturinstitutionen in der → *Migrationsgesellschaft* zentral geworden, wie sich an einer grossen Zahl von Projekten, Studien, Handreichungen und Konferenzen zeigt. [2] Die von Akteur_innen der Kulturvermittlung – nicht zuletzt in Reaktion auf förderpolitische Vorgaben – vorgenommene Adressierung «Migrationshintergrund» verfehlt dabei die enorme Pluralität und Komplexität von Identitätskonstruktionen in Einwanderungsgesellschaften, weil sie sich vornehmlich an ganz bestimmte, ethnisch und national als «Andere» markierte Gruppen wendet. Konkret: Durch Kulturvermittlungsangebote sollen nicht etwa gutverdienende → *Expats* in das Kunstgeschehen hineingezogen werden, sondern eben als «mit Migrationshintergrund» identifizierte «Bildungsferne». Mecheril und andere Autor_innen machen deutlich, dass es sich bei dieser Form der Identifizierung um eine Kulturalisierung von strukturellen und sozialen Missständen handelt. Die durch die Strukturen

→ *Ribolits 2011* http://www.gew-berlin.de/blz/22795.php [16.8.2012];
siehe Materialpool MFV0202.pdf

→ *Migrationsgesellschaft* siehe Glossar

→ *Expats* siehe Glossar

der → *Mehrheitsgesellschaft* verursachten Effekte von sozialer, rechtlicher und politischer Ungleichbehandlung werden nicht thematisiert; stattdessen wird die zuvor festgeschriebene kulturelle Differenz der Eingeladenen selbst zum wichtigsten Erklärungsmuster für ihre Abwesenheit in den Institutionen. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich bei den Adressierten zunehmend Widerstand gegen die Adressierung als «Mimimi» (Mysorekar 2007) regt. Beispielsweise wurde im Herbst 2011 von der → *Tiroler Kulturinitative* ein Workshop unter dem Titel «Antirassismus und Kulturarbeit» angeboten: [3]

«Mittlerweile ist in ‹kritischen› bzw. antirassistischen Kontexten mehr oder weniger Konsens, dass sich die öffentlichen Migrationsdebatten von den Migrant_innen auf die Probleme der Gesellschaft verschieben sollen: nicht über ‹bildungsferne› Migrant_innen reden, sondern über die Misere und rassistischen Strukturen des Bildungssystems; nicht über Migrant_innen, die das Sozialsystem ausnutzen, sondern über Mechanismen, die ausgrenzend wirken etc. Auch hat sich die Migrationsdebatte stark auf Migrant_innen aus muslimischen Ländern verschoben: War vor ein paar Jahren noch die Rede von Migrant_innen mit türkischen Eltern bzw. Großeltern, ist jetzt die Rede von muslimischen Migrant_innen.

Fragen, ausgehend vom Umstand, dass Kulturarbeit diskursbildend ist:

- *Welchen Beitrag leistet die freie Kulturarbeit in der Migrationsdebatte?*
- *Wie kann antirassistische Kulturarbeit geleistet werden, ohne auf die aktuelle Migrationsdebatte einzugehen?*
- *Können z.B. Förderanträge gestellt werden, ohne Teil dieser Debatte zu werden?*
- *Geht es auch ohne ‹Migrant›*? Oder: AntiRa-Arbeit abseits von identitären Zuschreibungen.*

Neben diesen Fragen sollten im Workshop auch folgende Fragestellungen bearbeitet werden:

- *Wie wird in der freien Kulturarbeit mit Rassismen innerhalb und außerhalb der eigenen Arbeit umgegangen?*
- *Hat Antirassismusarbeit etwas mit Ressourcenverteilung zu tun?*
- *Nach welchen Kriterien wird Rassismus identifiziert?»*

Im Jahr 2012 wiederum wurde eine Petition unter dem Titel → *Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund* gestartet. Selten besteht bei den einladenden Institutionen der Gedanke beziehungsweise die Bereitschaft, für die Adressierten auch strukturell, auf der Ebene von Programmgestaltung und Berufstätigkeit Platz zu machen.Nicht nur in der Schweiz sind die entscheidenden Stellen in Kulturinstitutionen fast ausschliesslich von → *weissen* Mehrheitsangehörigen besetzt. [4] An dieser Stelle scheint eine weitere Dimension des Paradoxes auf: Einerseits wird durch die Adressierung der oder die «Andere» hergestellt, Ungleichheit also manifestiert. Andererseits lässt sich an bestehenden Ungleichheiten nur etwas ändern, wenn entlang eben dieser Ungleichheitskategorien aktiv Gegensteuer

→ *Mehrheitsgesellschaft* siehe Glossar

→ *Tiroler Kulturinitative* http://www.tki.at/tkiweb/tkiweb?page=ShowArticle&service=external&sp=l363 [26.8.2012];
siehe Materialpool MFV0203.pdf

→ *Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund* https://www openpetition.de/petition/online/stopp-dem-falschen-gerede-vom-migrationshintergrund [25.8.2012];
siehe Materialpool MFV0204.pdf

→ *weiss* siehe Glossar

gegeben wird. Mit Bezug auf Simone de Beauvoir[5] betont Mecheril (2000), dass ein sinnvoller Umgang mit dem Paradox der Anerkennung nicht darin bestehen kann, so zu tun, als gäbe es keine Unterschiede. Ein Verzicht auf Kategorien leistet dem Weiterbestehen von Benachteiligung genauso Vorschub wie deren Festschreibung. Darüber hinaus wäre das Bedürfnis von Menschen, sich zu unterscheiden und sich selbst in Zugehörigkeiten zu verorten, zu respektieren, ohne sie auf diese Verortung zu reduzieren. Dies nicht zuletzt, weil es sich bei identitären Selbstzuordnungen um eine Form des psychischen und physischen Selbsterhalts im Sinne eines → *strategischen Essentialismus* (Spivak 1988) handeln kann. Und auch, weil Identifikationsangebote gesamtgesellschaftlich hergestellt werden: Migrantische Kulturschaffende sind mit der Erwartung konfrontiert, sich in ihrer künstlerischen Arbeit auf ihre Herkunft zu beziehen (→ *Terkessidis 2011*). Der Rückbezug auf die «Herkunft» ist die häufigste und unausweichliche Zuordnungsmöglichkeit, welche die Mehrheitsgesellschaft unterbreitet. → *People of Colour* müssen ihr Leben lang die Frage nach ihrer Herkunft beantworten, unabhängig davon, ob sie dies als höfliches Interesse an ihrer Person oder als beleidigend und lästig empfinden. Ein schlichtes «Schweiz», «Bern» oder «aus Mutti» reicht dabei nur in den seltensten Fällen als Antwort, um die Wissbegier zu befriedigen (→ *Winter Sayilir 2011*; → *Kilomba 2006*).

Zu den Eigenschaften eines Paradoxes gehört es, dass man ihm nicht entkommt. Jedes Bemühen um Zugangsgerechtigkeit im kulturellen Feld, jeder pädagogische Versuch, Minorisierung, Benachteiligung und Ausgrenzung zu bekämpfen, verstrickt sich zwangsläufig in Widersprüche. Dennoch existieren interessantere und informiertere (zeitgemässere, angemessenere) Weisen des Umgangs mit diesen Widersprüchen neben anderen. Mecheril schlägt «kommunikative Reflexivität» als professionelle Haltung für das Handeln im Paradox vor:

«Professionelle Handlungen und Strukturen werden daraufhin befragt, inwiefern sie zu einer Ausschließung des Anderen und/oder zu einer reproduktiven Erschaffung des Anderen beitragen. […] Kommunikative Reflexivität – als das Medium, in dem sich eine Anerkennungspädagogik entfalten kann […] meint weiterhin, dass das auf Veränderung zielende Nachdenken über die Verhinderungs- und Produktionsbedingungen des und der Anderen einen kommunikativen Vorgang bezeichnen sollte, der […] die Anderen mit einbeziehen sollte» (Mecheril 2000, S. 11).

Es geht also nicht nur um einen reflexiven Umgang mit den eigenen Begriffen, Strukturen und Handlungsweisen, sondern um eine Reflexion und Aktion gemeinsam mit den jeweils Adressierten. Was bedeutet dieser Ansatz für Einladungspolitiken in der Kulturvermittlung? Wenn sie nicht nur zum Ziel haben, höhere Publikumszahlen zu erzeugen (und die Kultur und ihre Institutionen dabei möglichst unverändert zu lassen), sondern wenn es erklärtermassen um die Schaffung von Zugangsgerechtigkeit geht?

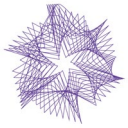
→ *strategischer Essentialismus* siehe Glossar

→ *Terkessidis 2011* http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/im-migrations hintergrund; siehe Materialpool MFV0206.pdf

→ *People of Colour* siehe Glossar

→ *Winter Sayilir 2011* http://www.woz.ch/1131/antirassismus training-fuer-europa/wo-kommst-du-her-aus-mutti [16.8.2012]; siehe Materialpool MFV0207.pdf

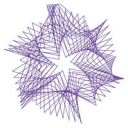
→ *Kilomba 2006* http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_608.asp [16.8.2012]; siehe Materialpool MFV0208.pdf



Zunächst wird deutlich, dass kommunikative Reflexivität mit einer von der Marktforschung her gedachten Zielgruppenansprache allein nicht zu leisten ist. Wenn die Reflexion und Zusammenarbeit mit den Anzusprechenden als eine Grundbedingung für die Herstellung von Zugangsgerechtigkeit im künstlerischen Feld anerkannt wird, reicht es nicht mehr aus, empirisches Wissen über eine vordefinierte Gruppe anzusammeln, um auf dieser Basis Angebote für diese Gruppe zu entwerfen. Bei den ins Visier Genommenen handelt es sich unter diesen Vorzeichen nicht mehr nur um potentielle Konsument_innen eines kulturellen Angebots, sondern um Partner_innen in einem zusammen zu gestaltenden Veränderungsprozess, der das Selbstverständnis der Anbietenden nicht unberührt lässt.

Ein Beispiel für ein in die angedeutete Richtung erweitertes Konzept der Ansprache ist das vom englischen Arts Council vorgeschlagene Modell der «Arts Ambassadors» (→ *Arts Council England 2003*). Dabei handelt es sich um Repräsentant_innen von lokalen Bevölkerungsgruppen, die für die Institution im Sinne einer Pluralisierung ihrer Publikumsschichten von Interesse sind. Arts Ambassadors informieren einerseits durch Mundpropaganda über die Aktivitäten der jeweiligen Institution. Vor allem aber kommunizieren sie die Perspektiven und Bedürfnisse dieser Interessensgruppen in die Institution hinein. Es geht für die Kultureinrichtungen darum, mit Hilfe eines auf Methoden der Aktionsforschung basierenden Ansatzes der Konsument_innenforschung Wissen über Interessenslagen und Bedürfnisse der jeweiligen Bevölkerungsgruppe zu gewinnen und im Rahmen dieser Konsultation entsprechende Angebote zu entwickeln. Seitens des Arts Councils wird darauf verwiesen, dass sich das Potential des Ansatzes dann am besten entfaltet, wenn die Beziehung zwischen den Vertreter_innen der Institution und den Ambassadors auf einem gegenseitig gleichermassen interessierten Austausch von Wissen und Informationen basiert. Die Arts Ambassadors sind Repräsentant_innen ihrer lokalen beziehungsweise gesellschaftlichen Interessensgruppe, die bestenfalls auf die Praxis im künstlerischen Feld Einfluss nehmen. Die Kooperationsform konzentriert sich stark auf die Bedürfnisse der jeweiligen Interessensgruppe und damit auf die Veränderungspotentiale für die Institution: «The ambassador approach requires commitment and can even bring about fundamental changes in the host organisation» (Arts Council 2003, S. 3). Der Arts Council empfiehlt die Funktion der Ambassadors als Repräsentant_innen der Institution nach aussen ausdrücklich nur in Zusammenhang mit einer Anstellung der Ambassadors, das heisst gebunden an von der Institution garantierte Bezahlung und soziale Sicherheit. Eine Funktionalisierung von ehrenamtlichen Kräften allein für die Stabilisierung und den Ausbau der bestehenden institutionellen Verhältnisse und Selbstverständnisse wird unter dem Aspekt der Gegenseitigkeit als nicht adäquat beschrieben.

→ *Arts Council England 2003*
http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-practical-guide-to-working-with-arts-ambassadors [12.10.2012];
siehe Materialpool MFV0209.pdf



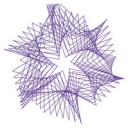
Mit diesem Hinweis soll einer weiteren häufig zu konstatierenden Verkomplizierung vorgebeugt werden, der Ausbeutung des Wissens und Könnens der «Anderen» für den Fortbestand und die Wissenserweiterung der Kulturinstitution, wobei die Gegenleistung ausschliesslich in dem symbolischen Mehrwert besteht, den die Institution zu bieten hat. Obwohl der Ansatz der Ambassadors stärker im Marketingbereich als in der Vermittlung angesiedelt ist, ist also für sein Gelingen ein zentraler Aspekt pädagogischer Reflexivität notwendig: das Wissen um die → *Verletzungsgewalt* (→ *Castro Varela o. D.*), die eine Kultureinrichtung oder auch nur eine Kulturvermittlungsperson aufgrund ihres symbolischen Kapitals besitzt, und ein verantwortungsbewusster Umgang mit dieser Macht. Um Paternalismus zu vermeiden, geht es auch hier wieder um kommunikative Reflexivität: gemeinsam mit den Angesprochenen herauszufinden, was die gegenseitigen Interessenlagen sind, und klare Absprachen zu treffen, wer aus der Zusammenarbeit was gewinnt. Sowie immer wieder Raum zu schaffen, damit sich diese Verständigung und auch die Bearbeitung von Konflikten ereignen kann – Raum für die «Fähigkeit, sich irritieren zu lassen» (Castro Varela o. D., S. 3). Bei der Reflexion von Macht in diesem Modell ergibt sich darüber hinaus die Frage, wie und vom wem die Vertreter_innen der jeweiligen Gemeinschaft, die als Ambassadors die Schnittstelle zur kulturellen Einrichtung bilden, ausgewählt werden und welche Effekte dies auf die Zusammenarbeit hat.

Das beschriebene Paradox der Anerkennung, die eine Identifizierung und damit eine Festschreibung voraussetzt, bleibt bei diesem Zugang weiter bestehen: Um eine Gruppe zu finden, die für eine Zusammenarbeit angesprochen werden soll, muss eine Zuschreibung vorgenommen werden. Durch die Formen der Adressierung kann eine Kulturinstitution kommunizieren, dass sie sich aktiv mit der Problematik der Zu- und Festschreibung von identitären Positionen durch die Definition von Zielgruppen auseinandersetzt. Dies beginnt schon, indem bestimmte Begriffe verwendet oder nicht verwendet werden. Dadurch kann deutlich gemacht werden, dass die Institution über die Gefahr der → *Essentialisierung* informiert ist. So spricht ein Angebot für «Menschen mit Lebenserfahrung» grundsätzlich alle an, die sich selbst eine solche zuweisen, und es ergeben sich möglicherweise interessantere Konstellationen, als wenn ausschliesslich «Senior_innen» teilnehmen würden. Weitergehend sind Versuche der Ansprache, bei denen gängige Zugehörigkeitsordnungen durch den Einsatz unerwarteter Kategorien verschoben werden. So können potentielle Interessensgruppen anstatt von demografischen Allgemeinplätzen (Herkunft, Alter, Familienstand) vom Vermittlungs- oder Angebotsinhalt her eingeladen werden, wie etwa bei den Vermittlungsprojekten der documenta 12 in Kassel, wo unter anderem Menschen, die sich von Berufs wegen mit dem Tod beschäftigen, zu einem Workshop über das Motiv des «nackten Lebens» in der Ausstellung eingeladen wurden (Gülec et al. 2009, S. 111 ff.).

→ *Verletzungsgewalt* siehe Glossar

→ *Castro Varela O. D.* http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/Interkulturelle%20Vielfalt,%20Wahrnehmung%20und%20Sellbstreflexion.pdf [12.10.2012]; siehe Materialpool MFV0210.pdf

→ *Essentialisierung* siehe Glossar



Versteht sich eine Kultureinrichtung weniger als Produzentin eines Angebots, das vermarktet wird, sondern mehr als mitgestaltende Akteurin – nicht nur im künstlerischen Feld, sondern auch in ihrem lokalen Kontext –, so werden Formen der Ansprache notwendig, die über eine Zielgruppenorientierung hinausgehen und stattdessen auf die Initiierung von Zusammenarbeit zwischen der Institution und verschiedenen Öffentlichkeiten zielen. Die oben zitierten Fragen aus dem Workshop der Tiroler Kulturinitative machen es deutlich: Der konsequenteste Umgang mit dem Paradox der Adressierung am Beispiel «Migrationshintergrund» ist eine Verschiebung der Perspektive weg vom «Migrationsanderen» auf die Kulturinstitutionen selbst als Bestandteil der Migrationsgesellschaft, auf ihre strukturell bedingten Ausschlussmechanismen, auf ihr Transformationspotential. Und auf ihre Rolle als gesellschaftliche Akteurin, die sich mit den Anliegen der von ihr Adressierten solidarisiert, anstatt von ihnen zu erwarten, sich ihr anzupassen, oder sich selbst durch das vermeintliche Anderssein der Eingeladenen ein bisschen «bunter» zu machen.

1 Eines von vielen Beispielen aus der Entstehungszeit dieses Textes: «So bieten mittlerweile einige deutschsprachige Musikhochschulen Aus- und Weiterbildungsangebote zur Musikvermittlung an, die auf die unterschiedlichen Arbeitsbereiche für Zielgruppen von jung bis alt, von ‹einheimisch› bis ‹postmigrantisch› und von bildungsnah bis bildungsfern vorbereiten sollen» (Wimmer 2012).

2 Einige Beispiele: *Tagungen:* «inter.kultur.pädagogik», Berlin 2003; «Interkulturelle Bildung – Ein Weg zur Integration?», Bonn 2007; «Migration in Museums: Narratives of Diversity in Europe», Berlin 2008; «Stadt Museum Migration», Dortmund 2009; «MigrantInnen im Museum», Linz 2009; «Interkultur. Kunstpädagogik Remixed», Nürnberg 2012; *Forschung / Entwicklung:* Creating Belonging», Zürcher Hochschule der Künste, gefördert von SNF 2008 – 2009; «Migration Design. Codes, Identitäten, Integrationen», Zürcher Hochschule der Künste, gefördert von KTI 2008–2010; «Museums as Places for Intercultural Dialogue», EU-Projekt 2007 – 2009; «Der Kunstcode – Kunstschulen im Interkulturellen Dialog», Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V. (BJKE), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005 – 2008; «Museum und Migration: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe von Museen», Linzer Institut für qualitative Analysen (LIquA), im Auftrag der Stadt Linz und des Landes Oberösterreich, Abteilung Soziales und Institut für Kunst und Volkskultur 2009 – 2010. *Publikationen und Handreichungen:* Handreichung zum Schweizerischen Museumstag 2010; Allmanritter, Siebenhaar 2010; Zentrum für Audience Development der FU Berlin: Migranten als Publika von öffentlichen deutschen Kulturinstitutionen – Der aktuelle Status Quo aus Sicht der Angebotsseite, 2009, → http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/zad/news/zadstudie.html [16.4.2012].

3 Der Workshop wurde von Vlatka Frketic geleitet.

4 Mit «Mehrheitsangehörige» werden in diesem Text Schweizer Bürger_innen unabhängig von der Sprachregion bezeichnet.

5 «Wenn man die Begriffe des Ewigweiblichen, der Schwarzen Seele, des Jüdischen Charakters ablehnt, so heißt das nicht leugnen, dass es heute Juden, Schwarze und Frauen gibt: Diese Verneinung bedeutet für die Betroffenen keine Befreiung, sondern nur eine unendliche Ausflucht» (Beauvoir 1968, S. 9).

Literatur und Links

Der Text basiert in Teilen auf folgendem bereits erschienenen Beitrag:

– Mörsch, Carmen: «Über Zugang hinaus. Nachträgliche einführende Gedanken zur Arbeitstagung ‹Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft›», in: IAE, IfA, Ifkik (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin: Reihe ifa-Edition Kultur und Außenpolitik, 2011, S. 10 – 19

Weitere Literatur:

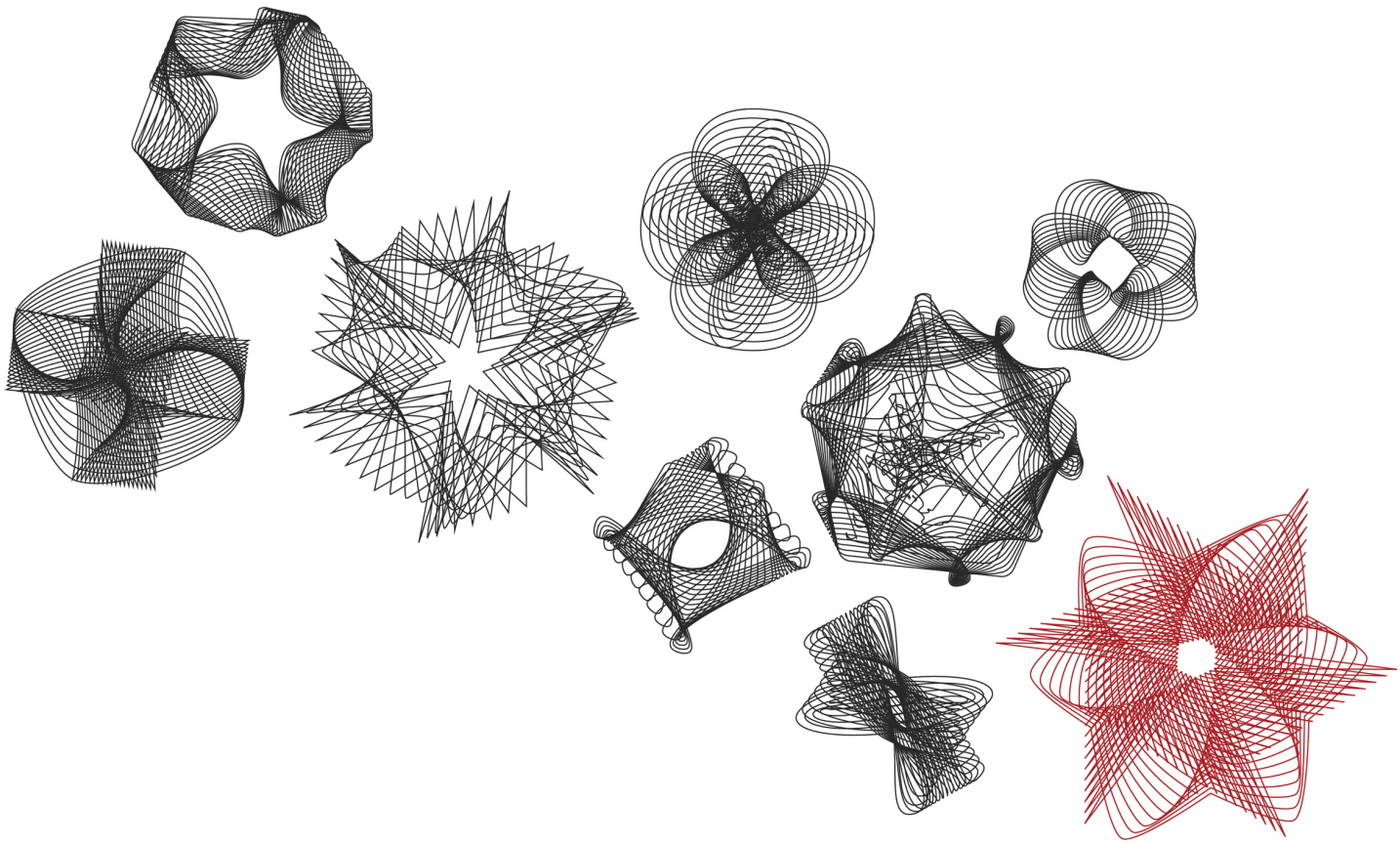
– Almanritter, Vera; Siebenhaar, Klaus (Hg.): Kultur mit allen! Wie öffentliche deutsche Kultureinrichtungen Migranten als Publikum gewinnen, Berlin: B & S Siebenhaar, 2010
→ Arts Council, England: A practical Guide to working with Arts Ambassadors, London: Arts Council, 2003; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-practical-guide-to-working-with-arts-ambassadors [12.10.2012], siehe Materialpool MFV0209.pdf
→ Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht (o. D.); http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/Interkulturelle%20Vielfalt,%20Wahrnehmung%20und%20Sellbstreflexion.pdf [12.10.2012], siehe Materialpool MFV0210.pdf
– Gülec, Ayse et al.: Kunstvermittlung 1: Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution, Zürich: Diaphanes 2009
→ Kilomba, Grada: «Wo kommst du her?», in: Heinrich Böll Stiftung, Dossier Schwarze Community in Deutschland (o. D.); http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_608.asp [16.8.2012], siehe Materialpool MFV0208.pdf
→ Mecheril, Paul: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien, Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0201.pdf
– Mysorekar, Sheila: «Guess my Genes – Von Mischlingen, MiMiMis und Multiracials», in: Kien Nghi Ha et al. (Hg.): re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, 2007, S. 161 – 170
→ Ribolits, Erich: «Wer bitte ist hier bildungsfern? Warum das Offensichtliche zugleich das Falsche ist», in: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen, Nr. 9/10, 2011; http://www.gew-berlin.de/blz/22795.htm [12.10.2012], siehe Materialpool MFV0202.pdf
– Spivak, Gayatri Chakravorty: «Can the Subaltern Speak?», in: Nelson, C.; Grossberg L. (Hg.), Marxism and the Interpretation of Culture, Basingstoke: Macmillan, 1988, S. 271 – 313
→ Terkessidis, Mark: «Im Migrationshintergrund», in: der freitag 14.1.2011; http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/im-migrationshintergrund [15.2.2013], siehe Materialpool MFV0206.pdf
→ Wimmer, Constanze: «Kammermusik-Collage oder Babykonzert – von den vielfältigen Wegen der Musikvermittlung», in: KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, Nr. 67, Mai 2012, S. 15; http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1205.pdf [25.8.2012], siehe Materialpool MFV0211.pdf
– Winter Sayilir, Sara: «‹Wo kommst du her?› – ‹Aus Mutti›. Antirassismustraining für Europa», in: WOZ Die Wochenzeitung, Nr. 31, 14. August 2011; siehe Materialpool MFV0207.pdf

Links:

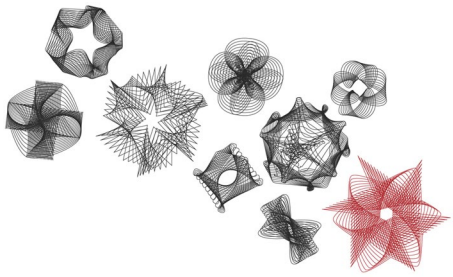
→ Petition «Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund»: https://www.openpetition.de/petition/online/stopp-dem-falschen-gerede-vom-migrationshintergrund [25.8.2012], siehe Materialpool MFV0204.pdf
→ TKI, Tiroler Kulturinitiativen / IG Kultur Tirol: http://www.tki.at/tkiweb/tkiweb?page=ShowArticle&service=external&sp=l363 [25.8.2012], siehe Materialpool MFV0203.pdf

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?

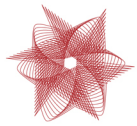


3.0 Intro

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

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

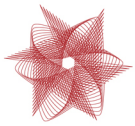
Dieses Kapitel geht auf die verschiedenen möglichen Inhalte von Kulturvermittlung etwas genauer ein. Der Vertiefungstext wirft seinerseits einen Blick auf Geschichte und Gegenwart versteckter Vermittlungsinhalte, die in den letzten Jahren ihrerseits Inhalt kritischer Fachdiskurse im Arbeitsfeld der Kulturvermittlung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



3.1 Vermittlung von Werken und Produktionen

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

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



3.2 Vermittlung von künstlerischen Techniken

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

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

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

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

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

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

3.3 Vermittlung der Institutionen

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

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

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

→ *Werkvermittlung* siehe Text 3.1

→ *Distanzierung* siehe Text 5.3

→ *Rezeption* siehe Text 4.1

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

→ *affirmative Funktion* siehe Text 5.1

→ *Kunst als System* siehe Text 3.4

3.4 Vermittlung von Kunst als System

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

→ *weiss* siehe Glossar

→ *System* siehe Glossar

→ *Arbeitsfeld* siehe Glossar: Feld

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

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

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

3.5 Vermittlung von künstlerischen Verfahren in Unternehmen

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

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

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

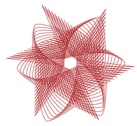
Selbst wenn es bei solchen Formaten nicht vordergründig um die Vermittlung der Künste geht (deren Werke mitunter als Veranschaulichungsmaterial und als Impuls durchaus eine Rolle spielen), so werden auch in ihnen (ähnlich wie bei Angeboten zur Vermittlung künstlerischer Techniken) implizit Wissen über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

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

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

→ *Deutungs- und Prozessoffenheit* siehe Glossar

→ *relative Autonomie* siehe Glossar



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

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

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

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

→ *Selbstermächtigung* siehe Glossar

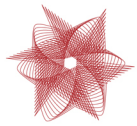
→ *Selbstrepräsentation* siehe Glossar

→ *Intervention* siehe Glossar

→ *Lesefähigkeit* siehe Glossar: Visual Literacy

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

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



3.7 Vermittlung von Lernmethoden

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

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

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

PERSPEKTIVWECHSEL

André Grieder: In der Gegenwartskunst liegt der Zauber

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

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

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

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

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

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

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

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

PERSPEKTIVWECHSEL Urs Rietmann: Kunst Unternehmen

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

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

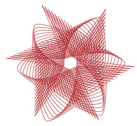
In der Beratung von am Angebot Interessierten weisen wir, die wir uns in keiner Weise als Fachleute in Organisationsentwicklung oder Supervision verstehen, explizit auf die Charakteristik des Angebots hin. Wir verkaufen das Creaviva nicht als Förderungsanstalt von Persönlichkeitsmerkmalen, die Kunstschaffenden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

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

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

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

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



PERSPEKTIVWECHSEL Natalie Tacchella: Plädoyer für eine katalytische Vermittlung

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

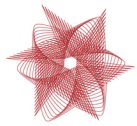
Indem sie sich zwischen Kunst, künstlerische Praxis und Werk oder zwischen Künstler und Bevölkerung stellt, isoliert die Vermittlung das Objekt von «seinem» Publikum und verunmöglicht eine persönliche Beziehung der Person zur Kunst. Mit der Gestaltung und Umsetzung der erst nach dem Werk konzipierten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

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

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

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

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

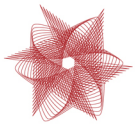


sondern den direkten Dialog zwischen dem Künstler, seiner Aktion, seinen Werken und dem Publikum wiederherstellt.

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

→ *estuaire* http://www.estuaire.ch [25.1.2013]

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



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

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

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

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

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

FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 3: Versteckte Lernziele der Kulturvermittlung

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

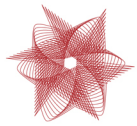
Im Text 2.FV wurde dargelegt, dass im Kontext von Adressierung in der Kulturvermittlung die unausgesprochene Forderung an die Eingeladenen, den Einladenden ähnlich zu werden, in einer hegemoniekritischen Perspektive reflektiert werden muss. In diesem Kapitel soll diese Problematik mit Blick auf die Inhalte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

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

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

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

→ *Soft Skills* siehe Glossar



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

→ *Habitus* siehe Glossar

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

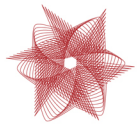
→ *postfordistisch* siehe Glossar

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

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

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

→ *kognitiver Kapitalismus* siehe Glossar



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

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

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

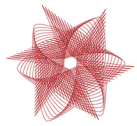
→ *Lazzarato 2007* http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de/print [30.10.2012];
siehe Materialpool MFV0302.pdf

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

→ *prekär* siehe Glossar

→ *Graham 2010* http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html [10.10.2012];
siehe Materialpool MFV0303.pdf

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



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

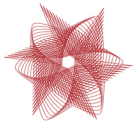
Auch aus diesem Paradox (vergleichbar mit dem Paradox der Anerkennung aus dem Text 2.FV) gibt es naturgemäss keinen einfachen Ausweg. Nicht zufällig werden auch die oben angeführten, gut begründeten Kritiken am lebenslangen Lernen und verwandten Konzepten in der Regel von Menschen geäussert, für die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

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

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

→ *Wissensarbeiter_innen* siehe Glossar

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



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

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

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

Literatur und Links

Literatur:

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

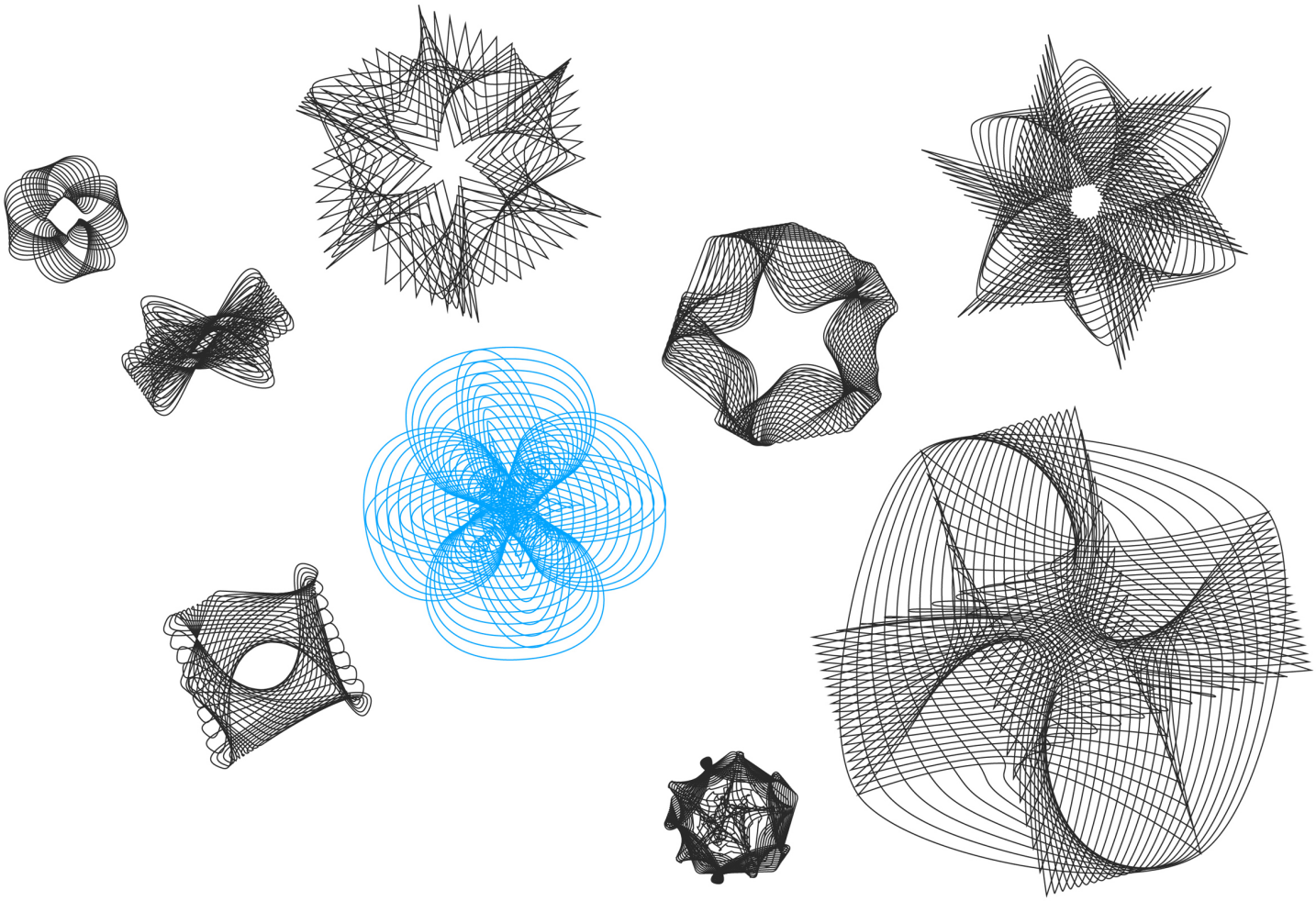
– Hooper Greenhill, Eilean: Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance, New York: Routledge, 2007
→ Lazzarato, Maurizio:«Die Missgeschicke der ‹Künstlerkritik› und der kulturellen Beschäftigung», in: transversal - eipcp multilingual webjournal, 2007; http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de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

Links:

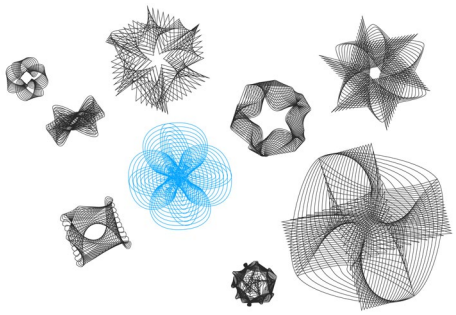
→ Carrotworkers' Collective, Alternative Curriculum: http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]
→ Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France, Paris: http://www.cip-idf.org [7.9.2012]
→ Pirate Bay: http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice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

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?



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.

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* 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 geprobten 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 [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 [30.4.2012]

→ *Bayerische Staatsoper* 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

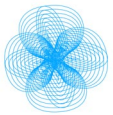
Ein kollaborativer Beteiligungsgrad liegt vor, wenn der Rahmen, die Thematik und die Methoden eines Vermittlungsprojekts gemeinsam mit den Beteiligten entwickelt werden. Ein Beispiel ist das Projekt → *Antikulti Atelier*, das aus einer Zusammenarbeit der Vermittlung des Museums für Gestaltung Zürich 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 eine_r Vertreter_in 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. Refexionen 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

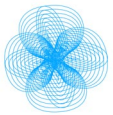
Bislang kommt es selten vor, dass ein Projekt der Kulturvermittlung dadurch initiiert wird, dass eine Interessensgruppe von aussen an eine Kulturinstitution herantritt und ein solches einfordert. Eines der wenigen Beispiele im deutschsprachigen Raum ist die Entstehung der Ausstellung → *Gastarbajteri* 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

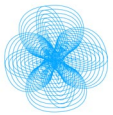
Das Theater einer mittelgrossen Schweizer Stadt verfügt über ein eigenes Sinfonieorchester. Um den international bekannten Schweizer Komponisten Arthur Honegger zu würdigen, bietet der Winterspielplan eine Reihe von Konzerten mit Vorführungen von Filmen, zu denen Honegger die Musik geschrieben hat. Der 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 miteinbringen.

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 Buffettisch 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* 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.

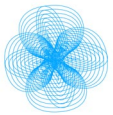
Bei der ersten Buchung entscheiden sich Lehrpersonen häufig für rezeptive oder interaktive Angebotsformate. Wird die Auseinandersetzung mit der künstlerischen Praxis vertieft, bevorzugen die Schulen partizipative Angebote oder buchen sogenannte Kombipakete (z. B. interaktive Führung im Kunsthaus mit 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

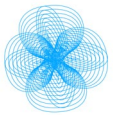
→ *Kultur macht Schule* http://www.kulturmachtschule.ch [25.1.2013]



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 sogeannte 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

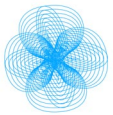
→ *kidswest.ch* ist eine offene Kunst- und Kulturwerkstatt, die für alle Kinder und Jugendlichen von 5 bis 16 Jahren in Bern West unentgeltlich zugänglich ist. Einmal wöchentlich treffen sich Kinder verschiedener Nationalitäten – fast alle stammen aus minderbemittelten Migrationsfamilien –, um gemeinsam 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 [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 Kunstschaffende 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 Kulturschaffende im Soziokontext. 2012 erhielt sie den dritten Preis für Vermittlung visueller Kunst in der Schweiz des Schweizer Kunstvereins und von visarte.schweiz.*



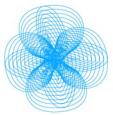
PERSPEKTIVWECHSEL Claude-Hubert Tatot: Vermittlung vermitteln

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 blosse 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 problemlösendem Denken» (Edelmann 1993, S. 5).

Das gegenwärtig vorherrschende Verständnis von Lernprozessen fusst auf konstruktivistischen Lerntheorien (Reich 2006; Harms, Krombass 2008). Diesen 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 fussen. 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	Lernprozesse im Kunstunterricht
Ein künstlerischer Prozess verläuft eigenständig und selbst motiviert.	Lernprozesse im Kunstunterricht werden vom Lehrer initiiert.
Künstlerische Prozesse können die Qualität von Erforschung haben und beinhalten daher Umwege und Sackgassen. Ein vorher definiertes Ziel kann meistens nicht linear angestrebt werden.	Die in der Schule vorgegebene Struktur erfordert einen ökonomischen Umgang mit Zeit.
Künstlerische Prozese beinhalten eigene, dem Prozess angemessene Zeitstrukturen.	Die Verantwortung für den Lernprozess hat der Lehrer. Er liefert die Idee, das Material, das Knowhow und den zeitlichen Rahmen.
Künstlerische Prozesse erfordern Kommunikation mit sich selbst und anderen sowie Sensibilität in der Fremd- und Selbstwahrnehmung.	Die Rückmeldung hinsichtlich der Arbeit erfolgt als Bewertung durch den Lehrer in Form von Noten.

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 romantisierend. 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»

→ *Patzner et al. 2008* 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 [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0404.pdf

→ *Wulf, Zirfas 2007* 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 [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0405.pdf

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).

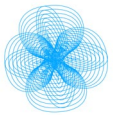
Nun wäre zu vermuten, dass Angebote, die sich dezidiert als «frei» bezeichnen und der persönlichen Entfaltung dienen, eine hohe Attraktivität für sehr verschiedene Nutzer_innen aufweisen. Tatsächlich aber ist es (nicht nur) den freien Kunstschulen nie wirklich gelungen, ihren selbst gesetzten Anspruch, 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]

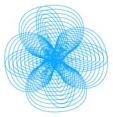
→ *Freie Kunstschulen* http://www.bjke.de [12.9.2012]



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 Erziehungswissenschafter 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.

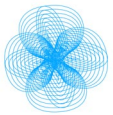
→ *Sertl 2007* http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0406.pdf

→ *naturalisieren* siehe Glossar



→ *Liebe zur Kunst* 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 stattfinde. 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 entgegengewirkt. 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



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 professio-nell 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 Lernfomen» 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

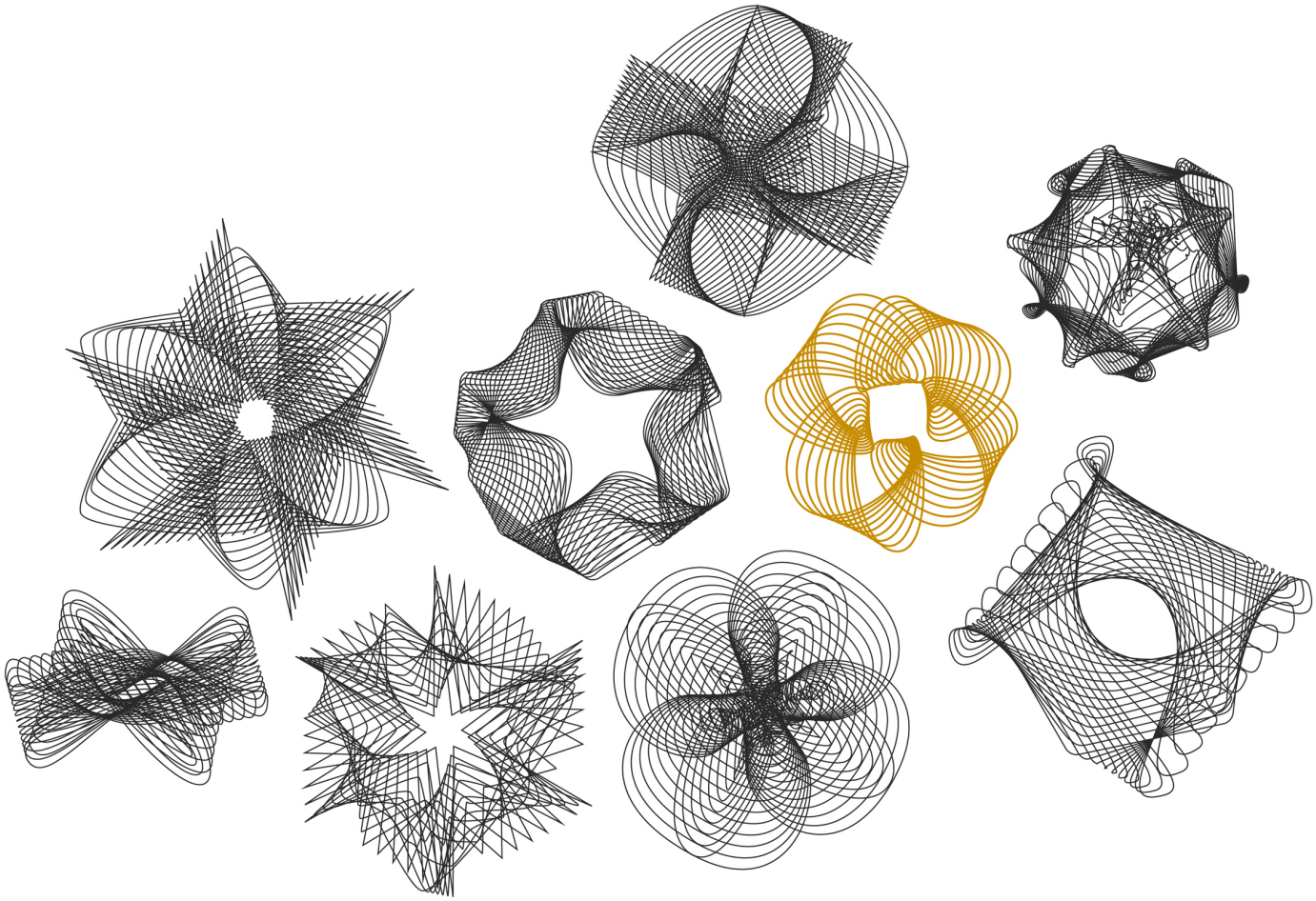
– Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», in: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien: Turia und Kant, 2005, S. 15 – 33
→ Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik 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:

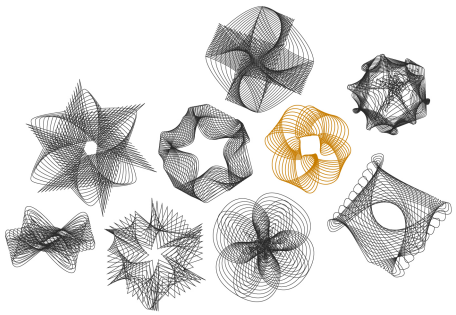
→ Berliner Senat, Projektfonds kulturelle Bildung: http://www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/aktuelles.html [10.12.2012]
→ Gruppe «Wenn es so weit ist», Wien: http://www.wennessoweitist.com [30.11.2012]
→ Harvard University, Cambridge, Mass., Project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

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?



5.0 Intro

Wenn es um Kulturvermittlung geht, kreisen kultur- und bildungspolitische Debatten viel um die Frage, wie sich Projekte der Kulturvermittlung auf diejenigen auswirken, die an ihnen teilnehmen: auf die Adressat_innen. Es besteht der Eindruck, als sei die Förderung und Verwirklichung von Kulturvermittlung an die richtige Beantwortung dieser Frage geknüpft. So scheint es sich auch ein grösserer Teil der → *Forschung zur Kulturvermittlung* bislang zur Aufgabe zu machen, von Seiten der jeweiligen Entscheider_innen als positiv definierte Wirkungen auf die Adressierten zu belegen. In dieser Publikation wird dagegen nicht aktiv mit dem Begriff der Wirkung gearbeitet (mögliche Ausnahme: die Texte zum Perspektivwechsel, die von anderen Autor_innen geschrieben wurden). Dies liegt daran, dass die Autorinnen nicht davon ausgehen, dass ein direkter Wirkungszusammenhang zwischen Kulturvermittlung und Nutzer_innen unwiderlegbar nachzuweisen wäre. Die Faktoren, die bei einer Haltungsänderung oder einem Wissenszuwachs, sprich bei einer Lernerfahrung wirksam sind, lassen sich letztendlich nicht ausreichend klar isolieren. Daher betrachtet diese Publikation in «6. Warum (keine) Vermittlung?» die in der öffentlichen Debatte als Wirkung behaupteten Effekte als Legitimationen für Kulturvermittlung. Auch erachten die Autorinnen die bislang fast ausschliessliche Konzentration auf die durch Kulturvermittlung erreichten Veränderungen bei Teilnehmenden als problematisch, weil diesen dadurch die Position von «zu Verbessernden» zugeteilt wird. Die Autorinnen vertreten demgegenüber die Ansicht, dass die Wirkungen von Kulturvermittlung zunächst einmal in Bezug auf diejenigen zu untersuchen sind, welche sie in aller Regel initiieren, betreiben oder in Auftrag geben – auf die Kulturinstitutionen selbst sowie auf die mit der Förderung und Realisierung von Kulturvermittlung darüber hinaus befassten Organisationen und Behörden.

→ *Forschung zur Kulturvermittlung*
siehe Text 7.5

Daher werden in diesem Kapitel unter der Frage «Wie wirkt Kulturvermittlung?» fünf Funktionen aufgeführt, welche Kulturvermittlung für diese Einrichtungen erfüllen kann.

Diese Funktionen sind weder im Sinne verschiedener Entwicklungsstufen hierarchisch noch historisch-chronologisch zu denken. In der Vermittlungspraxis sind meistens mehrere von ihnen gleichzeitig am Werk. Am Ende jeder Funktionsbeschreibung folgt eine kurze Problematisierung.

5.1 Affirmative Funktion von Kulturvermittlung

Kulturvermittlung wird in dieser Publikation dann als affirmativ bezeichnet, wenn sie die Funktion innehat, die öffentlich anerkannten Aufgaben der Institutionen der Hochkultur zu kommunizieren. «Öffentlich anerkannt» meint hier Aufgaben, die durch die Geschichte der Institutionen tradiert und teilweise auch durch Fachverbände schriftlich festgelegt sind. Für das → *Museum* sind das zum Beispiel die in den Statuten des International Council of Museums (ICOM) 1986 definierten Aufgaben als «eine gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienst der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zu Studien-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt».

Die Künste werden in der affirmativen Funktion der Vermittlung als spezialisierte Domänen begriffen, über die Fachwissen weitergegeben wird. Damit verbundene, häufig anzutreffende Praktiken sind Vorträge, andere einführende oder begleitende Veranstaltungen und Medien, wie Filmprogramme, Regiegespräche, Expert_innenführungen, Begleithefte für Bühnenstücke, Wandtexte in Ausstellungen oder Katalogtexte. Sie werden von autorisierten Sprecher_innen der Institution gestaltet, die sich an eine spezialisierte oder zumindest selbstmotivierte Öffentlichkeit wenden.

Problematisch an der affirmativen Funktion von Kulturvermittlung ist dementsprechend ihre Exklusivität, ihre Tendenz, Ausschlüsse zu bestätigen und der prinzipielle Gültigkeitsanspruch der vermittelten Inhalte.

→ *Museum* http://www.museumsbund.de/de/das_museum/geschichte_definition/definition_museum [11.4.2012]

5.2 Reproduktive Funktion von Kulturvermittlung

Eine häufig zu beobachtende Funktion von Kulturvermittlung besteht darin, durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen das «Publikum von morgen» heranzubilden oder Personen, die nicht von alleine kommen, zum Beispiel weil sich ihr Freizeitverhalten abseits der Kulturinstitutionen verortet, an die Künste heranzuführen. Kulturinstitutionen werden dabei als Einrichtungen begriffen, die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich machen, das nicht für alle gleich zugänglich ist. Denn selbst wenn der Eintritt gratis oder sehr günstig ist, fühlen sich nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft gleichermassen von diesen Institutionen adressiert – man bezeichnet diese unter anderem historisch und sozial begründeten Ausschlussmechanismen auch als «symbolische Schwellen». Vor diesem Hintergrund soll durch die reproduktive Funktion der Vermittlung einem möglichst breiten Publikum der Zugang zu diesen Gütern ermöglicht werden. Angebote der Kulturvermittlung mit vornehmlich reproduktiver Funktion werden in der Regel von Kulturvermittler_innen mit pädagogischer Erfahrung gestaltet. Dazu gehören zum Beispiel Workshops für Schulklassen und Fortbildungen für Lehrpersonen, Kinder- und Familienprogramme sowie ereignisorientierte Veranstaltungen mit hohen Publikumszahlen wie lange Nächte und Museumstage, Konzertpicknicks oder auch die Angebote für Kinder und Jugendliche des schweizweiten → *Tanzfestivals Steps*. Weil solche Angebote durch die Herstellung von neuen Nutzer_innen nicht zuletzt auf den Selbsterhalt der Institution zielen und weil sie mit Tätigkeiten des sich Kümmerns und Versorgens verbunden sind, wird diese Funktion von Kulturvermittlung hier als reproduktiv bezeichnet.

→ *Tanzfestival Steps* http://www.steps.ch [21.3.2012]

Problematisch an dieser Funktion der Kulturvermittlung ist, dass sie bei ihrem Bemühen um Einschluss neuer Publikumsgruppen den Fokus vor allem auf die Abwesenden legt – als diejenigen, die nicht wissen, wie gut die von den Institutionen bereitgehaltene Kultur für sie sein könnte. Es geht also letztendlich um eine Überzeugungs- und Überredungsarbeit.

Selten in den Blick geraten dabei die Inhalte, die Angebotspaletten und die Verhaltensregeln der Institutionen selbst. Diese müssten jedoch konsequent mitverhandelt werden, da auch sie massiv zur Bildung des Publikums beitragen.

5.3 Dekonstruktive Funktion von Kulturvermittlung

Kulturvermittlung kann die Funktion übernehmen, Kulturinstitutionen, die Künste und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die durch sie stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu befragen. Sie kann zum Beispiel die Verhaltensregeln, die in Kulturinstitutionen gelten, ihre Zugänglichkeit und ihre Position, zu definieren, was als hochwertige Kunst gilt und was nicht, zur Debatte stellen. Sie kann die → *Geschichte der Institutionen* aufdecken und über ihre Verstrickung in Macht- oder in Marktverhältnisse reflektieren. Darüber hinaus kann sie zusammen mit den Teilnehmenden auch auf diese Problemstellungen durch eigene Handlungen antworten – sie kann zum Beispiel anregen, dass Teilnehmende eigene Erzählungen oder Objekte hervorbringen und diese als Intervention in der Institution platzieren. Diese dekonstruktive Funktion von Kulturvermittlung ist in der Praxis bislang seltener zu finden. Sie ist historisch eng verbunden mit der kritischen Theorie und der Praxis der Institutionskritik, wie sie sich in den Künsten seit den 1960er Jahren entwickelt hat. Präsent ist sie bisher vor allem in der Vermittlung der visuellen Künste. Ein Beispiel dafür ist das Projekt «ArtUOM», das der Kunstvermittler → *Javier Rodrigo* in der Fundació Pilar i Joan Miró auf Mallorca, Spanien, zusammen mit der «Universitat Oberta per a Majors» (dem Bildungsangebot für Senior_innen an der Universität der Balearischen Inseln) über drei Jahre hinweg durchführte. Die Teilnehmenden erkundeten das Museum und seine Ausstellungen, führten Interviews und Diskussionen mit den dort Arbeitenden, besuchten die Werkstätten und Lager – mit dem Ziel, zu verstehen, nach welchen Regeln eine Institution der zeitgenössischen Kunst arbeitet und nach welchen Kriterien Kunst ausgewählt, gezeigt und bewertet wird. Jedes Jahr endete mit einer eigenen Ausstellung, welche die – teilweise kritischen – Aneignungsprozesse, die während des Projektes stattfanden, auf künstlerische Weise dokumentierte und das Publikum wiederum zu eigener Aktivität einlud. Ein deutlich dekonstruktives Element ist der Katalog des Projektes, der von den Teilnehmenden selbst in einem Stil geschrieben wurde, welcher einen Gegenentwurf des Sprechens über Kunst zu den im Kunstfeld und beim Fachpublikum üblichen Sprechweisen darstellt.

Das Beispiel macht deutlich, dass Kulturvermittlung im Zeichen der Dekonstruktion ihrerseits häufig künstlerische Merkmale aufweist und diese reflektiert. Die dekonstruktive Funktion der Kulturvermittlung kann

→ *Geschichte der Institutionen* siehe Text 3.4

→ *Javier Rodrigo* http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/artuom-0507.html [22.3.2012]

jedoch auch in vornehmlich affirmativen Formaten auftauchen, zum Beispiel in Ausstellungsführungen, insofern sie das Ziel mitverfolgen, die Autorisiertheit der Institution zu hinterfragen, zu relativieren, zu kritisieren und als eine Stimme unter vielen sichtbar zu machen.

Problematisch kann sein, dass Vermittlungsprojekte mit dekonstruktiver Funktion zuweilen dazu tendieren, sich selbst zu genügen und ähnlich selbstreferenziell zu werden wie manche Kunst. Dass sie also Kritik formulieren, sich aber nicht mit den Konsequenzen und Bedingungen für deren Umsetzung auseinandersetzen.

5.4 Reformative Funktion von Kulturvermittlung

Wenn durch Kulturvermittlung gemachte Erfahrungen oder das in der Kulturvermittlung erzeugte Wissen dazu führen, dass in der Kulturinstitution Optimierungen der bestehenden Struktur vorgenommen werden, so wird in dieser Publikation von der reformativen Funktion der Kulturvermittlung gesprochen. Zum Beispiel nutzte das Museo Vela in Ligornetto seine im Rahmen des von Pro Helvetia unterstützten Projektes «Kulturattaché-e-s» (Grossrieder 2009) gemachten Erfahrungen mit Besucher_innen mit eingeschränktem Sehvermögen dazu, seine Angebote in diesem Bereich dauerhaft zu erweitern und die Zugänglichkeit des Museums für diese Nutzer_innengruppe zu verbessern.

Ein Beispiel aus der Theatervermittlung ist das Projekt → *Audiodescription* am Théâtre Vidy-Lausanne: Besucher_innen mit eingeschränktem Sehvermögen erhalten in Sprechpausen der Theaterproduktion via Kopfhörer Live-Beschreibungen der Vorgänge auf der Bühne. Vor der Aufführung findet eine taktile Begehung des Bühnenbilds statt, dazu Gespräche mit Beteiligten.

Die reformative Funktion kann sich umso eher erfüllen, je durchlässiger die Informationsflüsse innerhalb der Institution gestaltet sind – wenn zum Beispiel die Möglichkeit für die Vermittler_innen besteht,über die Belange der Institution auf Planungsebene mitzuentscheiden und die Erfahrungen aus der Vermittlungsarbeit direkt und wirksam in Entscheidungsprozesse einzubringen. Solche strukturellen Voraussetzungen sind bislang in der Schweiz kaum, aber auch international noch selten anzutreffen.

→ *Audiodescription* http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription [11.4.2012]; siehe Text 2.PW von Corinne Doret Baertschi und Fanny Guichard: Zwei konkrete Beispiele für Kulturvermittlung im Théâtre Vidy-Lausanne

5.5 Transformative Funktion von Kulturvermittlung

Kulturvermittlung übernimmt zuweilen die Aufgabe, die herkömmliche Funktion einer Kulturinstitution zu erweitern und sie zum Beispiel als Akteurin und Werkzeug gesellschaftlicher Mitgestaltung einzusetzen. Ein Beispiel dafür ist das von der Serpentine Gallery in London initiierte und von der Vermittlerin und Künstlerin Janna Graham geleitete, seit 2009 existierende → *Centre for Possible Studies*. Es handelt sich um einen Ausstellungs- und Veranstaltungsraum in einer Gegend, die stark von → *Gentrifizierung*, einer ökonomischen Aufwertung und dadurch der Vertreibung angestammter Bevölkerungsschichten, betroffen ist. Das Centre for Possible Studies bietet als Vernetzungs- und Produktionsort Raum für künstlerische Praxis und verknüpft diese mit den Aktivitäten und Anliegen von lokalen Interessensgruppen. Diese kooperieren mit Künstler_innen, Geograf_innen und Sozialwissenschaftler_innen, wovon viele aus den Ländern stammen, aus denen auch ein Grossteil der Bewohner_innen des Stadtviertels eingewandert ist. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit der Zukunft des Ortes. Durch dieses Projekt positioniert sich die Serpentine Gallery aktiv gegen die Gentrifizierungsdynamik, die üblicherweise durch Kunstinstitutionen eher unterstützt oder beschleunigt wird. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom → *Soho-Effekt*.

Kulturinstitutionen werden in solchen Vermittlungsprojekten als veränderbare Organisationen begriffen, in denen die Mitgestaltung unterschiedlicher Öffentlichkeiten langfristig für die Relevanz der Institution notwendig ist und zu ihrer Erhaltung beiträgt. Allerdings weniger aus quantitativen Erwägungen heraus (wie bei der reproduktiven Funktion der Kulturvermittlung) als aufgrund der Anforderung, mit den sich verändernden Formen von Kulturproduktion in der Wissens- und Informationsgesellschaft nicht nur Schritt zu halten, sondern wegweisende Impulse zu setzen. Die mit der transformativen Funktion verbundenen Praktiken arbeiten gegen die hierarchische Unterscheidung von kuratorischer und künstlerischer Arbeit und Vermittlung. Grundlegend ist, dass sie die Funktionen der Institution in Zusammenarbeit mit dem Publikum nicht nur zur Diskussion stellen und in sie intervenieren (wie bei der dekonstruktiven Funktion), sondern sie verändern und erweitern.

Problematische Aspekte der transformativen Funktion sind die potentielle Instrumentalisierung von Beteiligten für die Profilierung der Institution und generell die Frage nach den Entscheidungshierarchien in Projekten mit dem Anspruch, → *Kooperationen* zwischen grossen Institutionen und Gruppen mit weniger symbolischer Macht auf Augenhöhe und als partnerschaftlichen Austausch zu gestalten.

→ *Centre for Possible Studies* http://centreforpossiblestudies.wordpress.com [22.3.2012]

→ *Gentrifizierung* siehe Glossar

→ *Soho-Effekt* siehe Glossar

→ *Kooperationen* siehe Text 4.4

PERSPEKTIVWECHSEL

Hans Ulrich Glarner: Wenn Mädchen Bilder tanzen

Kulturvermittlung erlebe ich als qualitativ hochstehend, wenn sie mir ermöglicht, Schritte zu tun. Auf etwas Neues hin und auf mich selbst zu. Das betrifft im Idealfall alle Beteiligten, sowohl mich als Teil des Publikums, mich als Vermittler oder mich als Auftraggeber. Nur eine in der Strategie der Kulturpolitik verankerte Praxis der Kulturvermittlung kann diese umfassende Wirkung erzielen. Es gibt dann nicht nur die Adressaten, die zufriedengestellt werden sollen, nicht nur die Institutionen, die eine bessere Auslastung erzielen wollen, nicht nur die Politik, die mehrheitsfähig sein muss. Vielmehr begreift sich eine in der Strategie der Kulturpolitik verankerte Kulturvermittlung als reziprokes System, welches für die Weiterentwicklung staatlicher Kulturförderung und Kulturpflege entscheidende Impulse gibt. Kulturvermittlung wird dadurch zum Kern einer partizipativen Kulturpolitik. Sie hat zum Ziel, möglichst vielen Menschen die Auseinandersetzung mit kulturellen Fragen, die Teilhabe an kulturellen Prozessen und den Zugang zu künstlerischen Werken zu ermöglichen. Dies kann nur nachhaltig wirken, wenn die Qualität konstant hoch ist. Erfolg verhält sich dabei keineswegs im umgekehrten Verhältnis zur Qualität. Wer dies behauptet, kapriziert sich auf ein elitäres Kunstverständnis, das auf Distinktion statt Kohäsion zielt.

Im Rahmen einer Veranstaltung im Aargauer Kunsthaus hat eine 9-jährige Teilnehmerin diese Erfahrung nonverbal auf den Punkt gebracht. Am Schluss der sogenannten «Kunstpirsch» waren die Kinder aufgefordert, über ein Bild zu sprechen, das ihnen besonders gefallen hatte. Die Schülerin, sie hiess Albana, sagte zur Vermittlerin: «Weisch, ich cha Bild nid rede, aber tanze.» Das Mädchen stellte sich vor das Bild ins Halbrund der Klasse und gab seinen Eindrücken durch Bewegung Ausdruck. Die Mitschüler quittierten den überraschenden Auftritt mit spontanem Applaus.

Ein Mädchen, nach unseren Massstäben ohne traditionelles Kunstverständnis und noch dazu unserer Sprache kaum mächtig, hat sich den Sinn, die Aussage des Kunstwerks zu eigen gemacht, ihre persönliche Erkenntnis den andern mitgeteilt und sie daran teilhaben lassen. Diese Begebenheit steht sinnbildlich für die Wirkung von Kulturvermittlung. Das Kunstwerk hatte die Kraft, eingeübte Konventionen der Bildbetrachtung und der Kommunikation zu sprengen, die Teilnehmerin am Vermittlungsprogramm war bereit, sich zu exponieren und die Kunstvermittlerin stellte den Rahmen her, in dem diese Interaktion möglich wurde. Alle Beteiligten stärkten ihre Identität als Gruppe und erweiterten gleichzeitig als Individuen ihren Horizont. Das hat Qualität.

Hans Ulrich Glarner *ist Kulturbeauftragter des Kantons Aargau.*

PERSPEKTIVWECHSEL Felicity Lunn: Die Kunstvermittlung als die vertiefte Begegnung mit Kunst

Aus der Perspektive einer Kunstinstitution hat die Vermittlung unterschiedliche Auswirkungen auf das Dreieck Organisation, Publikum und Vermittler_innen.

Durch die Kunstvermittlung wird die Begegnung mit Kunst vertieft, weil verborgene Zusammenhänge offenbart werden. Diese Begegnung, die mehr Zeit und Engagement verlangt als ein (anonymer) Ausstellungsbesuch, führt die unterschiedlichen, von kulturellem Hintergrund, Alter, Geschlecht oder Bildung geprägten Wahrnehmungen vor Augen. Über die für unterschiedliche Zielgruppen vorhandenen Angebote, sich zu einer Ausstellung zu äussern, erhält die Organisation selbst ein Feedback, wie Ausstellungen wahrgenommen werden. Die Kulturvermittlung öffnet die Augen der Organisation für andere Standpunkte, Reaktionen und Weltansichten. Dadurch lernt die Organisation mehr über ihr Publikum, aber auch mehr über die Wirkung der ausgestellten Kunst und die Art und Weise, wie sie gezeigt wird. Dies kann dazu führen, dass eine Organisation mehr über die Bedürfnisse der Besucher reflektiert und diese durch die Differenzierung verstärkt als Einzelne denn als anonyme Masse betrachtet.

Die Kunstvermittlung ist die beste Form von Marketing. Im Vergleich zu herkömmlichen Kommunikations- und Werbeformen, die die Hemmschwellen bei vielen Menschen nicht abbauen, ermutigt sie Teilnehmer_innen auf direkte und konkrete Art und Weise, die Organisation weiterhin zu besuchen und andere Menschen mitzubringen. Das Konzept der Vermittler als Gastgeber, wobei Kinder und Jugendliche Verwandte und Freunde einladen und führen können, erweitert den Kreis von Besuchern. Dadurch wird demonstriert, dass der persönliche Zugang zu Kunst wichtiger ist als das «Verständnis» von ihr.

Wenn Ausstellungen als echte Kommunikationsräume betrachtet werden können, hat die Kunstvermittlung die Funktion eines Dirigenten, der den Dialog zwischen der Ausstellung und dem Publikum initiiert und fördert. Viel mehr als rein konventionelles Wissen zu liefern oder traditionelles Kunstverständnis zu zementieren, bietet die Kunstvermittlung neue Vorstellungen, Kunst zu rezipieren, sie als Bestandteil des eigenen Lebens anzusehen. Wenn Betrachter_innen auf echte Art und Weise einbezogen, als Partner_innen, Akteur_innen oder Kompliz_innen behandelt werden,

wirkt die Kunstvermittlung als eine Auseinandersetzung mit der Kunst, die unterschiedlichste Betrachtungen und Interpretationen zulässt.

Die aktive Beteiligung an der Vermittlung von Kunst fördert eine Vielfalt von Kompetenzen, die für das heutige Leben von Kindern wie auch Erwachsenen wichtig sind: schauen und auf das Visuelle reagieren, Inhalte analysieren und vermitteln, eigene Meinungen präsentieren, zuhören und diskutieren können, die Haltung von anderen respektieren.

Felicity Lunn *war von 1990–1998 Kuratorin an der Whitechapel Art Gallery in London, von 2005–2008 Direktorin des Kunstvereins Freiburg (Freiburg im Breisgau) und von 2009–2011 Regional Curator der UBS Art Collection. Seit Januar 2012 ist Felicity Lunn Direktorin des Kunsthauses CentrePasquArt in Biel.*

PERSPEKTIVWECHSEL Irena Müller-Brozovic: Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie Ihren Vermittler

Vermittlung in mehrmonatigen → *partizipativen Projekten* ist keine einmalige Wunderpille, sondern ein Prozess, bei dem sich alle Beteiligten verändern.

Von Veranstaltern und der Politik wird Vermittlung oft als Sofortmassnahme (hoffentlich mit Dauerwirkung) gefordert und als Bestätigung der Wirkung wird eine Aufzählung von erreichten Menschen erwartet: Anzahl «Bekehrte» pro Anlass pro Franken. Je mehr Involvierte, desto besser. Vermittlung wird hier mit «Audience Development» gleichgesetzt.

Der Fokus der Vermittler liegt aber nicht auf der Masse, sondern auf der Klasse. Solche Qualitäten können nicht quantitativ beziffert werden. Trotzdem benötigen Vermittler, Kunstschaffende, Intendanten und Kulturpolitiker Argumente, um Vermittlung zu rechtfertigen und zu fördern. Denn gute Vermittlung kostet.

Bei traditionellen Kunstformaten herrscht eine klare Trennung zwischen Künstlern und Publikum. Performierende Künstler spüren zwar die Reaktion des Publikums, doch sie kommen kaum in vertieften Kontakt mit den Rezipienten. In den langfristigen partizipativen Education Projekten werden Kunstschaffende grundsätzlich in ihrem Tun hinterfragt. Sie geben Impulse für kreatives Tun, nehmen Ideen der Teilnehmer auf, durchlaufen mit ihnen Krisen und erfahren in der Auseinandersetzung mit Laien einen neuen gesellschaftspolitischen Aspekt in ihrer künstlerischen Arbeit. Dieser offene Prozess ist bei partizipativen Projekten mindestens so wichtig wie das Produkt. Wer darin involviert ist, spürt dessen Wirkung fast körperlich und empfindet die Vermittlungstätigkeit als herausfordernd und sinnvoll. Ein Risiko dabei ist, dass der offene Prozess nicht plan- und voraussehbar ist und durchaus auch scheitern kann. Als Nebenwirkung kann eine Veränderung der Künstler und Institutionen von innen her beobachtet werden: Bei neuen Vermittlungsprojekten wird die Zusammenarbeit zwischen Laien und Profis auf ausdrücklichen Wunsch der Künstler noch intensiver konzipiert, in der Saisonplanung wird die Vermittlung gleich mitgedacht, und eine Vermittlungsidee kann Grundlage für eine Produktion der Institution sein – ein Paradigmenwechsel! Voraussetzung dafür ist, dass Vermittlung Chefsache ist und ein Vermittlungsprojekt sowohl von der Öffentlichkeit als auch von den Entscheidungsträgern Würdigung erfährt.

→ *partizipative Projekte*
http://www.educationprojekte.ch
[25.1.2013]

Das Ziel von Education Projekten ist nicht Wissensvermittlung, sondern eine gemeinsame künstlerische Produktion von Laien und Profis. Die aktive Beschäftigung mit Kunst unterstützt die Persönlichkeitsbildung und – ganz besonders bei Tanzprojekten – das Selbstwertgefühl. Nach einem intensiven Probenprozess bewegen sich die Teilnehmer wie selbstverständlich in Garderoben, Kantinen, backstage und auf Bühnen von Theatern und Konzerthäusern – eine Eroberung von inneren und äusseren Welten.

Irena Müller-Brozovic *studierte in Basel und Detmold Klavier, Schulmusik und Musikvermittlung / Konzertpädagogik. Im Auftrag der Abteilung Kultur Basel-Stadt leitet sie die «Education Projekte Region Basel». 2007 wurde ihr der «Junge-Ohren-Preis» zugesprochen. Sie ist u. a. tätig für das Sinfonieorchester Basel und das Theater Basel und lehrt Musikvermittlung an der Hochschule der Künste Bern.*

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

Dieser Text gilt gleichermassen als Perspektivwechsel für 6. Warum (keine) 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 Sprachenförderung, 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 Spannungsfeldern 5: Zwischen Vermittlung, Kunst, Dekonstruktion und Transformation

«It's not a question of being against the institution: We are the institution. It's a question of what kind of institution we are, what kind of values we institutionalise, what forms of practice we reward, and what kinds of rewards we aspire to. Because the institution of art is internalised, embodied, and performed by individuals, these are the questions that institutional critique demands we ask, above all, of ourselves.» (Fraser 2005)

Kulturvermittlung als → *Dekonstruktion* (Sturm 2001) mit partizipatorischen und künstlerischen Zugängen sowie dem Anspruch, durch Vermittlung die Machtverhältnisse in Kulturinstitutionen zu analysieren und gegebenenfalls auch verändernd auf sie einzuwirken, ist zwar eine vergleichsweise seltene, aber keine neue Erscheinung. Zu ihren Vertreter_innen gehörten Ende der 1990er Jahre in Deutschland die Gruppe → *Kunstcoop©* an der Neuen Gesellschaft für Bildende Kunst Berlin (NGBK 2001) und in Österreich die Gruppe «Stördienst» am Museum moderner Kunst, Wien; gegenwärtig in der Schweiz das Kollektiv → *microsillons*, in Österreich das Büro → *trafo.K*, oder in Spanien das Duo → *Transductores*. Gemeinsames Kennzeichen dieser Organisationen ist die kontextspezifische Entwicklung von Kunstvermittlung zwischen pädagogischem, politischem und künstlerischem Handeln, im Austausch und in Reibung mit Institutionen sowie mit unterschiedlichen Interessensgruppen. Eine wichtige Referenz für ihre Praxis bilden künstlerische Bewegungen, die ihre Arbeit im gleichen Spannungsfeld verorten. So zum Beispiel die englische → *Artist Placement Group* aus den 1960er Jahren, die sich wiederum auf Beispiele der russischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezog, bei denen Künstler_innen mit Fabrik- oder Landarbeiter_innen in Kooperation traten (Rollig 2002). Spätestens in den 1990er Jahren entwickelte sich durch das partizipative Paradigma der New Genre Public Art (Jacob 1995; Lacy 1994, zur Reflexion im deutschsprachigen Raum siehe Babias 1995) ein internationales Praxisfeld, in dem Kunst, pädagogische sowie sozial- und repräsentationspolitische Arbeit nicht nur schwer voneinander zu trennen sind, sondern in dem deren Grenzüberschreitung programmatisch betrieben wird. Die hier umrissene Bewegung in der Kunstvermittlung formierte sich in den 1990er Jahren nicht zuletzt in Abgrenzung von der einer Museums- und Kunstpädagogik, die weitgehend auf der Basis von Entwicklungspsychologie und Kreativitätstheorien argumentiert. Kritik entzündet sich unter anderem daran, dass ein Zugang, der ausschliesslich versuche, zu begeistern und zu berühren, der Kunst genauso wie den Teilnehmenden nicht gerecht werde, weil er ihre produktiven Widerstände und Erkenntnispotentiale einebne.

→ *Dekonstruktion* siehe Glossar und Text 5.3

→ *Kunstcoop©* http://www.kunstcoop.de [18.9.2012]

→ *microsillons* http://www.microsillons.org [18.9.2012]

→ *trafo.K* http://www.trafo-k.at [18.9.2012]

→ *Transductores* http://transductores.net [26.9.2012]

→ *Artist Placement Group* http://www2.tate.org.uk/artistplacementgroup/ [26.9.2012]

Ein weiterer Punkt der Kritik sind die mit einem allein auf individuelle Entfaltung abzielenden Zugang verbundenen → *Ausschlussmechanismen*.

→ *Ausschlussmechanismen* siehe Text 4.FV

Seit den 1990er Jahren kamen nicht nur aus der Kunst, sondern auch von der deutschsprachigen Kunstpädagogik selbst Impulse, welche zum einen die Autonomie und Kunstspezifik von Vermittlung betonten und zum anderen auf die Bildungspotentiale zeitgenössischer Kunstproduktion verwiesen. Der Ansatz der «ästhetischen Bildung der Differenz» (Maset 1995) beispielsweise legt der Vermittlung die künstlerische Tradition nicht-instrumentellen Denkens nahe und versteht Kunstpädagogik als eine mögliche Praxisform von Kunst. Hier wird Kunstvermittlung zur widerständigen Instanz gegen die Tendenz, sie als kapitalisierbare Dienstleistung zu sehen – gegen die nahtlose Weitergabe von Fachwissen genauso wie gegen die Optimierung des Sozialverhaltens der an ihr beteiligten Akteure.

Ein drittes impulsgebendes Feld für eine Kunstvermittlung mit dekonstruktiver Funktion ist die kritische Museologie und die New Art History. Diese befragen seit den 1970er Jahren das durch Museen repräsentierte kanonische Wissen und die Art, wie es vermittelt wird, auf Machtverhältnisse hin. Die Anordnungen der Objekte, die Raumordnungen und Verhaltensregeln in Museen werden bei diesem Zugang unter anderem mit Rückgriff auf die Analysen zur Produktion von sozialer Ungleichheit durch Pierre Bourdieu (Bourdieu 1982), auf Michel Foucaults Arbeiten zu Macht, Wissen und Disziplinierung (Bennett 1995; Duncan 1996) sowie auf die Zeichentheorie (Barthes 2003) als Texte gelesen, die es zu dekonstruieren gilt.[1] Ihre Ökonomien, ihre geschlechtlichen und → *ethnisierenden Codes* sowie die historischen und sozialen Bedingungen ihrer Entstehung werden dabei in dem Bewusstsein analysiert, dass es kein abschliessbares kritisches Instrumentarium geben kann, sondern dass jede Lesung wieder neue Texte produziert. Eine Tagung in der Tate Britain von 1992 trug den Titel «Gallery Education and The New Art History» (Vincentelli, Grigg 1992). Ihre Leitfrage lautete: «How can gallery educators involve themselves in analysing or deconstructing their own gallery's practice?» Die Kunsthistorikerin Frances Borzello wies in ihrem Beitrag darauf hin, dass eine besondere Herausforderung und Kapazität der Kunstvermittlung darin läge, dass sie vor der Materialität der von der New Art History kritisch analysierten Werke und den Räumen der musealen Repräsentation nicht in akademische Sprachräume ausweichen könne. Stattdessen müsse sie im Umgang mit dem Publikum und dem Material Sprachen entwickeln, die den – ebenfalls ausschliessenden – Diskurs der New Art History demokratisieren (Borzello 1992, p. 10). Auf diese Weise dekonstruierte Borzello vor einer museumspädagogischen Zuhörer_innenschaft ihre eigenen Wissenschaftszusammenhänge und argumentierte implizit gegen die (auch heute noch festzustellende) traditionell abgewertete Position der Vermittlungsarbeit. Entgegen dem Klischee, Kunstvermittlung führe zwangsläufig zu einer Simplifizierung von Inhalten, wies sie auf die

→ *ethnisierende Codes* siehe Glossar

mit der Anforderung des sprachlichen Registerwechsels verbundene Komplexitätssteigerung hin. Diese Lesart ist bereits informiert von dem in den 1980er Jahren in der New Art History (Borzello, Rees 1986) und der New Museology (Vergo 1989; Hauenschild 1988) erhobenen Anspruch, durch den aktiven Einbezug bislang von Museen weitgehend ausgeschlossener Gruppen Gegenerzählungen (Giroux et al. 1994) zu produzieren und das Museum zu einem Ort der Interaktion und der Debatte zu machen.

Im 21. Jahrhundert führten die oben angeführten diskursiven und praktischen Feldüberschneidungen zwischen Vermittlungspraxis, Kunst, Kunstwissenschaft und Museologie zu einem → *Educational Turn* (→ *Rogoff 2008*; O'Neill, Wilson 2010) im Ausstellungswesen – einem wachsenden Interesse von Ausstellungsmacher_innen und Künstler_innen an pädagogischen Formaten und Fragestellungen. Dieses Interesse wurde auch durch die Kritik am marktorientierten Umbau des europäischen Bildungswesens, insbesondere im Zuge der im Jahr 2000 verabschiedeten → *Lissabon-Strategie der EU* befördert. Projekte und Texte im Rahmen des Educational Turn sind daher häufig mit einer Kritik an der Ökonomisierung von Wissen und insbesondere von künstlerischer Bildung und Ausbildung sowie mit einer Suche nach alternativen Räumen und Praktiken der Bildung verknüpft. Entsprechend gross ist die Aufmerksamkeit für Ansätze der kritischen Pädagogik, wobei das Spektrum der Bezugnahmen sehr unterschiedliche Positionen, von Paulo Freire (Freire 1973) über bell hooks (hooks 2003) bis Jacques Rancière (Rancière 2007) umfasst. Auf der Praxisebene artikuliert sich der Educational Turn zum Beispiel in pädagogischen Formaten wie Ausstellungsprogrammen, die das Publikum zur mitgestaltenden Instanz erklären (siehe z. B. das Projekt → *Wide Open School* der Hayward Gallery in London im Sommer 2012 [2]), in der Re-Aktualisierung von historischen Formen wie dem Brecht-Weill'schen Singspiel (vgl. z. B. die Inszenierungen des Petersburger Kollektivs → *Chto delat?*), in der Verschränkung der Produktion von künstlerischen und didaktischen Materialien (vgl. hierfür die zum Download bereitstehenden Videos und Comics des Kollektivs → *Pinky Show*, die u. a. von Lehrpersonen für den Unterricht verwendet werden), in selbstorganisierten Räumen künstlerischer Bildung (z. B. die → *parallel school of art*; die → *freie/langsame Universität Warschau*) oder in künstlerischen Projekten, welche die Bedingungen des Lernens untersuchen (z. B. die Arbeit → *Hidden Curriculum* der Künstlerin Annette Krauss in Zusammenarbeit mit Schüler_innen aus niederländischen Schulen (Krauss, o. D.)).

Zwischen den Inhalten, Absichten und Praktiken einer → *dekonstruktiv* oder auch → *transformativ* ausgerichteten Kunstvermittlung einerseits und den künstlerischen und kuratorischen Befragungen im Rahmen des Educational Turn andererseits gibt es zahlreiche Überschneidungen. Dennoch wurde seitens der Künstler_innen und Ausstellungsmacher_innen die in der Vermittlung geleistete Arbeit und das dort vorhandene Wissen bisher selten zur Kenntnis genommen (→ *Sternfeld 2010*; Mörsch 2011;

→ *Educational Turn* siehe Glossar

→ *Rogoff 2008* http://www.e-flux.com/journal/view/18 [21.2.2013]; siehe Materialpool MFV0501.pdf

→ *Lissabon-Strategie der EU* http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [26.9.2012]; http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4440&ptid=5&cid=3765 [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0503.pdf

→ *Wide Open School* http://wideopenschool.com/ [14.5.2012]

→ *Chto delat?* http://www.chtodelat.org [14.5.2012]

→ *Pinky Show* http://www.pinkyshow.org [25.9.2012]

→ *parallel school of art* http://www.parallel-school.com [19.10.2012]

→ *freie/langsame Universität Warschau* http://wuw2010.pl [24.9.2012]

→ *Hidden Curriculum* http://www.post-editions.com/?page=hiddencurriculum [25.9.2012]

→ *dekonstruktive Kunstvermittlung* siehe Text 5.3

→ *transformative Kunstvermittlung* siehe Text 5.5

→ *Sternfeld 2010* http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0502.pdf

schnittpunkt 2012). In dieser Ignoranz spiegelt sich eine traditionelle Hierarchie zwischen den Feldern Kunst und Bildung. Es bleibt zu hoffen, dass in der Zukunft an immer mehr Orten eine Zusammenarbeit möglich wird. Denn es existieren korrespondierende, gemeinsam zu bearbeitende Spannungsfelder und damit potentiell produktive Verknüpfungsmöglichkeiten der kuratorischen, künstlerischen und vermittlerischen Wissensproduktion. Eines betrifft die → *Spannung* zwischen der Produktion von Ausschlüssen und dem Paternalismus gezielter Einladungs- und Inklusionspolitiken. An dieser Stelle wäre eine Allianzbildung im Sinne eines gemeinsamen Reflektierens und Entwickelns von Handlungsmöglichkeiten aus den verschiedenen professionellen Perspektiven sehr sinnvoll. Ebenso bei einem weiteren Spannungsfeld, welches den Wunsch der Kooperation auf Augenhöhe betrifft. Wenn eine Kulturinstitution sich in Kooperation zum Beispiel mit einer kleinen Bildungseinrichtung begibt, so tut sie das aus einer machtvollen Position heraus. Diese ist nicht immer materiell begründet, sondern zuvorderst im kulturellen und → *sozialen Kapital*. Daher ist eine aktive Arbeit an der Herstellung von Verhältnissen auf Augenhöhe notwendig, die von der Institution in Kooperation mit ihren jeweiligen Partner_innen betrieben werden müsste. Alle drei professionellen Felder, das Kuratieren/die Programmgestaltung, die auf Partizipation und Bildung ausgerichtete Kunstproduktion und die Vermittlung teilen Erfahrungen wie die, dass aktiv ein Projekt Mitgestaltende leicht zum «Material für Projekte» degradiert werden können. Oder dass eine ausgeglichene Interessenslage unversehens in die Ausbeutung von Arbeitskraft mit dem Argument symbolischer Entschädigung umkippen kann. Ein multiperspektivisches Nachdenken und Entwickeln von Handlungsoptionen könnte dazu beitragen, die Selbstreflexivität und das Fällen bewusster und begründeter Entscheidungen zu fördern.

Mit dem Nachdenken über das Agieren in Machtverhältnissen verbunden ist ein drittes Spannungsfeld. Dieses betrifft die Frage nach den Ästhetiken von Projekten an der Schnittstelle von Kunst und Bildung. Während Kulturinstitutionen ein hochempfindliches Sensorium gegenüber der – je nach Institution «guten» oder eher «coolen» – Form pflegen, sind die von Teilnehmenden und Kooperationspartner_innen gewünschten Selbstrepräsentationen oder hergestellten Produkte möglicherweise nicht immer mit diesen Ansprüchen vereinbar. Es treffen hier unterschiedliche Notwendigkeiten, Qualitätsvorstellungen und Interessen in Bezug auf Darstellungsweisen aufeinander. Von institutioneller Seite her heisst die Antwort auf diese Spannung bislang häufig Einverleibung oder Ausschluss: Entweder ein Projekt passt sich den Gestaltungsparametern des im jeweiligen künstlerischen Feld Anerkannten an, oder es wird nicht sichtbar oder findet gar nicht erst statt. Selbstreflexive Vermittlung dagegen versucht, die ästhetischen Artikulationen aller Beteiligten ernst zu nehmen. Dies geht jedoch zuweilen zu Lasten einer informierten und

→ *Spannung* siehe Text 2. FV

→ *soziales Kapital* siehe Glossar: Kapitalsorten

elaborierten formalen Gestaltung von Sichtbarkeit, die wiederum dem Projekt und seinen Akteuren in vielen Fällen nützen könnte. Auch bei dieser Gratwanderung und den damit verbundenen Aushandlungsprozessen würde ein Austausch zwischen Vermittlung, kuratorischer und künstlerischer Praxis möglicherweise zu interessanten Ergebnissen führen. Ein Beispiel aus der Vermittlungs- und Kooperationspraxis zwischen einer selbstorganisierten Gruppe und einer grossen Ausstellungsinstitution soll Ansätze für den Umgang mit den genannten Spannungsfeldern aufzeigen.

In den Jahren 2009 und 2010 fand in der Schweiz das Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Kunstvermittlung in Transformation» statt (Settele et al. 2012). Darin arbeiteten vier Kunsthochschulen mit sechs Museen zusammen, um die Vermittlung an den Museen forschend weiterzuentwickeln. Das Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste kooperierte in diesem Rahmen mit dem Museum für Gestaltung Zürich und entwickelte verschiedene Pilotprojekte. Eines bestand aus einer Kooperation von Nora Landkammer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am IAE, mit dem Verein «Bildung für Alle» und dessen Projekt → *Autonome Schule*.[3] Die Autonome Schule bietet Deutschkurse und andere Aktivitäten für Menschen an, die ausgeschlossen vom formalen Bildungssystem in Zürich leben. Nora Landkammer kontaktierte die Organisation in Zusammenhang mit dem Plan, zu der Ausstellung → *Global Design* des Museums für Gestaltung, die sich mit den Auswirkungen der Globalisierung auf Gestaltung auseinandersetzte, ein Vermittlungsprojekt zu entwickeln.

Die Ausstellung sollte Anlass für eine Auseinandersetzung über Globalisierung und Visualität werden, bei der alle Beteiligten – auch das Museum – lernen würden. Schon durch die Ansprache einer kleinen, auf freiwilliger Arbeit basierenden Selbstorganisation migrantischer und nichtmigrantischer Akteure seitens einer Forschungsinsitution, die an einer grossen Kunsthochschule angesiedelt ist, befand sich dieses Projekt in dem genannten Widerspruch, Augenhöhe von einer Machtposition aus herstellen zu wollen. Im konkreten Fall wurde dieser Widerspruch zum einen dadurch gestaltbar (nicht auflösbar), dass die Gruppe im Umgang mit ungleichen Machtverhältnissen sehr bewusst agierte, ebenso die Kunstvermittlerin. Gleich zu Beginn stellte die Gruppe die Frage nach der Rollenverteilung in dem Projekt und danach, wer in welcher Weise von der Zusammenarbeit profitiere. Die Gruppe wollte sich nicht für Forschungszwecke instrumentalisieren lassen und auch nicht dazu dienen, das Museum mit → *symbolischem Mehrwert* auszustatten. Sehr genau wurde in allen Phasen der Zusammenarbeit darauf geachtet, dass die Interessen aller Beteiligten offen artikuliert, immer wieder überprüft und – im Sinne eines «minimalen Gleichgewichts» – gewahrt wurden, ohne dabei die Tatsache der ungleich verteilten Ressourcen zu verleugnen. So wurde zum Beispiel gemeinsam entschieden, dass die Kunstvermittlerin und ein Mitglied der Gruppe das Projekt im Team leiteten. Wichtig war in diesem

→ *Autonome Schule* http://www.schuel.ch [25.9.2012]; siehe Text 4.4

→ *Global Design* http://www.museum-gestaltung.ch/de/ausstellungen/rueckblick/2010/global-design [26.9.2012]

→ *symbolischer Mehrwert* siehe Glossar

Zusammenhang auch, dass das konkrete Vorgehen und die Inhalte im Projekt nicht von der Vermittlerin vorfabriziert, sondern gemeinsam in der Gruppe entwickelt wurden. Dementsprechend erhielt das Projekt den sehr offenen Namen «Atelier» – die Bezeichnung für eine Werkstatt, in der sich Unerwartetes und Ungeplantes in unterschiedlichen Arbeitsformen ereignen kann. Gemeinsam besuchte die Gruppe, die aus 15 Interessierten bestand, die in der Autonomen Schule Deutsch lernten, zunächst mehrmals die Ausstellung und führte Gespräche mit der leitenden Kuratorin. Bei den Ausstellungsbesuchen wurde der erste Widerspruch artikuliert: Die «Wir»-Adressierungen in den Ausstellungstexten und im Katalog richteten sich ausschliesslich an die relativ wohlhabenden und vor allem legalisierten Mitglieder der Gesellschaft – beispielsweise bei der Betonung, dass es heutzutage normal sei, alles mit Kreditkarte zu bezahlen. Genauso verhielt es sich mit den in der Ausstellung befindlichen Gegenständen, bei denen der Gruppe gleich auffiel, dass die meisten davon für sie unerschwinglich oder aufgrund ihres Aufenthaltsstaus nicht zugänglich waren. Die Einladung an eine Gruppe, in der Ausstellung präsent zu sein und mit Inhalten zu arbeiten, die eigentlich nicht für sie gemacht und gedacht waren, produzierte das beschriebene → *Spannungsverhältnis* von Paternalismus und Öffnung der Institution. Um damit umzugehen, wurde darauf verzichtet, im Sinne einer «Zielgruppenansprache» mögliche Interessen der Gruppe vorab zu definieren. Stattdessen wurde ein Diskussionsraum eröffnet, um in der Gruppe gemeinsam herauszuarbeiten, was die eigenen Positionen und Interessen gegenüber dem Museum und der Ausstellung sein könnten.

Dies bedeutete, das Projekt weniger als → *Partizipation* denn als → *Kollaboration* mit der Institution zu begreifen – mit einem entsprechend offenen Ende, was die Resultate betraf. Im Anschluss an die Ausstellungsbesuche beschäftigte sich die Gruppe in verschiedenen Workshops mit visuellen Medien und entwickelte Annäherungen an den Stadtraum durch die Kamera, unter dem Blickwinkel der Globalisierung und entlang der Themen, die auch die Ausstellung strukturierten: Mobiliät, Kommunikation, Wirtschaft und Kontrolle. Die Gruppe entschied sich im Laufe dieser Erkundungen, die vier Themen aus der Sicht derer zu bearbeiten, die illegalisiert in Zürich leben und dort bleiben wollen. Bei der Arbeit im Stadtraum war es von Seiten der Institution ein weiteres Mal nötig, aktiv an der Herstellung von Augenhöhe beziehungsweise der Umverteilung von Ressourcen zu arbeiten. Die Kameras wurden für die Teilnehmenden des Ateliers vom IAE ausgeliehen. Die Geräte wurden jeweils mit einem Begleitbrief versehen, damit keine_r der Beteiligten ohne Papiere bei einer Polizeikontrolle in den Verdacht geraten würde, eines davon gestohlen zu haben. Das Leitungsteam brachte nach einigen Treffen die Idee ein, gemeinsam eine Publikation zu produzieren, die anderen Leuten in der gleichen Situation helfen sollte, sich in Zürich zurechtzufinden: ein «Bleibeführer» – in ironischer Replik auf die allgegenwärtigen touristischen «Reiseführer». Die nächsten Monate

→ *Spannungsverhältnis* siehe Text 2. FV

→ *Partizipation* siehe Text 4.3

→ *Kollaboration* siehe Text 4.4

vergingen mit der kollektiven Entwicklung dieser Publikation. In dieser Phase bestand Gelegenheit, in dem dritten der genannten Spannungsfelder zu arbeiten: dem, das aus unterschiedlichen Ästhetiken resultiert. Denn die Frage nach der Ästhetik des «Bleibeführers», nach seiner Form, seinem Erscheinungsbild, war nicht leicht zu beantworten. Die Mitglieder der Gruppe kamen aus unterschiedlichen Schichten und geopolitischen Regionen und hatten heterogene Zugänge zur Formgebung. An dieser Stelle griff die Kunstvermittlerin stärker ein als im übrigen Prozess, weil sie sich in Bezug auf das Produkt des Projektes mehrfach verpflichtet fühlte: dem Museum, dem Forschungsinstitut und nicht zuletzt den eigenen Gestaltungsansprüchen und dem Vermittlungsprojekt selbst. Sie brachte an dieser Stelle auch ihre gestalterische Expertise ein. Zwar wurden alle Entscheidungen in Bezug auf Bild- und Textauswahl in der Gruppe diskutiert und beschlossen, aber der → *Bleibeführer* erhielt ein homogenes, aktuellen Standards – und Konventionen – entsprechendes Grafikdesign. Er wurde darum auch von Seiten des Museums als Produkt akzeptiert und lag neben den anderen Angeboten im Museumsshop zum Verkauf aus. Gleichzeitig wurde er auch in der Stadt Zürich stark nachgefragt, von Organisationen, die im Bereich Migration arbeiten. Der «professionelle Auftritt» der Publikation hatte demnach einen mehrfachen taktischen Nutzen und führte dazu, dass der «Bleibeführer» in einer zweiten Auflage nachgedruckt wurde (Landkammer, Polania 2012).

Die → *Funktionen der Vermittlung* aus der Perspektive des Museums sind in diesem Projekt vielschichtig. Sie beinhalten eine reproduktive Dimension, da zumindest temporär neue Nutzer_innen für das Museum erreicht wurden. Doch tritt dieser Aspekt gegenüber der dekonstruktiven Funktion der Vermittlung in den Hintergrund. Diese liegt zum einen in der kritischen Hinterfragung der Adressierungen, welche das Museum und die besuchte Ausstellung «Global Design» implizit vornahm – nicht nur auf der diskursiven Ebene, sondern bereits durch die Anwesenheit von Personen, die von den meisten gesellschaftlichen Ressourcen aufgrund von → *alltäglichem und strukturellem Rassismus* ausgeschlossen sind. Zum anderen, weil mit dem Bleibeführer ein neuer Beitrag entstand, der an das Bestehende als Vorschlag für eine Interpretation des Themas «Global Design» andockte und dieses so gleichzeitig in seiner Bedeutung verschob. Weiter beinhaltet das Projekt auch eine transformative Dimension: durch die Bildung einer Gruppe mit Aktivitäten über die bisherigen Formate der Musemsvermittlung hinaus, durch die Öffnung der Vermittlung als Raum für gesellschaftspolitisches Handeln und durch die Nachfrage nach dem «Bleibeführer» durch ein anderes gesellschaftliches Handlungsfeld. Das Museum transformierte sich in diesem Rahmen zu einer «Institution of Critique», wie sie die Künstlerin Andrea Fraser im Eingangszitat dieses Textes als Konsequenz von dreissig Jahren Institutionskritik in der Kunst einfordert. Mittelfristig trug das Projekt «Kunstvermittlung in Transformation», in

→ *Bleibeführer* https://docs.google.com/file/d/ 0B8GZVOlCv9OPSk5sSk J1MVZ1R2c /edit? pli=1 [22.2.2013];
siehe Materialpool MFV0504.pdf

→ *Funktionen der Vermittlung* siehe Texte für Eilige in «5. Wie wirkt Kulturvermittlung?»

→ *alltäglicher und struktureller Rassismus* siehe Glossar

welchem das «Atelier» verortet war, zu einer sichtbaren Veränderung am Museum bei. 2012 wurde dort die Stelle einer «Kuratorin Vermittlung» eingerichtet. Letzteres ist – so die These der Autorin – ebenfalls ein Symptom des oben beschreiben Educational Turn: die vielerorts wahrzunehmende Aufwertung von Vermittlung in den Kultureinrichtungen. Diese Aufwertung ist für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes zentral. Denn wenn die durch die Diskurse dieses Turn artikulierten Ansprüche eingelöst werden sollen, ist bei der Durchführung von Vermittlungsprojekten in jedem Fall eine pädagogische Expertise im Sinne von pädagogischer Reflexivität wichtig, die weder die Akteur_innen aus der Kunst noch aus der Programmgestaltung automatisch mitbringen. Es bleibt abzuwarten, ob sich der Educational Turn als stark im Sinne eines Paradigmenwechsels erweist und dazu führt, dass künstlerisches, kuratorisches und pädagogisches Wissen in den Kulturinstitutionen gleichberechtigt zusammenwirken.

1 «[…] bei einem klassischen philosophischen Gegensatz (hat man es) nicht mit der friedlichen Koexistenz eines Vis-à-vis, sondern mit einer gewaltsamen Hierarchie zu tun […] Einer der beiden Ausdrücke beherrscht den anderen, steht über ihm. Eine Dekonstruktion des Gegensatzes besteht zunächst darin, im gegebenen Augenblick die Hierarchie umzustürzen. […] Der Praktiker der Dekonstruktion arbeitet innerhalb eines Begriffssystems, aber in der Absicht, es aufzubrechen» (Culler 1982, S. 95).

2 Im Ankündigungstext auf der Website des Southbank Centre heisst es: «This summer, […], the Hayward Gallery transforms into Wide Open School. An experiment in public learning, Wide Open School offers a programme devised and fuelled by the imaginations of more than 80 artists from over 40 different countries. Intended as a meeting place for people who love learning but don't necessarily like being taught, Wide Open School presents the opportunity for people of all ages and walks of life to explore different ways of learning about a wide variety of subjects, alongside leading artists.»

3 Ich danke an dieser Stelle meiner Kollegin Nora Landkammer für die Zurverfügungstellung von schriftlichen Notizen, auf denen meine kurze und zwangsläufig die Komplexität des Projektes verkürzende Beschreibung basiert.

Literatur und Links

Der Text basiert in Teilen auf folgenden bereits erschienenen Beiträgen:

– Mörsch, Carmen: «In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: ‹Kunstvermittlung in Transformation› als Gesamtprojekt», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012, S. 299 – 317
– Mörsch, Carmen: «Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik», in: Lüth, Nanna, et al. (Hg.): medien kunst vermitteln, Berlin: Revolver Publishing, 2011, S. 19 – 31

Weitere Literatur:

– Babias, Marius: Kunstvermittlung/Vermittlungskunst, Dresden / Basel: Verlag der Kunst, 1995
– Barthes, Roland: Mythen des Alltags, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003 (französische Originalausgabe 1964)
– Bennett, Tony: The Birth of the Museum: History, Theory, Politics, London / New York: Routledge 1995
– Borzello, Frances; Rees, A. L.: The New Art History, London: Camden, 1986
– Borzello, Frances: «The New Art History and Gallery Education», in: Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (Hg.): Gallery Education and the New Art History, Lewes: Falmer Press, 1992
– Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982
– Culler, Jonathan: On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism, Ithaca: Cornell University Press 1982
– Duncan, Carol: Civilizing Rituals Inside Public Art Museums, London/New York: Routledge, 1996
– Fraser, Andrea: «From the Critique of Institutions to an Institution of Critique», in: Artforum, Jg. 44, Nr. 1, 2005, S. 278 – 283
– Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Hamburg: Reinbek, 1973
– Giroux, Henry A., et al. (Hg.): Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces, London/New York: Routledge, 1994
→ Haydari, Ibrahim, et al.: Bleibeführer Zürich, Zürich: Eigenverlag, 2010. Produziert im Rahmen des Forschungsprojekts «Kunstvermittlung in Transformation», Institute for Art Education IAE, ZHdK (et al.), 2010; https://docs.google.com/file/d/0B8GZVOlCv9OPSk5sSkJ1MVZ1R2c/edit?pli=1 [22.2.2013], siehe Materialpool MFV504.pdf
– Hauenschild, Andrea: Neue Museologie, Bremen: Reihe des Übersee-Museums, 1988
– hooks, bell: Teaching Community: A Pedagogy of Hope, London / New York: Routledge, 2003
– Jacob, Mary Jane: Culture in Action: New Public Art in Chicago. Sculpture Chicago, Seattle: Bay Press, 1995
→ Krauss, Annette: Hidden Curriculum. Rotterdam: post editions, o. D.; http://www.post-editions.com/index.php?page=hiddencurriculum [25.9.2012]
– Lacy, Suzanne (Hg.): Mapping the Terrain: New Genre Public Art, Seattle: Bay Press, 1994
– Landkammer, Nora; Polania, Felipe: «Atelier. Ein Dialog über die Zusammenarbeit», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012, S. 212 – 227
– Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius, 1995
– NGBK (Hg.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2001
– O'Neill, Paul; Wilson, Mick (Hg.): Curating and the Educational Turn, London/Amsterdam: Open Editions/De Appel Arts Centre, 2010
– Rancière, Jacques: Der unwissende Lehrmeister, Wien: Passagen, 2007
→ Rogoff, Irit: «Turning», in: eflux Journal Nr. 0, November 2008; http://www.e-flux.com/journal/view/18 [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0501.pdf
– Rollig, Stella: «Zwischen Agitation und Animation, Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts», in: Rollig, Stella; Sturm, Eva (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities, Wien: Turia und Kant, 2002, S. 128 – 139

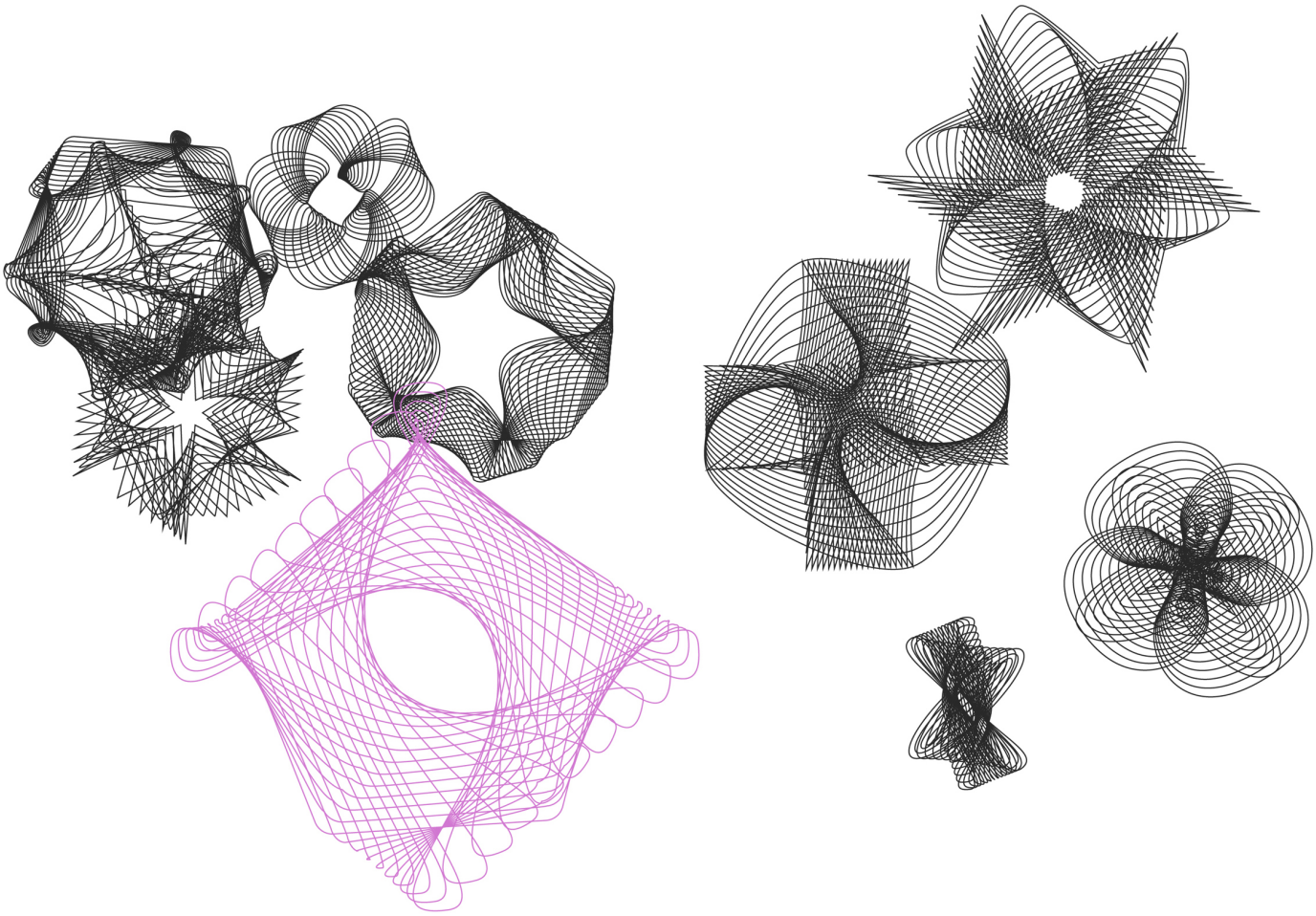
– schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (Hg.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia und Kant, 2012
– Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012
→ Sternfeld, Nora: «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?», in: eflux Journal Nr. 3, März 2010, «Education actualized»; http://www.e-flux.com/issues/14-march-2010 [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0502.pdf
– Sturm, Eva: «Kunstvermittlung und Dekonstruktion», in: NGBK (Hg.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2001, S. 27 – 36
– Vergo, Peter: The New Museology, London: Reaktion Books, 1989
– Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (Hg.): Gallery Education and the New Art History, London: The Arts Council of Great Britain, 1992

Link:

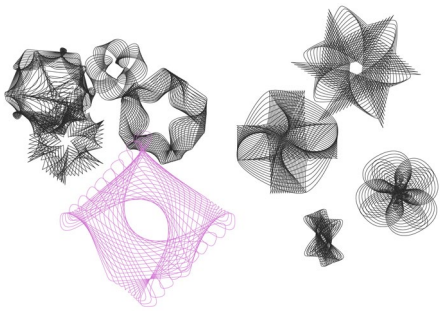
→ Artist Placement Group: http://www2.tate.org.uk/artistplacementgroup [26.9.2012]
→ Autonome Schule: http://www.schuel.ch [25.9.2012]
→ Büro trafo.K: http://www.trafo-k.at [18.9.2012]
→ Duo Transductores: http://transductores.net [26.9.2012]
→ Europäische Union, Lissabon-Strategie: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [26.9.2012], http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4440&ptid=5&cid=3765 [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0503.pdf
→ Freie/langsame Universität Warschau: http://wuw2010.pl [24.9.2012]
→ Gruppe Kunstcoop©: http://www.kunstcoop.de [18.9.2012]
→ Hayward Gallery, London, Wide Open School: http://ticketing.southbankcentre.co.uk/find/festivals-series/wide-open-school [14.5.2012]
→ Hidden Curriculum: http://www.post-editions.com/?page=hiddencurriculum [25.9.2012]
→ Kollektiv Chto delat?, Petersburg: http://www.chtodelat.org [14.5.2012]
→ Kollektiv microsillons: http:// www.microsillons.org [18.9.2012]
→ Kollektiv Pinky Show: http://www.pinkyshow.org [25.9.2012]
→ Museum für Gestaltung, Zürich, Ausstellung Global Design: http://www.museum-gestaltung.ch/de/ausstellungen/rueckblick/2010/global-design [26.9.2012]
→ parallel school of art: http://www.parallel-school.com [19.10.2012]

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?



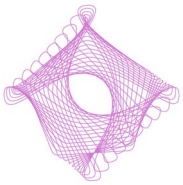
6.0 Intro

Zunehmend gerät Kulturvermittlung mit all ihren Facetten in den Blick von kultur- und bildungspolitischen Entscheidungsträger_innen und Fördereinrichtungen. 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.



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.

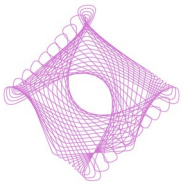
Einen weiteren Hinweis für die Wichtigkeit der ökonomischen Legitimation von Kulturvermittlung bildet das zentrale Lobbyingpapier für diesen Bereich, die → *UNESCO Roadmap for Arts Education*, die 2010 in Seoul, Südkorea, auf der zweiten World Conference on Arts Education verabschiedet und der Weltöffentlichkeit 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

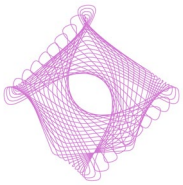


Bevölkerung als Investition in die Zukunftsfähigkeit der Kulturindustrie und der Wirtschaft insgesamt verstanden. Weitere ökonomische Argumente für die Förderung von Kulturvermittlung sind die Aufwertung von Stadtteilen durch die Präsenz von Kulturschaffenden, der Beitrag der Kultur- und Kreativwirtschaft 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.

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).

→ *Haltungsänderung von Erwerbstätigen* siehe Text 3.5

→ *Prekarisierung* siehe Glossar



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_innnen 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 Neurowissenschafter_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 erwerbbaren 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,

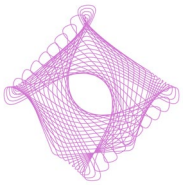
→ *kognitiver Kapitalismus* siehe Glossar

→ *Jansen-Osmann 2006* http://www.psycho.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

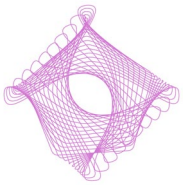
→ *Generic Learning Outcomes* http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning [13.4.2012]



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 Wissenschafter_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).

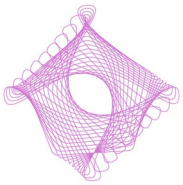
→ *Mirza 2006* http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf [21.2.2013]



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 vorauseilendem Gehorsam entgegenkämen.



6.4 Legitimation: Kulturvermittlung zur Inklusion

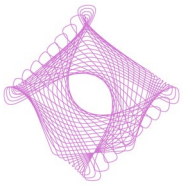
Ähnlich wie die Forderung, durch Steuergelder finanzierte Kunst für alle Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, kritisiert auch das Konzept der Inklusion die Tatsache, dass Institutionen der Hochkultur grosse Teile der Gesellschaft ausschliessen. Diese sollen durch Vermittlungsangebote an das vorhandene 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 [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 [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

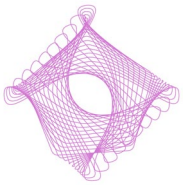
→ *UNESCO Roadmap for Arts Education* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; siehe Materialpool MFE060501.pdf

→ *an die Künste heranführen* siehe Text 5.2

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

→ *musische Bildung* siehe Glossar

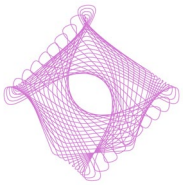
→ *Rede Angela Merkel* http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html [13.4.2012]; siehe Materialpool MFE0605.pdf



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 bevormundend 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

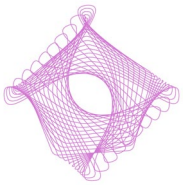


6.6 Legitimation: Kulturvermittlung als Ermöglichung aktiver Mitgestaltung der Künste und ihrer Institutionen

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.

→ *Veränderung der Institutionen*
siehe Text 2.4

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.



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.

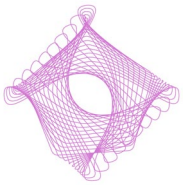
Der Erfolg dieser Filme verweist auf ein vergleichsweise grosses öffentliches Interesse an Vermittlungsprojekten mit sozialem Legitimationsanspruch. Dabei ist die Verankerung dieser Legitimation im kollektiven Gedächtnis nicht zufällig. Ähnlich wie das Argument, Kunst sei ein für alle Menschen wichtiges 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]

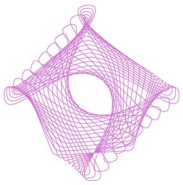


Alkoholkonsum abzuhalten und im Sinne bürgerlich-protestantischer Werte zu erziehen.

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, Unwägbaren, 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

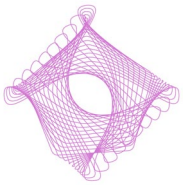


6.8 Einwände gegen Kulturvermittlung und ihre Förderung

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 «vorauseilenden 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

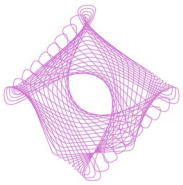
Für Menschen, die nicht im Besitz der kulturellen Schlüssel sind, wirken die Türen unserer Einrichtungen schwer und imposant. Manchmal braucht es aber nur eine besondere Begegnung, eine erste Erfahrung mit einem Kunstobjekt, damit die Barrieren fallen. Der Blick ändert sich, und das kulturelle Abenteuer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

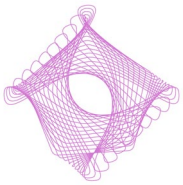
Relevante Fragen – Was wird im Projekt gemacht? Warum ist es notwendig? Welches sind die Zielsetzungen des Projekts? – können oft nicht beantwortet werden. Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche werden kaum genutzt, die ohnehin knappen Ressourcen werden für Organisation und Finanzierung 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 Initiantin für entstehende Ideen, Beobachtungen, Wahrnehmungen, die es mit Schüler_innen zu vernetzen, auszutauschen, zu kommunizieren, umzusetzen und zu reflektieren gilt.

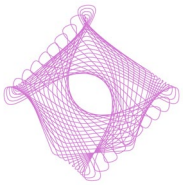
Damit die Lehrperson diese Rolle annehmen kann, muss sie bereit und in der Lage sein, ihren Routineblick zu hinterfragen, einen neuen Blick zu



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?

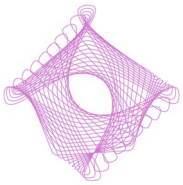
Interessant an der Übersicht über die verschiedenen Rechtfertigungen für Kulturvermittlung ist der jeweils partielle Ansatz. Dieser zeigt, dass es nicht möglich ist, die Kulturvermittlung aus ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext herauszuschälen oder sie in ihrer komplexen Einbettung erfassen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

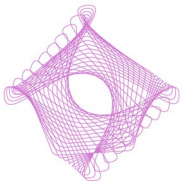
Öffentlich geförderte Kulturvermittlung und gewiss auch ein Teil des Kulturschaffens selbst haben die Funktion, von der Politik identifizierte Bedürfnisse der Gesellschaft abzudecken. Insofern sind sie als Dienstleistungen zu verstehen. Politik und Verwaltung wiederum rechtfertigen sich gegenüber ihren 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.*

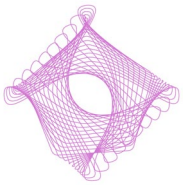


PERSPEKTIVWECHSEL Raphaëlle Renken: I love Vermittlung

Zwei Gründe haben mich veranlasst, als 16-Jährige der Vermittlung (die ich zur Definition eines damals noch völlig unbekannten 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 [15.2.2013]

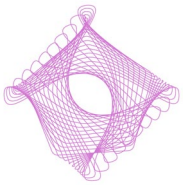
Auch innerhalb der Institution sind Vermittlungsprozesse nötig. Es gilt als anerkannt, dass Museen «zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschaffen, bewahren, erforschen, bekannt machen und ausstellen».[2] Konservierung, 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?

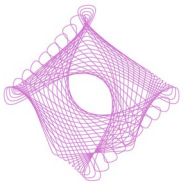
Dieser Text gilt gleichermassen als Perspektivwechsel für 5. Wie wirkt Kulturvermittlung?

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).

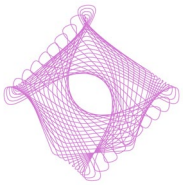
Die Teilhabe eines breiten und vielfältigen Publikums ist für die Legitimation der Kulturförderung relevant: In den vergangenen Jahrzehnten ist das kulturelle Angebot in der Schweiz (wie auch in anderen Ländern) stark angestiegen. Das Publikumsinteresse hat damit nicht Schritt gehalten. Im Interesse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



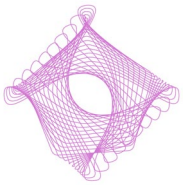
FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 6: Kulturvermittlung zwischen Legitimationsbedarf und Hegemoniekritik

«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, Unwägbaren, 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



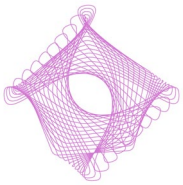
Visionen für die Gestaltung von Gesellschaft entwickelt werden. Es ist auch festzustellen, dass zumindest bis dato die → *Prekarisierung* von sogenannten «Kreativen» bestehen bleibt, trotz der Aufwertung ihres Arbeitsfeldes. Im Kontext einer Deregulierung von Märkten und sozialen Systemen eignen sie 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-Rasissmus-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» (Rölli 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.

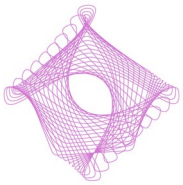
Leitlinien für daraus resultierende Handlungsalternativen zur Verschiebung und Umarbeitung der hegemonialen Ordnung im Zeichen einer Kunstvermittlung als kritischer, verändernder Praxis wurden bereits von mehreren Autor_innen umrissen, die alle sowohl in der Theoriebildung als auch in der Vermittlungsarbeit 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.

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.

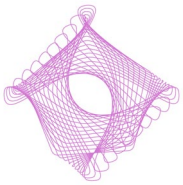
In denen es daher auch notwendig ist, die eigene Privilegiertheit als Kulturvermittler_in zu reflektieren, sie zu durchkreuzen und sie strategisch für mehr Gerechtigkeit einzusetzen. Denn trotz möglichem materiellem Mangel und möglicher schwacher Position im institutionellen Gefüge gibt es unter der 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,

→ *Teilsysteme* siehe Glossar: System



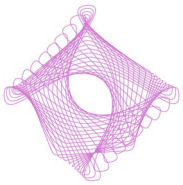
auf die sich eine kritische Kulturvermittlung selbstverständlich beziehen könnte. Bis vor nicht langer Zeit war Kulturvermittlung ein reines Praxisfeld, daher sind die Geschichtsschreibung und die Theoriebildung noch jung.

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 Symposionsreihen, weil diese die Möglichkeit der Wiederbegegnung und der Fortsetzung von Diskussionen eröffnen. So zum Beispiel die Reihe «Educational Turn» des Netzwerks → *schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis* [3], 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 Symposionsreihe «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.

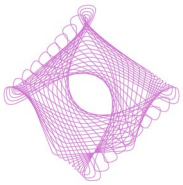
Dass sich Hegemoniekritik nicht ausserhalb der Verhältnisse verortet, zeigt auf einer anderen Ebene eine 2012 entstandene Untersuchung über Geschäftsmodelle selbstständig arbeitender Vermittler_innen in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Entgegen der eigenen Ausgangshypothese kommt die Autorin 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).

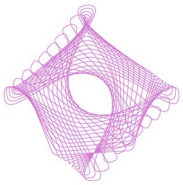
Literatur und Links

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%2006.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'Árt Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007
– Rölli, Marc: «Gilles Deleuze: Kultur und Gegenkultur», in: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, Wiesbaden: VS Verlag, 2006, S. 30 – 41



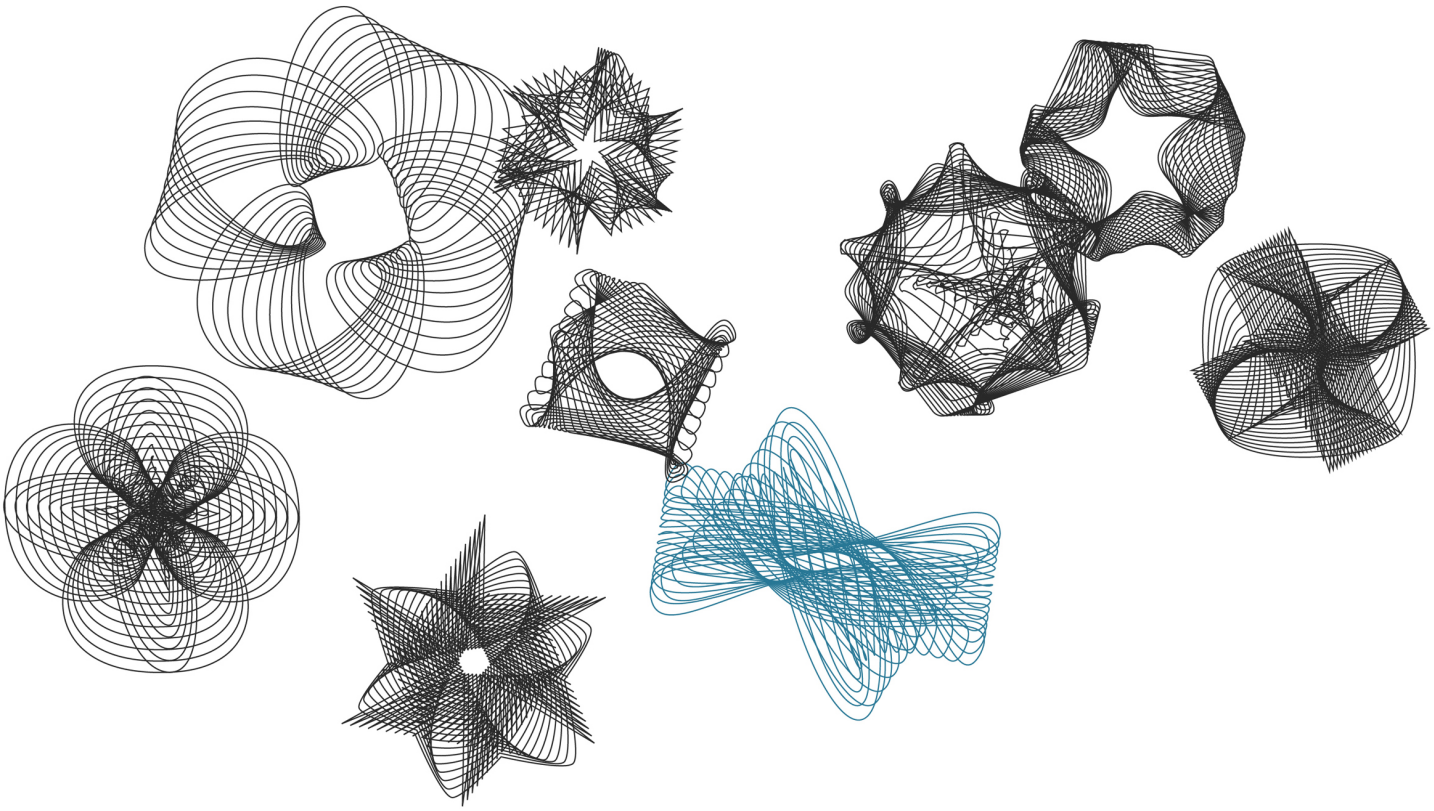
– schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (Hg.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia und Kant, 2012
– Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», in: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (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: Köchk, 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:

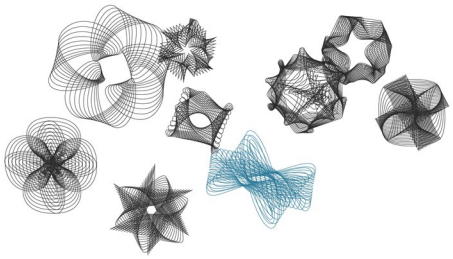
→ Another Roadmap for Arts Education: http://another.zhdk.ch [15.3.2013]
→ schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis: http://www.schnitt.org [14.10.2012]

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?



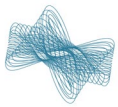
8 Gute Kulturvermittlung?
9 Kulturvermittlung vermitteln?



7.0 Intro

Kulturvermittlung war lange Zeit ein informeller Arbeitsbereich und kein definiertes Berufsfeld. Seit etwa zwanzig Jahren hat sich diese Situation zunehmend verändert: Es entstehen Ausbildungsgänge an Hochschulen, Verbände in allen Sparten, neue Fördermöglichkeiten, begleitet von Institutionalisierungstendenzen. Die Akteur_innen nehmen sich als Berufs-feld wahr, mit zwar heterogenen, aber doch definierten Profilen, mit beschreibbaren Arbeitsbedingungen und entsprechenden Rechten und Forderungen sowie mit spezifischen Fragestellungen. Sie beginnen, sich stärker national und auch international zu vernetzen. Insbesondere die berufsspezifischen Fragen und die Identifizierung eines Fachdiskurses führen zu vermehrter Forschungsaktivität. Kulturvermittlung entwickelt sich daher gegenwärtig auch als wissenschaftliche Disziplin an den Universitäten und Hochschulen.

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die verschiedenen Akteur_innen, welche das Arbeitsfeld Kulturvermittlung gestalten.



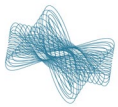
7.1 Beruf: Kulturvermittler_in

Kulturvermittlung ist ein Arbeitsfeld an der Schnittstelle der Künste, der mit ihnen verbundenen Wissenschaften sowie der Pädagogik. Der Mix aus Wissen und Können, der dabei zum Tragen kommt, ist dementsprechend komplex. Während die Ausbildung von schulischen Lehrpersonen in den künstlerischen Fächern seit jeher fachwissenschaftliche (z. B. kunst- oder musikwissenschaftliche), pädagogische und künstlerische Elemente enthält, gibt es erst seit jüngerer Zeit auch für die → *ausserschulische Kulturvermittlung* ähnlich spezialisierte Ausbildungen. Daher wird das Arbeitsfeld bislang in vielen Fällen von Berufsleuten aus den anliegenden wissenschaftlichen, künstlerischen und pädagogischen Bereichen gestaltet. Je nachdem, mit welcher beruflichen Perspektive Vermittlung gemacht wird, kann sie also sehr unterschiedliche Formen und Inhalte haben. In der musealen Kunstvermittlung arbeiten viele Kunsthistoriker_innen, Kunst- und Kulturwissenschafter_innen, Kulturpädagog_innen oder Lehrpersonen aus der Schule, aber zunehmend auch Künstler_innen. Im Bereich Theater ist das spezialisierte Berufsprofil «Theaterpädagog_in» schon länger etabliert. Gleichzeitig definieren sich Theaterpädagog_innen in vielen Fällen auch als Künstler_innen, und ihr Ausbildungshintergrund umfasst Aspekte wie Regie und Schauspiel, oder aber sie kommen ursprünglich aus der Theaterwissenschaft. Andere wiederum entstammen dem sozial- oder kulturpädagogischen Bereich, innerhalb dessen sie sich auf die Arbeit mit Theater oder allgemeiner mit ästhetischer Bildung spezialisiert haben. Daneben gehört die Theatervermittlung auch in den Tätigkeitsbereich mancher Dramaturg_innen.

Im Tanz und in der Musik, die traditionell mit der Vermittlung von Instrumental- und Bewegungstechniken verbunden sind, sind es häufig Künstler_innen, die in der Vermittlung tätig sind. Auch diejenigen, die hauptberuflich in der Vermittlung arbeiten und eine tanz- oder musikpädagogische Spezialisierung haben, verfügen in der Regel über einen künstlerischen Ausbildungshintergrund. Daneben etablieren sich im Zuge des steigenden Bedarfs der Institutionen neue Berufsprofile, etwa die Konzert- oder Opernpädagogik, die auch von Musikwissenschafter_innen ausgeübt werden. Im Literaturbetrieb wiederum sind hauptsächlich Literatur- oder Sprachwissenschafter_innen in der Vermittlung tätig – in manchen Fällen aber auch Schriftsteller_innen, wie zum Beispiel im Projekt «Schulhausroman», das in den → *Case Studies* dieser Publikation besprochen wird.

→ *ausserschulische Kulturvermittlung* siehe Text 7.2

→ *Case Studies* siehe Texte CS1 und CS2 im Bereich Service



7.2 Arbeitsbedingungen in der Kulturvermittlung

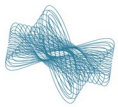
So verschieden die beruflichen Hintergründe in der Kulturvermittlung sind, so unterschiedlich sind die Arbeitsverhältnisse. Viele Kulturinstitutionen verfügen über keine ausschliesslich der Vermittlung gewidmeten Stellen. Vermittlung ist dort entweder im Bereich Öffentlichkeitsarbeit und Marketing angesiedelt oder taucht in der Arbeitsbeschreibung einzelner Mitarbeiter_innen als eine Aufgabe unter vielen auf.

Vor allem in der institutionellen Musikvermittlung und in Theatern, aber auch in Museen lassen sich jedoch gegenwärtig eine Ausdifferenzierung der Vermittlung als Arbeitsfeld und damit verbunden ein allmählicher Stellenzuwachs verzeichnen. Das Kunstmuseum Luzern beispielsweise hat ein Entwicklungsprojekt → *Kompetenzzentrum Kunstvermittlung* eingerichtet und im Zuge dessen mehrere feste Arbeitsplätze geschaffen. Viele öffentlich geförderte Theater in der Schweiz verfügen über fest angestellte Theaterpädagog_innen. Diese Tendenz ist mit der steigenden Bedeutung von Kulturvermittlung in der Förderpolitik, aber auch in den Institutionen selbst verbunden. Dies führt in vielen Fällen zu einem Qualitätszuwachs der Vermittlung, da auf der Basis von mehr Zeit- und Geldressourcen bessere Arbeit geleistet werden kann.

Es bleibt festzustellen, dass Vermittlung zu den schlecht bezahlten und unsicheren Arbeitsfeldern im Kulturbereich zählt. Die gesteigerte Aufmerksamkeit für Kulturvermittlung, die in den letzten Jahren zu verzeichnen ist, hat sich strukturell bislang noch nicht markant niedergeschlagen. Die meisten Kulturvermittler_innen arbeiten freiberuflich auf Honorarbasis, wobei die Stundensätze stark schwanken. Ebenso schwankt die Zeit, die in Rechnung gestellt werden kann: Während manche Institutionen Pauschalen für die Vor- und Nachbereitung von Angeboten zahlen, werden in anderen nur die mit den Teilnehmenden verbrachten Stunden vergütet. Häufig geschieht die Arbeit vollständig auf eigenes Risiko, das heisst, wenn sich nicht genügend Teilnehmende zu einem Angebot einfinden, fällt es aus – und damit auch das Honorar.

Mit zunehmender Spezialisierung und Professionalisierung verstärken sich die Bemühungen um bessere Arbeitsbedingungen in der Kulturvermittlung, wie in Text 7.3 ausgeführt wird.

→ *Kompetenzzentrum Kunstvermittlung* http://www.kunstmuseumluzern.ch/de/kunstvermittlung.html [1.5.2012]



7.3 (Schweizer) Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsverbände der Kulturvermittlung

→ *Teaching Artist*, → *Trans*, → *Ausstellen und Vermitteln*, → *médiatrice et médiateur culturel*, → *Kuverum*, → *Musikvermittlung*, → *Bilden – Künste – Gesellschaft*, → *Vermittlung der Künste*, → *Kulturelle Medienbildung*:
Dies sind einige der zahlreichen Aus- und Weiterbildungen in der ausserschulischen Kulturvermittlung, die in den letzten Jahren von Schweizer Hochschulen entwickelt wurden. Ihre heterogenen Profile decken vornehmlich die Vermittlung im Ausstellungswesen, in den visuellen Künsten sowie in Musik und Theater ab. Bislang gibt es in der Schweiz kein ausschliesslich der Literaturvermittlung gewidmetes Curriculum – sie taucht jedoch als Studieninhalt auf, wie zum Beispiel im zweisprachigen Bachelor → *Literarisches Schreiben* der Fachhochschule Bern. Ausbildungen im Bereich Tanzvermittlung und Tanzpädagogik finden sich im benachbarten Ausland (z. B. → *Tanzpädagogik* an der Folkwang Hochschule Essen; der → *Anton Bruckner Privatuniversität* Linz; → *Tanzvermittlung* an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Eine der etabliertesten Ausbildungen im Bereich → *Community Dance* bietet das Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance in London. In Frankreich bietet unter anderem das → *Centre Nationale de la Danse Pantin* in Paris Weiterbildungen in der Tanzvermittlung an).

Die neu entstehenden, spezialisierten Ausbildungsgänge sind ein Hinweis auf die zunehmende Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes Kulturvermittlung. Ein weiterer ist die verstärkte Sichtbarkeit von beruflicher Interessensvertretung. Im Ausstellungswesen, der Musik-, Theater- und Tanzvermittlung setzen sich → *Verbände* und andere Organisationen für die Verbesserungen von Arbeitsbedingungen ein, diskutieren über Qualitätskriterien, organisieren Tagungen, bieten Weiterbildungen, Informationsdienste (wie Hinweise auf Veranstaltungen, Publikationen oder Stellenangebote) und Vernetzungsmöglichkeiten an.

Sowohl der bunte Strauss an neuen Ausbildungsmöglichkeiten als auch die sich verstärkende Vertretung von Interessen des Berufsfeldes sind prinzipiell zu begrüssen. Gleichzeitig soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass mit diesem Prozess auch eine Institutionalisierung verbunden ist: Kulturvermittlung wandelt sich von einem ehemals wenig definierten, offenen Experimentierfeld zu einem zunehmend disziplinierten Bereich, in dem es divergente, mitunter auch widerstreitende Interessen und Bündnisse und vor allem unterschiedlich verteilte Macht-, Geld- und Prestigeressourcen gibt. Hochschulen, Kultur- und Förderinstitutionen nutzen Kulturvermittlung und das Wissen, das sie hervorbringt, zu ihrer jeweiligen Legitimation und Profilierung; Verbände schützen zuvorderst ihre eigenen Interessen, die nicht automatisch mit denjenigen der Vermittlung übereinstimmen. Daher sind Institutionen und Körperschaften nicht zwangsläufig und in jeder Situation dazu prädestiniert, neue und interessante Entwicklungen im

→ *Teaching Artist* http://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/kulturvermittlung/cas-teaching-artist/ [25.1.2013]

→ *Trans* http://head.hesge.ch/-TRANS-MEDIATION-ENSEIGNEMENT-#IMG/jpg/Sullivangravure1879_NB_web.jpg [25.1.2013]

→ *Ausstellen und Vermitteln* http://mae.zhdk.ch/mae/deutsch/ausstellen-vermitteln [25.1.2013]

→ *médiatrice et médiateur culturel* http://www.eesp.ch/ufc [25.1.2013]

→ *Kuverum* http://kuverum.ch [25.1.2013]

→ *Musikvermittlung* https://www.zhdk.ch/index.php?id=27814 [25.1.2013]

→ *Bilden – Künste – Gesellschaft* http://weiterbildung.zhdk.ch/angebot/suche/3623 [25.1.2013]

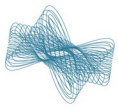
→ *Vermittlung der Künste* http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/vermittlung-der-kuenste [25.1.2013]

→ *Kulturelle Medienbildung* http://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/kunst-und-schule/cas-kulturelle-medienbildung.html [25.1.2013]

→ *Literarisches Schreiben* http://www.hkb.bfh.ch/de/studium/bachelor/baliteratur [1.5.2012]

→ *Tanzpädagogik* http://www.folkwang-uni.de/de/home/tanz/studiengaenge/tanzpaedagogik-ma [1.5.2012]

→ *Anton Bruckner* http://www.bruckneruni.at/Tanz/Institut [1.5.2012]



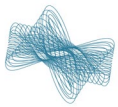
Arbeitsfeld zu befördern. Diese finden nicht selten an den Rändern des Feldes statt. In einer Phase der Etablierung und Institutionalisierung aufmerksam und durchlässig für Akteur_innen und Entwicklungen jenseits des Mainstreams zu bleiben, ist eine Herausforderung für jeden Bereich – so auch für die Kulturvermittlung.

→ *Tanzvermittlung* http://dance-germany.org/index.php?pos=06000&id=20899 [1.5.2012]

→ *Community Dance* http://www.trinitylaban.ac.uk/study/dance/one-year-programmes/postgraduate-diploma-community-dance [25.1.2013]

→ *Centre Nationale de la Danse* http://www.cnd.fr/professionnels/education-artistique/formations [25.1.2013]

→ *Verbände* http://www.kultur-vermittlung.ch [25.1.2013]



7.4 Ehrenamt in der Kulturvermittlung

Im Jahr 2010 engagierten sich in der Schweiz laut dem → *Bundesamt für Statistik* etwa 33% der Bevölkerung ehrenamtlich. Dabei stehen Kultureinrichtungen mit knapp 10% des freiwilligen Engagements an zweiter Stelle, gleich nach dem Sport. Laut Bundesamt für Statistik haben die in Kulturinstitutionen ehrenamtlich Tätigen in der Regel höhere Bildungsabschlüsse und ein entsprechendes Einkommen. Sie sind in dieser Hinsicht deutlich weniger durchmischt als in anderen Bereichen wie Sport oder Soziales. Dies liegt daran, dass Freiwillige einen Gewinn unter anderem in der öffentlichen Anerkennung und der Pflege ihrer Netzwerke sehen. Solche sozialen und symbolischen Mehrwerte können im Kulturbereich vor allem von denjenigen – wenigen – erzeugt und genutzt werden, die gelernt haben, die Künste überhaupt in dieser Weise wahrzunehmen. Demgegenüber ist die Anerkennung zum Beispiel von Sport als gesellschaftlich wertvolles Gut stärker schichtübergreifend vertreten.

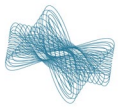
In Kulturinstitutionen führen Ehrenamtliche – abgesehen von kleinen, selbstorganisierten Einrichtungen, die komplett unentgeltlich betrieben werden – vor allem operativ unterstützende Arbeiten aus und sind organisatorisch aktiv. Ihre Tätigkeiten sind im unteren Bereich der Funktionshierarchie angesiedelt und betreffen selten die Entscheidungsebene. Dagegen finden sich in der Vermittlung viele freiwillig Arbeitende, auch wenn sie nicht über die entsprechenden Qualifikationen verfügen, zum Beispiel im Bereich der Museumsführungen. Der Einsatz von Ehrenamtlichen in der Kulturvermittlung birgt daher das Risiko, diesen Arbeitsbereich, gegenläufig zu seiner aktuellen Ausdifferenzierung, zu entprofessionalisieren und symbolisch mit anderen nicht-inhaltlichen Dienstleistungen und Hilfsarbeiten auf eine Stufe zu stellen.

In der 2008 vom Deutschen Museumsbund herausgegebenen Broschüre «Bürgerschaftliches Engagement im Museum» wird betont, dass das Ehrenamt hauptamtlich beschäftigte Mitarbeiter_innen nicht ersetzen darf. Vielmehr sollen ehrenamtlich Mitarbeitende «[…] die Museumsarbeit unterstützen, die Arbeit der hauptberuflich Beschäftigten komplettieren und neue Impulse in das Museum tragen» (→ *Deutscher Museumsbund 2008*). Letzterem steht entgegen, dass es in den Institutionen selten Organisationsstrukturen gibt, durch welche Erfahrungen und Ideen der ehrenamtlich Tätigen systematisch einbezogen werden und dort im Sinne von Erneuerung und Veränderung wirksam würden. Der Schweizer Verband für Freiwilligenarbeit → *BENEVOL* hat im Jahr 2010 Standards für die Arbeit mit Freiwilligen veröffentlicht, die auch für kulturelle Einrichtungen Leitlinien darstellen.

→ *Bundesamt für Statistik* http://www.freiwilligenmonitor.ch/static/files/service/downloads/SAKE-2010.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070403.pdf

→ *Deutscher Museumsbund 2008* http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/BEIM_Broschuere_2008.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070401.pdf

→ *BENEVOL* http://www.benevol.ch/fileadmin/pdf/BENEVOL_Standards_Freiwilligenarbeit_2011.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070402.pdf



7.5 Kulturvermittlung als Forschungsfeld

War Kulturvermittlung über mehr als hundert Jahre hinweg in erster Linie ein Praxisfeld, gewinnen seit etwa fünfzehn Jahren auch Forschung und Theoriebildung an Relevanz. Darauf verweist im deutschsprachigen Raum, neben einem raschen Zuwachs an Graduiertenkollegs und Publikationen, die Entstehung von Forschungsinstituten an Hochschulen, wie dem Institute for Art Education (IAE) an der Zürcher Hochschule der Künste, oder von privaten Einrichtungen der Kulturvermittlung, die Forschung betreiben, wie zum Beispiel → *Educult* in Wien. In den letzten Jahren wurden in der Schweiz mit dem Art Education Research Network und in Deutschland mit dem Netzwerk → *Forschung Kulturelle Bildung* Plattformen für Akteur_innen und Institutionen gegründet, die in diesem Forschungsbereich tätig sind. Im französischen Sprachraum wird unter anderem im Rahmen des Masterprogramms Recherche Histoire, esthétique et sociologie de médiation culturelle am Departement → *Médiation Culturelle* der Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 Forschung zur Kulturvermittlung betrieben.

Bislang ist ein grosser Teil der Forschung in der Kulturvermittlung evaluativer Natur. Er zielt wesentlich auf den Nachweis von Wirkungen der Kulturvermittlung auf die Teilnehmenden ab (vergleiche hierzu z. B. die Forschung zu Transfereffekten im Projekt → *Jedem Kind ein Instrument* (Rittelmeyer 2010). Wie unter anderem in «6. Warum (keine) Kulturvermittlung?» dargestellt, ist die Motivation zur Förderung und Initiierung von Kulturvermittlung stark von der Hoffnung auf nicht kunstbezogene Transfereffekte (wie gesteigerte individuelle Leistungsbereitschaft oder soziale Kohäsion) geleitet. Forschung wird damit beauftragt, die Belege für solche Transfereffekte zu erbringen. Sie befindet sich dabei in einem Dilemma: Einerseits muss Forschung, wenn sie den Namen verdienen will, ergebnisoffen sein. Andererseits hängt die weitere Existenz der auftraggebenden Institution möglicherweise von der Erbringung eines Wirkungsbeweises ab. Das Spannungsverhältnis zeigt sich deutlich in der Debatte über die Gültigkeit der Ergebnisse von unter diesen Vorzeichen durchgeführten → *Studien*.

Es gibt jedoch auch zunehmend Forschungen, die sich jenseits der Wirkungsforschung verorten und sie kritisch hinterfragen. Zum Beispiel gibt es Studien, die Vorstellungen davon, was eine positive Wirkung überhaupt sei, bei den verschiedenen Akteur_innen herausarbeiten und ihre Hintergründe analysieren. Oder solche, die Effekte einer Förderpolitik untersuchen, welche vor allem auf Transfereffekte zielt (→ *Hoogen 2010*).

→ *Educult* http://www.educult.at/forschung [1.5.2012]

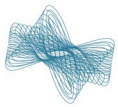
→ *Forschung Kulturelle Bildung* http://www.forschung-kulturelle-bildung.de [1.5.2012]

→ *Médiation Culturelle* http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation [11.6.2012]

→ *Jedem Kind ein Instrument* http://www.jeki-forschungs programm.de/forschungs projekte/sigrun/sigrun-transfer [1.5.2012]

→ *Studien* siehe Texte in «6. Warum (keine) Kulturvermittlung?»

→ *Hoogen 2010* http://irs.ub.rug.nl/ppn/327486783 [24.5.2012]; siehe Materialpool MFE070501.pdf

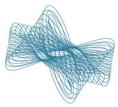


Wieder andere Studien setzen sich analytisch mit Schlüsselbegriffen der Kulturvermittlung, wie zum Beispiel «Partizipation», auseinander (→ *Hope 2011*)

→ *Hope 2011* http://www.sophiehope.org.uk [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE0705.pdf

Ein wichtiger methodischer Zugang ist die Praxisforschung, bei der es darum geht, Kulturvermittlung auf der Basis von Theorie und durch gemeinsam mit den Praktiker_innen geleistete Analysen weiterzuentwickeln (vgl. hierfür das Projekt «Kunstvermittlung in Transformation», das von 2009 bis 2011 als Kooperation von vier Schweizer Kunsthochschulen und fünf Museen stattfand (Settele 2012)).

Auch Wissenschaftsrichtungen mit anderen Kerngebieten widmen sich bisweilen der Forschung zur Kulturvermittlung. Dazu gehören (unter anderem und oft in Kombination) bildungshistorische, fachdidaktische, neurowissenschaftliche, begriffstheoretisch-philosophische, künstlerische und soziologische Zugänge.



7.6 Finanzierung von Kulturvermittlung in der Schweiz

In der Kulturförderung der Schweiz ist der Bund subsidiär tätig und unterstützt, ergänzend zu Kantonen und Städten, ausschliesslich Vorhaben, die von gesamtschweizerischem Interesse sind. In der Vermittlungsförderung fördert das → *Bundesamt für Kultur (BAK)* Massnahmen zur Sprachförderung, Leseförderung und musikalischen Bildung, während die Schweizer Kulturstiftung → *Pro Helvetia* für die Förderung von Kunstvermittlungsprojekten zuständig ist . Im Zuge des vierjährigen Programms Kulturvermittlung hat Pro Helvetia Kriterien zur Unterstützung entwickelt und 2012 als → *Leitfaden für Gesuchssteller_innen* veröffentlicht. Da Vermittlungsprojekte in der Regel nur an einem Ort stattfinden und in einem spezifischen lokalen Kontext mit der Bevölkerung interagieren, ist gesamtschweizerisches Interesse schwierig nachzuweisen. Daher liegt der Fokus der Förderung auf Projekten, die aufgrund ihrer Qualität zur Weiterentwicklung der Vermittlungspraxis der Schweiz beitragen.

Auf kantonaler und kommunaler Ebene gibt es verschiedene Auffassungen von Kulturvermittlung. Entsprechend unterschiedlich ist deren Förderung organisiert. Am meisten Mittel fliessen in die Zusammenarbeit zwischen Kulturinstitutionen und Schulen (Vgl. → *Kanton Aargau*, → *Kanton Bern*, → *Kanton Zürich*). Zunehmend koordinieren regionale Koordinationsstellen die Vermittlungsprojekte in diesem Bereich, etwa Vermittlungsprojekte für Schulen oder Vergünstigungen für kulturelle Angebote.

Während für schulische Projekte in vielen Kantonen Fördermöglichkeiten bestehen, gibt es für ausserschulische Vermittlungsaktivitäten von freiberuflichen Kulturvermittler_innen – und vielerorts auch für ausserschulische Vermittlungsaktivitäten von Institutionen – meist keine vergleichbare Förderung. Oft fallen die Projekte zwischen die Ressorts «Kultur» und «Bildung», bisweilen auch «Soziales». Im Falle der Institutionen kommt hinzu, dass Vermittlung von den zuständigen Kantonen und Städten zumeist als Teil des Auftrags gesehen wird, der mit den Leistungsvereinbarungen abgegolten ist. Von einem städtischen Theater wird beispielsweise erwartet, allfällige Vermittlungsprojekte über sein reguläres Budget zu finanzieren. So ist es von den Prioritätensetzungen jeder einzelnen Institution abhängig, wie viel des Budgets jeweils in die Vermittlung fliesst. Auch bei privat finanzierten Institutionen hängen die Mittel stark von der internen Gewichtung ab. Ein in dieser Hinsicht positives Beispiel waren bis vor

→ *Bundesamt für Kultur (BAK)* siehe Text Perspektivwechsel in «1. Was ist Kulturvermittlung?»

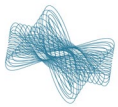
→ *Pro Helvetia* siehe Text Perspektivwechsel in «1. Was ist Kulturvermittlung?»

→ *Leitfaden für Gesuchssteller_innen* http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/100426_Vermittlungs foerderung_bei_Pro_Helvetia_def_D.pdf [1.5.2012; siehe Materialpool MFE070601.pdf

→ *Kanton Aargau* http://www.kulturmachtschule.ch [25.1.2013]

→ *Kanton Bern* http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kultur/bildung_kultur.html [21.5.2012]

→ *Kanton Zürich* http://www.schuleundkultur.ch [21.5.2012]



Kurzem das Vermittlungsprogramm und die dazu entwickelten Materialien der – privat finanzierten – Daros Latin America Collection. (Zur Neukonzeption der Kunstvermittlung der → *Daros Latin America Collection* in Rio de Janeiro (vgl. Valdes 2011).
Fördergefässe wie Preise und Stipendien sind in der Schweiz im Vermitt-lungsbereich rar oder erst in Diskussion. Eine Ausnahme ist die Stadt Basel, die 2012 einen freien Ideenwettbewerb für → *Kulturvermittlungsprojekte* ausschrieb. Die bisher existierenden → *Stipendien und Preise* in der Schweiz richten sich meist an Kurator_innen oder Kritiker_innen – ein Hinweis auf die offene Verwendung des Begriffs.

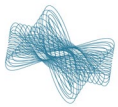
Häufig ist es die einzige Möglichkeit für institutionelle wie für freischaffende Akteur_innen, bei den Stiftungen, die in der Förderung von Kulturvermittlung aktiv sind, Gesuche zu stellen. Eine Liste der in der Kulturvermittlung besonders aktiven Stiftungen befindet sich auf www.kultur-vermittlung.ch im Bereich → *Infothek* im Aufbau.

→ *Daros Latin America Collection* http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622841.htm [1.5.2012]

→ *Kulturvermittlungsprojekte Basel-Stadt* http://www.educationprojekte.ch/fileadmin/daten/wettbewerb/kult%26co_Ausschreibung_Flyer.pdf [21.5.2012];
siehe Materialpool MFE070602.pdf

→ *Stipendien und Preise* http://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/foerderung/bildende_kunst/stipendien.html [21.5.2012];
http://aus schreibung.kurator.ch [21.5.2012]

→ *Infothek* http://www.kultur- vermittlung.ch/de/infothek/foerderung.html [24.8.2012]

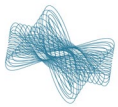


PERSPEKTIVWECHSEL Margrit Bürer: Rundum Kulturvermittlung

Die Aufmerksamkeit, die Kulturvermittlung erfährt, ist positiv zu vermerken und trägt gleichsam zur Vermittlung bei. Neue Berufsfelder haben sich etabliert, verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung, Berufsverbände haben sich formiert, mittels vorliegender Forschungsergebnisse und vorhandener Finanzierungsmöglichkeiten lassen sich zukünftig auch die Arbeitsbedingungen der Kulturvermittelnden verbessern und vielleicht sogar das Ehrenamt wirksam einsetzen – die Errungenschaften sind zahlreich und beachtlich. Wer kulturell interessiert ist, kann aus einer Fülle von Vermittlungsangeboten auswählen. Jede Sparte hat inzwischen ihre eigenen Vermittlungsexpert_innen, die Vermittler_innen haben ihre Rolle im Kulturbereich gefestigt, das Verhältnis von Vermittelnden zu Konsumierenden ist ansehnlich. Spätestens hier sollten neben der Genugtuung über das Erreichte auch Zweifel Platz haben, ob das in die richtige Richtung geht.

Glaubt man den Erhebungen, dass sich mit steigendem Kulturangebot nicht die absolute Zahl der Kulturinteressierten erhöhe, sondern bei den bereits Interessierten die Zahl der genutzten Angebote steige, führt die Investition in die Kulturvermittlung in erster Linie zu einer Kompetenzerweiterung des «Fachpublikums». Das ist nicht per se negativ, eignet sich aber kaum zur Begründung der mit der Kulturvermittlung implizierten kulturpolitischen Anliegen. Aus der stetig wachsenden Zahl von Kulturveranstaltungen, Kulturschaffenden und Institutionen lässt sich schliessen, dass aktive Kulturtätigkeit attraktiver ist als konsumierende. Von daher wie auch vom Grundgedanken der Vermittlung her sind diejenigen Ansätze der Kulturvermittlung weiter zu vertiefen, die die Trennung von «Produzierenden» und «Konsumierenden», von Lehrenden und Lernenden aufweichen und offene Austauschbeziehungen ermöglichen. Ich plädiere hier neben der professionellen und ausdifferenzierten Kulturvermittlung für die Beachtung und Inwertsetzung der alltäglichen und wirkungsvollen Kulturvermittlung: von allen, die durch ein kulturelles Werk oder eine Produktion angeregt sind und dies in irgendeiner Form in ihrem unmittelbaren Umfeld kundtun und anderen einen Zugang ermöglichen.

Margrit Bürer *dipl. Sozialpädagogin, Supervisorin BSA, Executive MBA HSG. Seit 2006 ist sie Kulturbeauftrage von Appenzell Ausserrhoden. Von 1982 – 1994 war sie als freiberufliche Filmerin und von 1995 – 2006 in verschiedenen Funktionen bei der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia tätig.*



PERSPEKTIVWECHSEL Franziska Dürr:
Vermittlung – ein Spagat

In den letzten 20 Jahren haben viele Kulturinstitutionen realisiert, wie wichtig die Vermittlung ist. Eine Ausstellung, ein Museum, ein kultureller Anlass braucht vor allem beim ersten Besuch eine Einladung oder eine Begleitung. So ist zu beobachten, dass immer mehr Museen und andere Kulturinstitutionen Kunstvermittlungsangebote ausschreiben und damit sowohl das Stamm- als auch neues Publikum ansprechen.

Doch wer vermittelt? Wer kann Brücken bauen? Dient ein Geschichtsstudium oder eine pädagogische Ausbildung, um etwa in einem historischen Museum in der Vermittlung zu arbeiten? Ist eine Weiterbildung im Bereich Vermittlung dienlich, oder braucht es gar noch eine Ausbildung im Marketing?

Vermittlungsarbeit heisst, sich ein Angebot auszudenken, dieses in die Praxis umzusetzen und dann wieder zu überprüfen und zu reflektieren. Die Herausforderungen beginnen weit im Vorfeld: Wie erfahren neue Besuchende vom Angebot, und wie soll es gestaltet sein, damit Besuchende nicht passiv konsumieren, sondern zu Akteuren werden, welche sich substantiell beteiligen, so dass ihre Begegnung mit der Kultur zu einem persönlichen Erlebnis wird?

Neben Fachwissen und pädagogischem Geschick benötigen Kulturvermittelnde Innovationskraft für neue Herangehensweisen. Sie brauchen Durchsetzungsvermögen, Beharrlichkeit und Geschick, um Neues in bestehende Strukturen einbringen zu können.

Kulturvermittlung machen heisst auch, sich für Rahmenbedingungen einzusetzen, die eine nachhaltige Entwicklung der Vermittlung ermöglichen. Denn die Vermittlung braucht Raum, Budget und Aufmerksamkeit, um etwas Bleibendes aufbauen zu können.

Sowohl Sicherheit im Fach und Gewandtheit in der Art der Vermittlung sind notwendig. Kulturvermittelnde müssen Interesse an Menschen und gleichzeitig an der Kultur haben. Ihr Hintergrund ist die Verbundenheit mit der Kultur durch eigenes Kunst- und Kulturschaffen und somit eine vertiefte Kenntnis in der zu vermittelnden Sparte. Zudem braucht es pädagogisches Wissen und Geschick, gestützt auf eine Ausbildung oder eigene Erfahrung. Erst mit dieser zweifachen Anbindung sind Kulturvermittelnde prädestiniert, Gastgebende zu sein und neues Publikum einzuladen, Brücken zu bauen und Türen zur Kultur zu öffnen. Eigeninitiative sowie fundierte Berufs- und Lebenserfahrung sind zudem wichtige Schlüssel für eine erfolgreiche Laufbahn.

Franziska Dürr *ist Leiterin der Kunstvermittlung des Aargauer Kunsthauses und des Lehrgangs für Kulturvermittlung «Kuverum».*

PERSPEKTIVWECHSEL

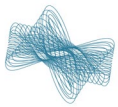
Gianna A. Mina: Das Museo Vincenzo Vela und die Kulturvermittlung

Jede Ausstellung, sei sie permanent oder temporär, ist für sich ein Akt der Kulturvermittlung. Indem die Kuratorin/der Kurator Objekte oder Kunstwerke zusammenstellt und in einer bestimmten Ordnung Inhalte präsentiert, übermittelt sie/er eine Vision, einen roten Faden und eine Interpretation, die das Publikum so weit wie möglich mit einbeziehen sollten, um es an einem bereichernden und anregenden Dialog teilhaben zu lassen. Wenn dieser Akt des Zeigens und Vermittelns von Inhalten überdies an einem Ort stattfindet, der einst ein Künstlerhaus, Wohnhaus und Privatmuseum war, dann erhält er eine zusätzliche Relevanz und eine klare Legitimation.

Das Museo Vincenzo Vela ist eines der wenigen dem Bund unterstellten Museen auf Schweizer Boden, auf die das zutrifft. Es gehört zu den originellsten europäischen Künstlerhäusern des neunzehnten Jahrhunderts und wurde vom Tessiner Bildhauer Vincenzo Vela (1820–1891) entworfen, der vor allem während der Zeit des italienischen Risorgimento als Bildhauer und Verfechter der Ideale der Einigungsbewegung aktiv war.

Seit der Wiedereröffnung des Museums nach einer wichtigen Renovierung und Umstrukturierung (1997–2001) hat die Museumsleitung, sich der oben genannten Prämissen wohl bewusst, die Kulturvermittlung zu einem ihrer Hauptanliegen gemacht. 2001 gründete sie einen Kulturvermittlungsdienst, der als Motor für die ganze Region dient und in einem offenen Dialog mit dieser seine Angebote von Saison zu Saison für unterschiedliche Publikumsgruppen erweitert. Wir haben mit den Lehrern verschiedener Schulen ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, indem wir Gesprächsrunden organisierten und dabei unsere Absichten klar darlegten: eine museale Kulturvermittlung, die nicht als Verlängerung des Schulunterrichts, sondern als alternativer und/oder komplementärer Lernprozess verstanden werden will, an dem alle Sinne beteiligt sind.

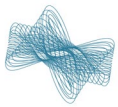
Die positiven Erfahrungen mit den Schulen haben uns veranlasst, den Annäherungsprozess des Museums an das Publikum auf weitere interessierte Besuchergruppen auszudehnen. Dank der Mitarbeit von Fachleuten auf anderen Gebieten sowie von Besucherinnen und Besuchern, die sich als «Botschafter» des Museums engagieren, haben wir im Laufe der Jahre Aktivitäten für Blinde, Behinderte (auch Schwerbehinderte) und seit fünf Jahren für Asylbewerber entwickelt. Gerade die Tatsache, dass wir über



eine ganz charakteristische und ungewöhnliche Dauerausstellung verfügen, hat uns erlaubt, Projekte zu verwirklichen, die nicht nur die künstlerische Erfahrung, sondern genauso ernsthaft eine historische Betrachtung sowie eine Annäherung an die Psychologie und andere humanistische Disziplinen miteinbeziehen. Doch auch die Musik ist inzwischen ein wichtiger Bestandteil unseres Vermittlungskonzepts. Regelmässige musikalische Anlässe regen ein interessiertes Publikum zu einer neuen Museumserfahrung an und bieten die Gelegenheit zur Reflexion über die Begegnung zwischen verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen und ihre Unterschiede. Und auch das Theater, genauso wie die Bildhauerei ein «plastisches» Ausdrucksmittel – das eine in Bewegung, das andere statisch – , hat einen festen Platz in unserem Angebot.

Eine sachgerechte Kulturvermittlung, die dies alles möglich macht, gründet meiner Meinung nach auf einigen wesentlichen Prinzipien: einem grosszügigen, feinfühligen Empfang des Publikums, einer ernsthaften Annäherung an die vorgeschlagenen Themen, einem aufmerksamen Ohr für die Ansprüche und Bedürfnisse des Publikums sowie die Fähigkeit, die Dauerausstellungen immer wieder neu zu interpretieren und neugierig und phantasievoll an sie heranzugehen auf einem Weg, der in der Vergangenheit verhaftet, gleichzeitig aber in die Zukunft gerichtet ist.

Gianna A. Mina *leitet seit 1992 das Museo Vincenzo Vela in Ligornetto. Sie hat von 2007 bis 2011 die deutsche UNESCO-Kommission geleitet, ist Vorstandsmitglied des Verbands der Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker in der Schweiz und seit 2012 Präsidentin des VMS (Verband Museen der Schweiz).*

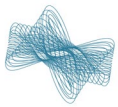


PERSPEKTIVWECHSEL Anne Catherine Sutermeister: Kulturvermittlung als Indikator für kulturpolitische Qualität?

Indem Kulturvermittlung sich als eigenständige kulturelle und künstlerische Praxis etabliert hat, ist sie Teil des Kulturförderungssystems geworden, das sie gleichzeitig aufmischt und hinterfragt. Der Stellenwert, den sie in den verschiedenen kulturellen Bereichen einnimmt, ist deshalb ein wertvoller Anhaltspunkt für die Reaktivität der Politik und ihre Fähigkeit, eine neue Aufgabe kohärent zu positionieren.

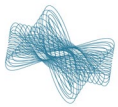
In Europa kann die Kulturvermittlung auf eine lange Geschichte zurückblicken, in der Schweiz wurde sie jedoch erst spät institutionalisiert. Während sie in Frankreich nach wie vor an eine politische Vision (die Demokratisierung des Publikums) geknüpft ist, ist sie bei uns Teil pragmatischerer oder gar utilitaristischerer Überlegungen: Nach der Entwicklung angebotsgebundener Förderinstrumente zur Unterstützung von Institutionen und Kulturschaffenden stehen jetzt Angebote für eine breitere Öffentlichkeit im Fokus. Im heutigen ängstlichen politischen Klima stellt sich die Frage, an wen sich das subventionierte Kulturangebot richten soll. Kulturvermittlung wird da zuweilen als Antwort auf alle Fragen missbraucht.

Die Vermittlung als Förderinstrument wirft stichhaltige Fragen auf, die viel über die Art aussagen, wie sich Kultur organisiert und wie sich die politische Praxis versteht. Fast alle Institutionen, Kunstschaffenden und Verbände betreiben Kulturvermittlung und sorgen für ein reichhaltiges Angebot, das vom Publikum aber nicht immer wahrgenommen wird. Grund dafür sind unzureichend koordinierte Werbeaktionen, Doppelspurigkeiten und uneinheitliche Zielgruppen. Trotz des äusserst professionellen Einsatzes zahlreicher Akteure und Institutionen setzt sich die Vision einer Vermittlung als Dienst an der Bevölkerung – und nicht länger als Summe von kurzfristigen Einzelaktionen – nur langsam durch. Wie soll eine Vermittlung betrieben werden, die entsprechend ihrer eigentlichen Vorgabe auf die Zielgruppen ausgerichtet und nicht abhängig vom Kunstbereich entwickelt wird? Wie sollen die verschiedenen Visionen der Künstler- und Kulturorganisationen mit einem Vorgehen vereinbart werden, das die stadtgeografischen und sozio-kulturellen Eigenheiten berücksichtigt?



Die Vermittlung als neue Form etablierter kultureller und künstlerischer Intervention kann als Herausforderung betrachtet werden, das Zusammenspiel des Kultursystems zu überdenken: Wie können die spartenübergreifenden Kompetenzzentren mit den bestehenden Institutionen koordiniert werden? Wie sollen die verschiedenen künstlerischen Kräfte und Eigenheiten gebündelt werden, um sie in den Dienst der Bevölkerung zu stellen? Die Vermittlung löst durch ihre Besonderheit eine interessante Dynamik im Kultursystem aus. Die Antworten des Gemeinwesens geben deshalb Aufschluss über seine Reaktivität.

Dr. Anne-Catherine Sutermeister *Dozentin FH, Leiterin des Institut de recherche en art et en design – Haute école d'art et de design de Genève.*



FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 7: Forschung zur Kulturvermittlung zwischen Wirkungsnachweis und Ergebnisoffenheit

«Cultural heritage institutions are increasingly seen as instruments for government policies on social inclusion, cohesion and access […] and required to present evidence of their performance. […] Funding levels across the sector are contingent on being able to present such evidence.» (Brown 2007)

Im Text 6.FV wurde darauf hingewiesen, dass die Forschung im Bereich Kulturvermittlung ein vergleichsweise junges Phänomen ist. Erst in den letzten 15 Jahren wachsen die Bemühungen sowohl um forschungsbasierte Analysen gegenwärtiger Praxis als auch um eine differenzierte Geschichtsschreibung. Dominiert traditionell in den pädagogischen Berufen eine Skepsis gegenüber Theorie (Patry 2005), interessieren sich gegenwärtig mehr und mehr Akteur_innen aus dem Arbeitsfeld der Kulturvermittlung für Anregungen, begriffliche Reflexionen und Argumentationsgrundlagen für die Ausgestaltung und Begründung ihrer Praxis. So wurde zum Beispiel im Jahr 2012 der «→ *Salon Kulturvermittlung*, eine virtuelle Diskussion zu theoretischen Grundlagen der Kulturvermittlung in Österreich» gegründet.

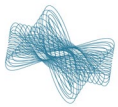
→ *Salon Kulturvermittlung* http://salon-kulturvermittlung.at [10.10.2012]

→ *Anderson 2000* http://www.cultivate-int.org/issue2/networked [10.10.2012]; siehe Materialpool MFV0701.pdf

Im Text 7.5 wurde bereits das Spannungsverhältnis zwischen Legitimationsbestrebungen und dem Anspruch der Ergebnisoffenheit von Forschung in der Kulturvermittlung erwähnt. Im Folgenden soll das Forschungsfeld unter dieser Perspektive etwas eingehender beschrieben werden.

«Besucherorientierung» ist international ein Schlüsselbegriff in der Debatte um die Zukunftsfähigkeit von öffentlich geförderten Kulturinstitutionen geworden. So sprach zu Beginn des 21. Jahrhunderts David Anderson (damals Leiter der Vermittlungsabteilung des Victoria and Albert Museum London, heute Generaldirektor der staatlichen Museen Wales) von einer Verschiebung des Museums von «Object focused» zu «User focused» (→ *Anderson 2000*). Damit korrespondieren aktuelle Selbstpositionierungen des Kulturmanagements im deutschsprachigen Raum, etwa bei der Suche nach einer Position «zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing» (Mandel 2005) und der Hinwendung zur Kunst- und Kulturvermittlung (Kittlausz, Pauleit 2006).

Die Idee der Besucherorientierung ist gekoppelt mit der Konzeption der Kulturinstitutionen als gesellschaftliche Lernorte, die in Abgrenzung zu Schule und Hochschule als idealtypisch für ein selbstmotiviertes «lebenslanges Lernen» (John, Dauschek 2008) gesetzt werden, mit den entsprechenden Transferwirkungen auf individuelle Leistungsbereitschaft und Sozialverhalten. Daran orientiert sich entsprechend auch ein wesentlicher Teil der Forschungsaktivität in der Kulturvermittlung. Denn wie im



Eingangszitat zu diesem Text angedeutet: Je stärker die öffentliche Finanzierung der Institutionen über deren Transfer- und Bildungseffekte legitimiert ist, desto dringlicher wird der Nachweis dieser Effekte. Ein weiterer Teil konzentriert sich auf den Nachweis und die Förderung der → *reproduktiven Funktion von Kulturvermittlung*. Zu finden sind vor allem Evaluationen der Bildungswirkung von Vermittlungsprojekten auf die Teilnehmenden oder Tests von Displays, Aufführungsorten und Infrastrukturen mit Blick auf die Nutzungsweisen durch die Besucher_innen mit den Zielen der Nutzungsoptimierung und der Publikumserweiterung (vgl. exemplarisch für den Museumsbereich die diesbezüglichen Angebote der → *Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung*).

Evaluationen und Bestandesaufnahmen sind nicht nur die am weitesten verbreitete, sondern auch die älteste Form der auf Vermittlung bezogenen Forschungstätigkeit. So entstanden in Grossbritannien und in den USA bereits in den 1940er Jahren Studien zum Bildungsauftrag von Museen und zu deren Status Quo in Sachen Vermittlung, sowohl von Regierungsorganisationen und Verbänden finanziert (Low 1942) als auch als selbstbeauftragte Forschung von Einzelpersönlichkeiten, die das Museum neu denken wollten (Wittlin 1949).

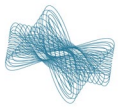
Neben quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden der Sozial- und Marktforschung, wie dem Einsatz von Fokusgruppen, dem Beobachten des Verhaltens von Besucher_innen, dem Abfragen ihrer demografischen Daten und ihrer Einstellungen, gehören aus der Kognitionspsychologie abgeleitete Untersuchungsmethoden[1] wie die des «Lauten Denkens» (Dufresne-Tassé, Lefebvre 1994), bei denen Besucher_innen zur Teilnahme an experimentellen Anordnungen als Proband_innen motiviert werden, zum Methodenset der Besucher_innenforschung. Ein aktuelles Beispiel, das neurowissenschaftliche, kultursoziologische und künstlerische Verfahren zur Bearbeitung einer marketingstrategischen Fragestellung verknüpfte, ist die an der Fachhochschule Nordwestschweiz angesiedelte, in Kooperation mit dem Kunstmuseum St. Gallen durchgeführte Studie → *eMotion* (Tschacher et al. 2012).

Grundsätzlich sind in der Besucher_innenforschung zwei Perspektiven zu unterscheiden: Eine, die historisch ältere, versteht die Besucher_innen als mehr oder weniger homogene Gruppe, deren Bedürfnisse und Verhalten beschrieben und deren Lernzuwächse gemessen werden können. Die andere, seit den 1990er Jahren dominierende, versteht Besucher_innen als heterogene Gruppe, deren Mitglieder aktiv Inhalte interpretieren und sich die Kulturinstitutionen performativ aneignen. Forschung wird entsprechend als deutend und bedeutungskonstruierend und nicht als objektiv beschreibend verstanden (Harrasser et al. 2012, S. 15). Auch die letztgenannten Zugänge werden bislang vornehmlich für das Erbringen von Wirkungsnachweisen eingesetzt. Um staatlich finanzierten Museen, Bibliotheken und Archiven vor diesem Hintergrund ein von ihnen selbst

→ *reproduktive Funktion von Kulturvermittlung* siehe Text 5.2

→ *Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung* http://www.afeb.de [8.10.2012]

→ *eMotion* http://www.mapping-museum-experience.com [10.10.2012]



handhabbares Werkzeug für den geforderten Wirkungsnachweis zu geben, entwickelte zum Beispiel Eilean Hooper-Greenhill an der School of Museum Studies der University of Leicester im Auftrag des damaligen Council for Museums, Archives and Libraries das Instrument der → *Generic Learning Outcomes* (Hooper Greenhill 2007). Es handelt sich dabei um von den Institutionen selbst durchführbare Erhebungen unter Besucher_innen, die entlang von sechs Kategorien, wie etwa «Kenntnis und Verstehen» oder «Einstellung und Werte», unterschiedliche Dimensionen informellen Lernens erfassen.[2] Zwei Jahre nach ihrer Veröffentlichung wurden die Generic Learning Outcomes von rund der Hälfte aller englischen Museen verwendet. Aber auch im deutschsprachigen Raum finden sie Verbreitung (z.B. im Grazer Kindermuseum → *Frida und Fred*, in Kooperation mit der → *Universität Graz*). Auch wenn der Ansatz der Generic Learning Outcomes die Besucher_innen als aktiv und heterogen entwirft, bleibt anzumerken, dass sie zwar potentiell Anlässe zur Selbstreflexion für die Institutionen und die Kulturvermittler_innen (wie auch für die Nutzer_innen) bieten, aber die Ergebnisoffenheit als leitendes Kriterium für wissenschaftliches Arbeiten zuweilen schwierig zu gewährleisten ist. Dies vor allem, wenn die Existenz der beforschten Einrichtung implizit oder explizit an die positive Evaluation ihrer Bildungswirkung gekoppelt wird (Loomis 2002). Forschung ist in diesen Fällen zuweilen schwer von einer Dienstleistung zu unterscheiden, da die Setzungen und Absichten der jeweiligen Auftraggeber_innen selten selbst zum Gegenstand der Analyse und Kritik gemacht werden. Gering ist häufig auch ihr Grad von Selbstreflexivität – zum Beispiel in Bezug auf die → *normativen Setzungen* durch die verwendeten Analysekategorien. Sie fällt hinter den «Reflexive Turn» (Bachmann-Medik 2006) zurück, also hinter die seit mehreren Jahrzehnten etablierte kritische Selbstreflexion des Wahrheitsanspruchs von Forschung, der Autorität und Macht der Forscher_innen und deren Wirkungen auf die Wissensproduktion. Dementsprechend trägt sie tendenziell weniger zu einem Selbstverständnis von Kulturvermittlung als eigenständiger und kritischer Praxis bei, als dass sie Gefahr läuft, diese entlang institutioneller und politischer Zielvorstellungen festzuschreiben (Mastai 2007).

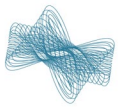
Doch finden sich zunehmend Beispiele von Forschung zur Kulturvermittlung, welche ihre Arbeit auf der Basis des Reflexive Turn entfalten. Manche bleiben dabei in der etablierten Konstellation von Forschenden und Beforschten, aber leisten anstelle eines Wirkungsnachweises eine kritische Analyse der Kultur, ihrer Institutionen und Vermittlungspraktiken. So zum Beispiel das Projekt «Science with all Senses – Gender and Science in the Making», das mit ethnomethodologischen Mitteln Wissensaneignung von Kindern in Wiener Museen entlang der Kategorien Klasse, Ethnizität und Geschlecht untersuchte (Harrasser et al. 2012).

→ *Generic Learning Outcomes* http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning [10.10. 2012]

→ *Frida und Fred* http://www.fridaundfred.at/cms/5780/Evaluierung_und_Forschung [7.10.2012]

→ *Universität Graz* http://www.uni-graz.at/weiwww_tagung_outcome_vortrag-schrittesser.pdf [7.10.2012];
siehe Materialpool MFV0702.pdf

→ *normative Setzungen* siehe Text 3.FV



Andere Projekte weisen sich dadurch aus, dass sie mit den Mitteln der → *Aktionsforschung* versuchen, Forschung und Entwicklung von Kulturvermittlung stärker zu verzahnen, indem sie die Praktiker_innen der Vermittlung als Forschende einbeziehen. Auch existieren Ansätze, die Besucher_innen aus der Rolle der Proband_innen zu lösen und auf deren Mitarbeit und Mitdenken basierende Forschungsdesigns zu entwickeln. So setzte das Schweizer Projekt «Ästhetische Kommunikation im Kindertheater» kreatives Schreiben, Zeichnen und weitere freie Gestaltungsmittel ein, um den individuellen Wahrnehmungen der Kinder beim Theaterbesuch nicht nur aus Beobachtungen, sondern aus deren eigenen Artikulationen auf die Spur zu kommen (Baumgart 2012). In einem landesweiten, wissenschaftlich begleiteten Modellprogramm in England mit dem Titel → *en-quire* (2004–2011) arbeiteten Künstler_innen, Schüler_innen, Student_innen, Wissenschafter_innen, Lehrer_innen und Kunstvermittler_innen unter dem Motto «Learning in Galleries» zusammen. Dabei entwickelten Jugendliche experimentelle interpretative Werkzeuge für die Arbeit mit dem Publikum. Die Projekte sind an die Mitarbeit der Schüler_innen geknüpft und erforschen gleichzeitig ihr Lernverhalten und die Dynamiken der Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule. Sie hinterfragen aber auch die Deutungshoheit der Museen und ihrer tradierten Vermittlungspraktiken. Ein Projekt, welches letzteren Aspekt besonders in den Blick nimmt, ist → *Tate Encounters: Britishness and Visual Culture* (Dewdney et al. 2012), das die Tate Britain von 2007 bis 2010 in Kooperation mit der London South Bank University und der University of the Arts London durchführte. In diesem untersuchte eine Forschungsgruppe, die sich aus Wissenschafter_innen, Museumspersonal und Studierenden mit Migrationshintergrund im weitesten Sinne [3] zusammensetzte, wie über die Ausstellungsweisen des Museums → *Britishness* hergestellt wird. Die Forschungsergebnisse stellen die → *Cultural Diversity Policy* des Museums grundsätzlich in Frage und bieten Perspektiven für eine veränderte vermittlerische und kuratorische Arbeit in Ausstellungsinstitutionen. Tate Encounters war von den Ansätzen der → *kritischen Museologie* informiert und versuchte auf dieser Grundlage, die institutionelle Praxis weiterzudenken. Das Projekt verfolgte den Anspruch, die Hierarchien zwischen Forschenden und Beforschten, Lehrenden und Lernenden durchlässig zu machen und die oben beschriebene «Besucherforschung» als «Forschung in Zusammenarbeit mit Besucher_innen» zu betreiben. Dabei war die Bearbeitung und Reflexion der zwangsläufig vorhandenen Hierarchien zwischen professionellen Forschenden und Teilnehmenden aus anderen Bereichen ein integraler Bestandteil. So wurden zum Beispiel die beteiligten Jugendlichen als «Ko-Forschende» methodisch ausgebildet. Ähnliche Projekte finden in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum statt. So war das Forschungsprojekt zur Vermittlung auf der documenta 12 diesem Anspruch verpflichtet (Wieczorek et al. 2009;

→ *Aktionsforschung* siehe Glossar

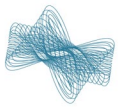
→ *en-quire* http://www.en-quire.org [10.10.2012]

→ *Tate Encounters: Britishness and Visual Culture* http://process.tateencounters.org [10.10.2012]

→ *Britishness* siehe Glossar

→ *Diversity Policy* siehe Glossar

→ *kritische Museologie* siehe Text 5.FV



Mörsch et al. 2009). Bildung wurde von den Kurator_innen der d12 zu einem von drei leitenden Motiven der internationalen Ausstellung zeitgenössischer Kunst erklärt. Daraus resultierte ein Vermittlungskonzept, das den Dialog über Kunst und die Debatte über Bildung gegenüber der autorisierten Vermittlung von Wissen favorisierte. Vermittlung verstand sich dabei als «Kritische Freundin» (Mörsch 2008) im Verhältnis zur Ausstellung. Zwanzig der freiberuflich arbeitenden Vermittler_innen führten ein Teamforschungsprojekt durch, das durch Methoden der Vermittlung – als Forschung, als Performance und als Intervention – versuchte, auf Veränderung der Praxis und ihrer Verhältnisse angelegte Analysen im Sinne einer «militanten Untersuchung» (→ *Malo 2004*, → *Graham 2010*) zu betreiben. Spätestens an diesem Beispiel wird deutlich, dass ein Ziel solcher Forschungszugänge in der Kulturvermittlung die → *Ermächtigung* der an ihnen Beteiligten darstellt. So auch bei dem auf Aktionsforschung basierendem Projekt «Kunstvermittlung in Transformation», das von 2009 bis 2011 unter Mitwirkung von vier Schweizer Kunsthochschulen und fünf Museen stattfand und sich zum Ziel setzte, die Vermittlungspraxis in den Museen und die Beschäftigung der Hochschulen mit dem Bereich der Musemsvermittlung gemeinsam mit den Praktiker_innen forschungsbasiert weiterzuentwickeln (Settele et al. 2012). Viele der Beteiligten gaben zum Ende des Projektes an, dass sich der Status des Bereichs Kulturvermittlung in ihren Institutionen verbessert habe. Eine Kollegin aus dem Museumsbereich beschrieb, dass es durch den Verweis auf den Forschungszusammenhang leichter fiel, Praxisexperimente und die Auseinandersetzung mit Theorie in ihrem Team zu motivieren.[4]

Praxisforschung bietet keinen Ausweg aus der Spannung zwischen dem Nachweis erwünschter Wirkungen und der Ergebnisoffenheit von Forschung. Sie kann jedoch die Entfaltung von Reflexionsfähigkeit im Praxisfeld unterstützen, anwendbare Ergebnisse produzieren und so zu seiner Weiterentwicklung beitragen, ohne sich dabei in den Dienst institutioneller und kulturpolitischer Imperative zu stellen, aber auch ohne eine Unberührtheit von diesen zu fingieren. Sie birgt daher das Potential, das Produktivmachen von Spannungsverhältnissen auch auf Forschungsebene fortzusetzen.

→ *Malo 2004* http://transform.eipcp.net/transversal/0406/malo/en [10.10.2012];
siehe Materialpool MFV0703.pdf

→ *Graham 2010* http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html [10.10.2012];
siehe Materialpool MFV0704.pdf

→ *Ermächtigung* siehe Glossar: Selbstermächtigung

1 Vgl. hierzu beispielsweise die Publikationen und Projekte des Forschungsschwerpunktes Psychologische Ästhetik und kognitive Ergonomie der Universität Wien oder der Gesellschaft für empirische Ästhetik → http://science-of-aesthetics.org [14.10.2012]

2 Für eine detaillierte Auflistung sowie eine Kritik dieser Kategorien → siehe Text 3.FV.

3 Zwei Bedingungen bestanden für die Teilnahme an dem Forschungsprojekt: Die Studierenden mussten aus einer Familie stammen, die nach England eingewandert ist (von wo, spielte keine Rolle) und in der sie die ersten sind, die eine Universität besuchen.

4 An einem anderen Museum wurde für drei Jahre neu die Stelle einer «Kuratorin für Vermittlung» eingerichtet → siehe Text 5.FV.

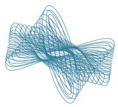
Literatur und Links

Der Text basiert in Teilen auf folgenden bereits erschienenen Beiträgen:

– Mörsch, Carmen: «In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: ‹Kunstvermittlung in Transformation› als Gesamtprojekt», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012, S. 299 – 317

Weitere Literatur:

→ Anderson, David: Networked Museums in the Learning Age. Vortrag anlässlich der EVA Conference, Edinburgh, 2000; http://www.cultivate-int.org/issue2/networked [10.10.2012], siehe Materialpool MFV0701.pdf
– Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns – Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Hamburg: Rowohlt, 2006
– Baumgart, Charlotte (2012): «Den Kindern ein Sprachrohr geben», in: Sack, Mira; Rey, Anton (Hg.): Ästhetische Kommunikation im Kindertheater, subTexte 07, Zürich: Institute Performing Arts, Zürcher Hochschule der Künste, 2012, S. 35 – 44
– Brown, Stephen: «A Critique of Generic Learning Outcomes», in: Journal of Learning Design, Jg. 2, Nr. 2, 2007, S. 23
– Dufresne-Tassé, Colette; Lefebvre, André: «The Museum in Adult Education: a psychological study of visitor actions», in: International Review of Education Jg. 40, Nr. 6, 1994, S. 469 – 484
– Dewdney, Andrew, et al. (Hg.): Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum, London/New York: Routledge, 2012
→ Graham, Janna: «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines», in: Fuse Magazine, April 2010; http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html [10.10.2012], siehe Materialpool MFV0704.pdf
– Harrasser, Doris, et al. (Hg.): Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum, Bielefeld: Transcript, 2012
– Hooper Greenhill, Eilean (Hg.): Museums and Education – Purpose, pedagogy, performance, London: Routledge, 2007
– John, Hartmut; Dauschek, Anja (Hg.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit, Bielefeld: Transcript, 2008
– Kittlausz, Viktor; Pauleit, Winfried (Hg.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst und Kulturvermittlung, Bielefeld: Transcript, 2006
– Loomis, Ross J.: «Visitor Studies in a political world. Challenges to Evaluation Research», in: Journal of Interpretation Research, Jg. 7, Nr. 1, 2002, S. 31 – 42
– Low, Theodore: The Museum as a Social Instrument. A study undertaken for the Committee on Education of the American Association of Museums, New York: Metropolitan Museum of Art, 1942
→ Malo de Molina, Marta: Common notions, part 1: Workers-inquiry, co-research, consciousness-raising, 2004; http://transform.eipcp.net/transversal/0406/malo/en [10.10.2012], siehe Materialpool MFV0703.pdf
– Mandel, Birgit (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft, Bielefeld: Transcript, 2005
– Mastai, Judith: «There Is No Such Thing as a Visitor», in: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce (Hg.): Museums After Modernism. Strategies of Engagement, Oxford: Blackwell, 2007, S. 173 – 177
– Mörsch, Carmen: «Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess», in Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Uckland: Schibri, 2008, S. 175 – 188
– Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich: diaphanes, 2009



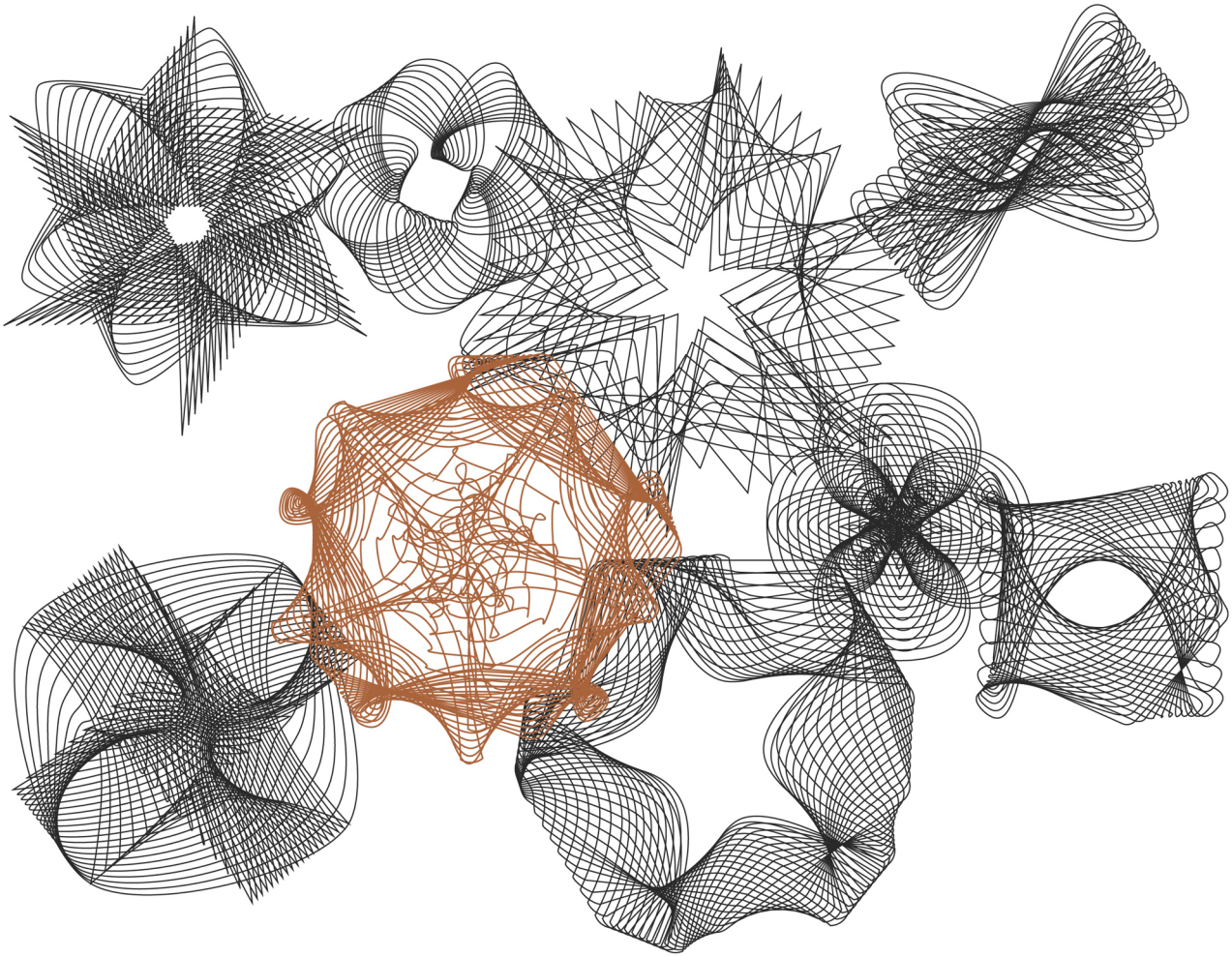
– Patry, Jean-Luc: «Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker», in: Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hg.): Verwertbarkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 143 – 161
– Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012
– Tschacher, Wolfgang, et al.: «Physiological correlates of aesthetic perception in a museum», in: Journal of Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Nr. 6, 2012, S. 96 – 103, doi: 10.1037/a0023845
– Wieczorek, Wanda, et al.: Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12, Zürich: diaphanes, 2009
– Wittlin, Alma S.: «The Museum: Its history and its tasks in education», in: Mannheim, Karl (Hg.): International library of sociology and social reconstruction, London: Routledge & Kegan Paul, 1949

Links:

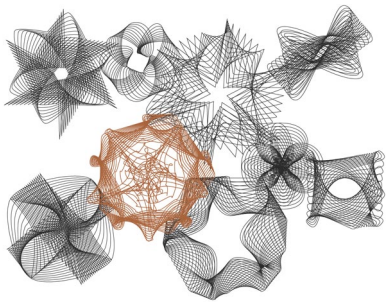
→ Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg: http://www.afeb.de [8.10.2012]
→ Fachhochschule Nordwestschweiz, Studio eMotion: http://www.mapping-museum-experience.com [10.10.2012]
→ Kindermuseum Graz, Frida und Fred: http://www.fridaundfred.at/cms/5780/Evaluierung_und_Forschung [10.10.2012]
→ Museums, Libraries and Archives Council, United Kingdom, Generic Learning Outcomes: http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning [10.10.2012]
→ Programm en-quire, England: http://www.en-quire.org [10.10.2012]
→ Salon Kulturvermittlung, Österreich: http://salon-kulturvermittlung.at [10.10.2012]
→ Schrittesser, Ilse: Learning Outcomes: Idee, Nutzen und Möglichkeiten, Vortrag, Universität Wien, 6.12.2007; http://www.uni-graz.at/weiwww_tagung_outcome_vortrag-schrittesser.pdf [7.10.2012]
→ Tate Britain, London, Tate Encounters: http://process.tateencounters.org [10.10.2012]

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?



8.0 Intro

Die wachsende Ausdifferenzierung der Kulturvermittlung als Arbeits- und Forschungsfeld wird von Debatten über Qualität begleitet. Dabei wird von Fachvertreter_innen betont, dass «der Prozess der Qualitätszuschreibung ein normativer Prozess ist: Er hängt mit individuellen und sozialen Werten zusammen.» (→ *Fuchs 2010*). Kulturvermittlung zu bewerten ist deswegen immer auch ein politischer Akt: Welche Zielvorstellungen, Kunst- und Bildungsbegriffe sich dabei durchsetzen können, ist eine Frage der Deutungsmacht.

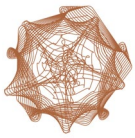
→ *Fuchs 2010* http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFE080001.pdf

→ *Case Studies* siehe Texte CS1 und CS2 im Bereich Service

Am folgenden Beispiel soll anschaulich werden, wie die Bewertung der Qualität von der jeweiligen Interessenslage abhängt:

Die Leitung eines Literaturhauses mag ein Vermittlungsprojekt als gelungen beurteilen, wenn viele der Teilnehmenden im Anschluss zu regelmässigen Besucher_innen des Hauses werden. Der an dem Projekt beteiligte Vermittler mag dessen Qualität an der Zeit- und Materialplanung messen, oder an der Zufriedenheit der einzelnen Teilnehmenden. Die Teilnehmenden bewerten die Qualität möglicherweise am Charisma der Vermittlungsperson und an dem empfundenen Grad der Sinnhaftigkeit und des Genusses. Eine Kollegin des Vermittlers mag das Angebot als zu angepasst beurteilen, während den Geschäftsführer der Institution vor allem der geringe finanzielle Aufwand begeistert. Die Autorin, deren Werke im Mittelpunkt standen, ärgert sich vielleicht, weil sie den Umgang mit ihrer Kunst als zu oberflächlich empfand. Der Vertreter der Förderstelle könnte einerseits positiv vermerken, dass das Projekt mehr Publikum als für das Literaturhaus üblich generiert hat, andererseits teilt er möglicherweise die Skepsis der Autorin, weil er sich seiner Leidenschaft für neue Literatur verpflichtet fühlt und im Grunde der Ansicht ist, dass qualitätsvolle Kunst sowieso immer nur wenige Interessierte finden kann.

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in die aktuellen Diskussionen über Qualität in der Kulturvermittlung sowie in die Kritik, die am Einzug des Qualitätsmanagements in das Arbeitsfeld geübt wird. Im Anschluss werden Kriterien für die verschiedenen Funktionen zur Diskussion gestellt. Der Text für Verweilende beschäftigt sich mit Fragen der Bewertung einer Kulturvermittlung als kritischer Praxis. Darüber hinaus werden Aspekte von Qualität beispielhaft an den Projekten der → *Case Studies* diskutiert.



8.1 Qualität in der Kulturvermittlung: gegenwärtige Aktivitäten

In den letzten Jahren haben Berufsverbände, Vereine, Institutionen und Forschungseinrichtungen international begonnen, sich mit der Frage nach der Qualität von Kulturvermittlung zu beschäftigen. Einerseits entstehen offizielle *Rahmenvorgaben* in Form von Leitfäden oder Kriterienkatalogen: Fördereinrichtungen wie Pro Helvetia formulieren Kriterien, um ihre Entscheidungen im Bereich der Kulturvermittlung öffentlich zu begründen; → *mediamus*, der Schweizer Berufsverband für Museumsvermittlung, hat ein dreisprachiges Berufsprofil herausgebracht, das implizite Qualitätskriterien enthält. Der französische Verband der → *Médiateurs Culturels* genauso wie dessen → *deutschsprachige Pendants* haben berufsethische Chartas und Qualitätsleitfäden erarbeitet.

Andererseits mehren sich international und jüngst auch verstärkt in der Schweiz *Massnahmen zur Qualitätsentwicklung* wie die Einrichtung von Preisen, unter ihnen der Preis für Musikvermittlung des → *Netzwerks Junge Ohren*, der → *Preis für Kulturvermittlung des Kantons Solothurn* oder, als internationales Beispiel, der → *Marsh Award for Excellence in Gallery Education* in Grossbritannien. Zu diesen Massnahmen gehört auch die in allen Sparten wachsende Zahl von → *Weiterbildungsangeboten* und von Symposien, auf denen ein fachlicher Austausch stattfindet – hier wäre für die Schweiz zum Beispiel auf die Jahrestagungen von → *mediamus* oder die Fachtagungen des Verbands → *Theaterpädagogik Schweiz* zu verweisen, sowie auf entsprechende, zahlenmässig beständig anwachsende → *Aktivitäten an den Kunsthochschulen*, Universitäten und pädagogischen Hochschulen, oft in Kooperation mit Kultureinrichtungen, oder die → *Foren zur Kulturvermittlung*, die von Pro Helvetia in Zusammenarbeit mit Fördereinrichtungen durchgeführt wurden.

Vor allem an der Schnittstelle von Kulturvermittlung und Schule lässt sich im Weiteren die systematische *Implementierung von Qualitätsmanage-mentverfahren* zur Verbesserung und Überprüfung betrieblicher Prozesse beobachten. So hat der Verband → *Musikschulen Schweiz* mit dem Label «quarte» ein eigenes, gesamtschweizerisch anerkanntes Zertifizierungssystem entwickelt.

Schliesslich wird im Rahmen von Studien und Forschungsprojekten an *Evaluationsansätzen* gearbeitet, die den Herausforderungen der Qualitätsmessung im heterogenen Feld der Kulturvermittlung standhalten sollen. Ein gegenwärtig diskutiertes Beispiel ist die 2010 in Deutsch und Englisch [Zusammenfassung] veröffentlichte, international angelegte Studie von Constanze Wimmer mit dem Titel «Exchange – die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik» (→ *Wimmer 2010*).

→ *mediamus* http://mediamus.ch/web/de/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus [18.2.2012]

→ *Médiateurs Culturels* http://www.imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf [5.7.2012]; siehe Materialpool MFE080101.pdf

→ *deutschsprachiger Verband* http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [5.7.2012]; siehe Materialpool MFE080102.pdf

→ *Netzwerk Junge Ohren* http://www.jungeohren.com/jop [4.7.2012]

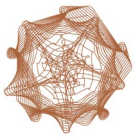
→ *Preis für Kulturvermittlung des Kantons Solothurn* http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturfoerderung/auszeichnungs preise/2011.html [5.7.2012]

→ *Marsh Award for Excellence in Gallery Education* http://engage.org/projects/marshawards.aspx [4.7.2012]

→ *Weiterbildungsangebote* siehe Text 7.3

→ *mediamus* http://www.mediamus.ch [24.8.2012]

→ *Theaterpädagogik Schweiz* http://www.tps-fachverband.ch [24.8.2012]



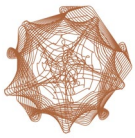
Darin betont die Autorin, Qualität sei «nichts Ruhendes oder Abgeschlossenes, sondern ein Prozess, der sich in der Diskussion und Bewertung der Akteure immer wieder neu präzisiert». Im Ergebnis unterscheidet sie drei verschiedene Qualitätsdimensionen in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, die sich auch auf andere Sparten der Kulturvermittlung übertragen lassen: die Strukturqualität, welche unter anderem die Zusammenarbeit und Kommunikationsweisen innerhalb der Institution, die Finanzierung, das Projektmanagement sowie Partnerschaften mit Kultur- und Bildungsinstitutionen betrifft; die Prozessqualität, die sich auf die künstlerische und pädagogische Konzeption und die Möglichkeiten der Beteiligung für das Publikum und die Teilnehmenden bezieht; und schliesslich die Produktqualität, welche auf die künstlerische und pädago-gische Durchführung zielt. Diese Qualitätsdimensionen werden bei dem in diesem Kapitel unternommenen Versuch, Leitsätze zur Bewertung von Kulturvermittlung zu formulieren, aufgegriffen.

→ *Aktivitäten an Hochschulen* http://www.tanztagung.ch [18.2.2013], siehe Materialpool MFE080103.pdf; http://www.hkb.bfh.ch/fileadmin/Bilder/Forschung/FSP_IM/Veranstaltungen_IM/Programm-Die_Kuenste_in_der_Bildung.pdf [20.8.2012], siehe Materialpool MFE080104.pdf; http://www.samp-asmp.ch/downloads/zhdk_musikvermittlung_tagung.pdf [20.8.2012], siehe Materialpool MFE080105.pdf

→ *Foren Kulturvermittlung* http://www.kultur-vermittlung.ch/de/infothek/materialien/tagungsunterlagen.html [22.8.2012]; siehe Materialpool MFE080106.pdf

→ *Musikschulen Schweiz* http://www.musikschule.ch/de/25_qualitaetsmanagement/00_qualitaetsmanagement.htm [4.7.2012]

→ *Wimmer 2010* http://www.kunstdervermittlung.at [16.10.2012]; siehe Materialpool MFV0801.pdf



8.2 Kritiken am Qualitätsmanagement in der Kulturvermittlung

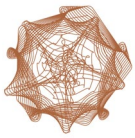
Das Qualitätsmanagement ist ein Verfahren aus der Betriebswirtschaft, das in den 1990er Jahren in Europa vom Verwaltungsbereich übernommen wurde. Wird «Qualität» als wertender Begriff zur Beschreibung von Zweckangemessenheit und Güte inzwischen ganz selbstverständlich auf alle möglichen Prozesse – bis hin zur «Sterbequalität» – angewendet, war er bis vor etwa zwanzig Jahren noch hauptsächlich auf Produkte (Waren und Dienstleistungen) bezogen. Seine Ausbreitung kann als wachsende Tendenz zur Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche gedeutet werden. Ähnlich wie bei der → *Kritik am Konzept der Zielgruppe* muss daher auch hier die grundsätzliche Frage gestellt werden, ob ein Imperativ von «Qualität» in der Kulturvermittlung nicht impliziert, dass es sich bei ihr zwangsläufig um etwas Warenförmiges handelt. Dem gegenüber stünde ein Verständnis von Kulturvermittlung als eigenständiger kultureller Praxis, welche auf die Herstellung von Beziehungen, das Eröffnen von Handlungsräumen und die Hinterfragung und Veränderung von Verhältnissen setzt – und sich, ähnlich wie die Künste, die sie vermittelt, einem normativen Zugang zur Qualität entzieht.

Die Anforderungen an Einrichtungen der Kulturvermittlung, Qualitätsmanagement zu betreiben, sind bislang selten mit einer Erhöhung ihrer Ressourcen verbunden. Wie eine in Deutschland 2010 durchgeführte Bestandsaufnahme zu Qualitätsentwicklungsmassnahmen in der Kulturvermittlung zeigt, haben die Akteur_innen in den Einrichtungen, die formalisiertes Controlling betreiben, weniger Zeit für die inhaltliche, konzeptionelle und vermittlerische Arbeit (→ *BKJ 2010*). Qualitätsmanagement kann auf diese Weise zu einer sinkenden «Qualität», zu einer Aushöhlung von Motivation und von Strukturen führen.

Durch die Definition von überprüfbaren Kriterien von aussen und durch die Koppelung der Messergebnisse an die Subventionen wird Kulturvermittlung auch inhaltlich beeinflusst. So beschreibt die Studie von 2010, dass die Anwendung gängiger Parameter der Qualitätsmessung in der Kulturvermittlung wie «[…] Projektorganisation, Zielgruppenpotenzial, Vernetzung, Öffentlichkeitswirkung, […], Nachhaltigkeit» zu einer schlechten Bewertung von experimentellen und ergebnisoffenen Projekten führen kann, weil deren offene Anlage wenig Daten zur Auswertung entlang dieser Kategorien bietet (→ *BKJ 2010*). Umgekehrt besteht die Gefahr, dass durch eine

→ *Kritik am Konzept der Zielgruppe*
siehe Text 2.2

→ *BKJ 2010* http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013];
siehe Materialpool MFE080201.pdf

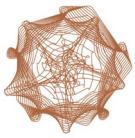


vorauseilende Anpassungsleistung seitens der Vermittlungs-praxis, durch ein Planen entlang solcher Parameter die Entwicklung neuer Konzepte behindert und stattdessen risikoarme Wege beschritten werden.
Zwar ist das Arbeits- und Forschungsfeld darum bemüht, mehrdimensionale Verfahren zur Qualitätsmessung in der Kulturvermittlung zu entwickeln. Dennoch zeichnet sich in der bisherigen Literatur ab, dass beispielsweise ein → *reproduktives Verständnis von Vermittlung*, die → *Legitimation der Künste als Bildungsgut* oder die → *Zielgruppenorientierung* den Bewertungskriterien als unhinterfragte Normen unterliegen. Kritisch-dekonstruktive Vermittlungsansätze oder solche, die auf eine Erweiterung der Institutionen selbst abzielen, befinden sich sozusagen ausserhalb des Messbereichs. Die Frage, wer jeweils die Macht hat, diese Parameter zu bestimmen, bleibt in der Diskussion um Qualitätsentwicklung in der Kulturvermittlung entsprechend zentral.

→ *reproduktives Verständnis von Vermittlung* siehe Text 5.2

→ *Legitimation der Künste als Bildungsgut* siehe Text 6.5

→ *Zielgruppenorientierung* siehe Texte in «2. Für wen Kultur vermittlung?»



8.3 Annäherung an einen Kriterienrahmen zur Beurteilung von Kulturvermittlung

Die in Text 8.2 beschriebenen Kritiken berücksichtigend, wäre zwischen einem auf betriebliche Strukturen zielenden Qualitätsmanagement einerseits und einer öffentlich geführten Debatte über Kriterien zur Beurteilung von Kulturvermittlung andererseits zu unterscheiden. Während man sich mit guten Argumenten für oder gegen die Einführung von ersterem aussprechen kann, erscheint letztere aufgrund der wachsenden Bedeutung des Arbeitsfeldes unvermeidlich. Je wichtiger es für die verschiedenen Akteur_innen der Kulturvermittlung wird, sich zu positionieren und das eigene Handeln zu begründen, desto mehr drängt sich die Frage auf, was gute Kulturvermittlung jeweils sei. Bewertet wird also von allen Beteiligten und fortwährend – aber nur wer begründete Kriterien hat, kann diese transparent machen, zur Diskussion stellen und auf dieser Basis Mitbestimmung einfordern.

In den folgenden Texten wird daher ein Versuch unternommen, ausschnitthaft und ohne Anspruch auf allgemeine Gültigkeit einige Leitsätze für die Bewertung von Kulturvermittlung mit ihren affirmativen, reproduktiven, dekonstruktiven oder transformativen → *Funktionen für die Kulturinstitutionen* zu skizzieren. Kriterien für die reformative Funktion wurden nicht en détail formuliert, da diese Funktion nur darin besteht, dass eine Institution die Erfahrungen aus der Vermittlung für eine Verbesserung ihrer bereits bestehenden Praxis einsetzt. Als → *Qualitätsmodell* werden in Anlehnung an Constanze Wimmer (Wimmer 2010) die Dimensionen *Struktur*, *Prozess* und *Ergebnis* aufgegriffen. Zusätzlich werden jeweils noch die Perspektive und die angenommenen → *Zielsetzungen* definiert, von denen aus die Beurteilung vorgenommen wird. Dabei wurde beispielhaft jeweils die Perspektive der Kulturinstitution eingenommen. Dies ermöglicht zum einen eine bessere Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit. Zum anderen erscheint die institutionelle Perspektive zum gegenwärtigen Zeitpunkt besonders geeignet, da zahlreiche Kulturinstitutionen in Bezug auf Vermittlung Aufbauarbeit leisten und sich die Frage nach der Bewertung von Kulturvermittlung stellen.

Auch bei diesem Versuch gilt: «Da Qualität kein wertfreier, sondern ein relationaler Begriff ist, wird er erst im Wechselspiel verschiedener Einflüsse und Rahmenbedingungen inhaltlich fassbar» (→ *Fuchs 2010*; → *BKJ 2010*).

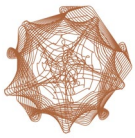
→ *Funktionen für die Kulturinstitutionen* siehe Texte in «5. Wie wirkt Kulturvermittlung?»

→ *Qualitätsmodell* siehe Text 8.2

→ *Zielsetzungen* siehe Text 8.0

→ *Fuchs 2010* http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFE08001.pdf

→ *BKJ 2010* http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFE080201.pdf



8.4 Kriterien für eine vornehmlich affirmative Kulturvermittlung

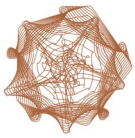
Wichtigste Zielsetzungen für die Vermittlung in der Kulturinstitution:
– Die Institution definiert, welches Fachwissen weitergegeben werden soll.
– Sie richtet sich an ein bereits interessiertes und informiertes Publikum.
– Sie will dieses Publikum durch die Vermittlung stärker an sich binden.
– Sie präsentiert sich als relevante fachliche Mitgestalterin des jeweiligen künstlerischen Bereichs.

Struktur

Rahmenbedingungen in Bezug auf Infrastruktur, Organisation und Personal, finanzielle und materielle Ressourcen:
– Das *Personal für die Vermittlung* verfügt über das für das Angebot benötigte Fachwissen und über pädagogisches Stehvermögen gegenüber einem informierten (und inhaltlich sowie auch methodisch) kritischen Publikum.
– Die *Bezahlung für die Vermittlung* ist angemessen, sie richtet sich zumindest nach den veröffentlichten Tarifen. Bezahlt werden auch die Vor- und Nachbereitung eines Angebots.
– Es existiert ein angemessenes *Budget* für benötigte Materialien. Die *räumlichen Voraussetzungen* sind unterstützend (z.B. Arbeitsräume, Akustik, Sitzgelegenheiten etc.).
– Die *Organisation, Koordination und Kommunikation* der Angebote liegt ebenfalls in der Hand von Personal mit der dafür benötigten Expertise.
– Für die *Planung* und die *Nachbereitung* des Angebots steht ausreichend Zeit zur Verfügung.
– Der *Informationsfluss* zwischen den Abteilungen der Institution ist gewährleistet. Die Vermittlung hat bereits in der Konzeptions- und Planungsphase *Einblick* in die zu vermittelnde Produktion.
– Die Struktur bietet Möglichkeiten zur *Prozessreflexion* mit allen Beteiligten und damit zur *Weiterentwicklung des Vermittlungsangebots* als festem Bestandteil der Institution.

Prozess

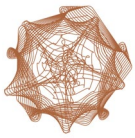
Pädagogische, fachliche, organisatorische und ggf. künstlerische Qualität der Konzeption und Durchführung:
– Der organisatorische *Ablauf* des Angebots gestaltet sich transparent und einfach für die Teilnehmenden.
– Das *Konzept* der Vermittlung korrespondiert inhaltlich und methodisch schlüssig und einfallsreich mit den zu vermittelnden Inhalten.
– Die *Sprache* der Vermittlung ist an der Fachterminologie ausgerichtet und gleichzeitig aufmerksam gegenüber dem unterschiedlichen Wissen im Publikum. Von Vorannahmen geprägte Formulierungen wie «Sie kennen ja sicher alle …» werden vermieden.



– Der *Inhalt* der Vermittlung besteht einerseits aus Basiswissen, andererseits aus neuen Hintergrundinformationen für ein informiertes Publikum. Er macht jeweils die Perspektiven und Quellen, aus denen das vermittelte Wissen stammt, transparent (dies gilt grundsätzlich für alle Funktionen der Vermittlung). Redundante Beschreibungen und Vorannahmen werden vermieden («das düstere Licht im Bühnenraum lässt uns gruseln»).
– Der *Auftritt* der Vermittlung ist selbstbewusst und freundlich, weder servil noch defensiv. Fachliche Wissenslücken werden als notwendig für das Weiterdenken erkannt und benannt. Es existiert pädagogische Professionalität im Sinne von Selbstdistanz und von Reflexivität zum Gegenüber und zur Vermittlungssituation.

Ergebnis

Resultate und Effekte in Relation zur Zielformulierung:
– Die *Arbeitszufriedenheit der Vermittlungsperson* ist hoch.
– Die *Zufriedenheit über die Zusammenarbeit* von Organisation, Koordination, Produktion und Vermittlung ist bei allen Beteiligten in der Institution hoch; die Zusammenarbeit wird auf dieser Basis fortgesetzt.
– Die *Zufriedenheit des Publikums* mit dem Vermittlungsangebot ist hoch; ähnliche Angebote werden von einem Teil erneut wahrgenommen.
– Die *quantitative Nutzung* des Angebots entspricht den Zielvorstellungen.
– Das Angebot trägt wahrnehmbar zur *Stärkung des bisherigen Profils der Institution* in der Öffentlichkeit bei. Es wird von der Institution aktiv zu dieser Profilierung verwendet.

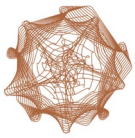


8.5 Kriterien für eine vornehmlich reproduktive Kulturvermittlung

Wichtigste Zielsetzungen für die Vermittlung in der Kulturinstitution:
– Die Institution will sich als eine Einrichtung profilieren, die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich macht.
– Sie will Zugänge zu diesen Gütern für eine breite Öffentlichkeit eröffnen.
– Sie möchte ihr Publikum qualitativ und quantitativ erweitern, insbesondere im Hinblick auf das «Publikum von morgen».
– Die bestehenden Inhalte und Vorgehensweisen sollen dabei nicht grundsätzlich verändert werden.

Struktur

Institutionelle Rahmenbedingungen in Bezug auf Infrastruktur, Organisation und Personal, finanzielle und materielle Ressourcen:
– Das *Personal für die Vermittlung* verfügt über die für das Angebot benötigte inhaltliche, pädagogische und ggf. auch künstlerische Ausgewiesenheit (zertifiziert und/oder nachweislich erfahrungsbasiert).
– Die *Bezahlung für die Vermittlung* ist angemessen, sie richtet sich zumindest nach den veröffentlichten Tarifen. Bezahlt werden auch die Vor- und Nachbereitung eines Angebots.
– Es existiert ein angemessenes *Budget* für die in dem jeweiligen Angebot benötigten Materialien, technisches Equipment und Werkzeuge. Stellt sich die angestrebte Publikumserweiterung ein, sind Ressourcen eingeplant, um die neuen Interessen beantworten zu können.
– Es existiert ein Budget für die reproduktive Vermittlung *unterstützende Massnahmen* wie Publikumsforschung.
– Die *räumlichen Voraussetzungen* sind für das Vermittlungsangebot unterstützend (z.B. Arbeitsräume, die ggf. auch verschmutzt werden können, Lagerräume für Zwischenergebnisse, Arbeitsplätze, Sitzgelegenheiten etc.).
– Die *Organisation, Koordination und Kommunikation* der Angebote liegt in der Hand von Personal mit der dafür benötigten Expertise.
– Für die *Planung* und die *Nachbereitung* des Angebots steht ausreichend Zeit zur Verfügung.
– Der *Informationsfluss* zwischen den Abteilungen der Institution ist gewährleistet. Die Vermittlung hat bereits in der Konzeptions- und Planungsphase *Einblick* in die zu vermittelnde Produktion und *Mitsprachemöglichkeiten* in Bezug auf vermittlungsrelevante Aspekte der Produktion (z. B. Programmheft, Beschilderung, Zugänglichkeit von Objekten).
– Die Struktur bietet Möglichkeiten zur *Prozessreflexion* mit allen Beteiligten und damit zur *Weiterentwicklung des Vermittlungsangebots* als festem Bestandteil der Institution.



Prozess

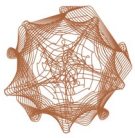
Pädagogische, fachliche, organisatorische und ggf. künstlerische Qualität der Konzeption und Durchführung:

– Der organisatorische *Ablauf* des Angebots gestaltet sich transparent und einfach für die Teilnehmenden.
– Das *Konzept* der Vermittlung bietet einen schlüssigen Rahmen, um sich mit einem Publikum ohne Fachwissen auf einfallsreiche und mit dem Gegenstand korrespondierende Weise über die zu vermittelnden Inhalte auseinanderzusetzen.
– Die *Sprache* der Vermittlung ist reich an unterschiedlichen Registern sowie an Transparenz und Offenheit, so dass für ein heterogenes Publikum Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen. Sie vermeidet dabei das Imitieren vorangenommener Sprachstile (z.B. «Jugendsprache»). Sie ist anregend und ggf. auch unterhaltsam, aber nicht banalisierend: sie verzichtet z. B. auf das Bedienen unterstellter Assoziationen und Vorlieben («diese Musik passt gut zu einem Geburtstagsfest»; «bestimmt haben Sie Lust, uns ihr Lieblingsbild zu zeigen»).
– Der *Inhalt* der Vermittlung besteht aus einem Mix aus Wissen und Können, das die Vermittlungsperson einbringt, sowie aus den Perspektiven der Teilnehmenden. Das Projekt ist inhaltlich so strukturiert, dass es den Einstieg auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen ermöglicht und einen spannungsreichen Wechsel zwischen bereits Gekonntem und neuen Anforderungen erlebbar macht.
– Der *Auftritt* der Vermittlung besteht aus einem Mix aus Moderation und Anleitung und ermöglicht den Beteiligten das Finden eigener Zugänge. Er ist geprägt vom aktiven Interesse, das Wissen und Können der Teilnehmenden abzuholen und für die Vermittlungssituation produktiv zu nutzen.

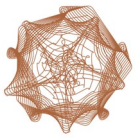
Ergebnis

Resultate und Effekte in Relation zur Zielformulierung:

– Die *Arbeitszufriedenheit der Vermittlungsperson* ist hoch.
– Von *Teilnehmenden eingebrachte Anregungen* werden für die Entwicklung weiterer Formate genutzt.
– Die *Zufriedenheit über die Zusammenarbeit* von Organisation, Koordination, Produktion und Vermittlung ist bei allen Beteiligten in der Institution hoch; die Zusammenarbeit wird auf dieser Basis fortgesetzt.



– Die *Zufriedenheit des Publikums* mit dem Vermittlungsangebot ist hoch; ähnliche Angebote werden von einem Teil erneut, aber auch von jeweils neuen, teils unerwarteten Gästen wahrgenommen.
– Die *quantitative Nutzung* der Institution entspricht den Zielvorstellungen und ist tendenziell steigend. Neues Publikum besucht die Institution.
– Die *Dokumentation des Projekts* kann für die Weiterentwicklung und Bewerbung des Angebots eingesetzt werden.
– Das Angebot trägt wahrnehmbar zur *Stärkung des bisherigen Profils der Institution* in der Öffentlichkeit bei. Es wird von der Institution aktiv zu dieser Profilierung verwendet.

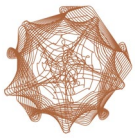


8.6 Kriterien für eine vornehmlich dekonstruktive Kulturvermittlung

Wichtigste Zielsetzungen für die Vermittlung in der Kulturinstitution:
– Die Institution will sich als Einrichtung mit Interesse an einer kritischen Befragung ihrer Inhalte und ihrer Position profilieren.
– Die Institution will sich durch ein Konzept von Vermittlung als eigenständiger kultureller Praxis profilieren.
– Die Institution ist daran interessiert, den Einsatz von künstlerischen Verfahren in der Vermittlungsarbeit zu erproben.
– Die Institution hat ein Interesse an der Weiterentwicklung ihrer Praxis und ihrer Strukturen, in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen fachlichen wie (in Bezug auf die Künste) fachfremden Perspektiven.

Struktur

Institutionelle Rahmenbedingungen in Bezug auf Infrastruktur, Organisation und Personal, finanzielle und materielle Ressourcen:
– Das *Personal für die Vermittlung* verfügt über die für das Angebot benötigte inhaltliche, künstlerische und pädagogische Ausgewiesenheit (zertifiziert und / oder nachweislich erfahrungsbasiert).
– Die *Bezahlung für die Vermittlung* ist angemessen, sie richtet sich zumindest nach den veröffentlichten Tarifen. Bezahlt werden auch die Vor- und Nachbereitung eines Angebots.
– Es existiert ein angemessenes *Budget* für die in dem jeweiligen Angebot und einer damit ggf. verbundenen Produktion benötigten Materialien, technisches Equipment und Werkzeuge.
– Die *räumlichen Voraussetzungen* sind für das Vermittlungsangebot unterstützend (z. B. die Möglichkeit, auch in den Veranstaltungs- bzw. Ausstellungsräumen zu agieren und ggf. zu intervenieren).
– Die Art der *Organisation und Koordination* ist kohärent zu dem geplanten Vermittlungsprojekt und wird angemessen durch die Institution unterstützt.
– Für die *Planung* und die *Nachbereitung* des Angebots steht ausreichend Zeit zur Verfügung.
– Der *Informationsfluss* zwischen den Abteilungen der Institution ist reibungslos. Die Vermittlung hat bereits in der Konzeptions- und Planungsphase *Einblick* in die zu vermittelnde Produktion und darauf bezogene *eigene Produktionsmöglichkeiten* (die z. B. selbst im Ausstellungsraum oder im öffentlichen Raum sichtbar oder im Konzerthaus bzw. im Radio hörbar werden).
– Die Struktur bietet Möglichkeiten zur *Prozessreflexion* mit allen Beteiligten und damit zur *Weiterentwicklung des Vermittlungsangebots* als festem Bestandteil der Institution.



– Die Ergebnisse der Vermittlung können in die *Weiterentwicklung anderer Bereiche* (z. B. Ausstellungs- und Aufführungspraxis, Öffentlichkeitsarbeit) einfliessen.

Prozess

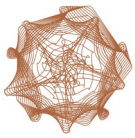
Pädagogische, fachliche, organisatorische und ggf. künstlerische Qualität der Konzeption und Durchführung:

– Der organisatorische *Ablauf* des Angebots gestaltet sich transparent für die Teilnehmenden, es bestehen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten.
– Das *Konzept* der Vermittlung bietet einen schlüssigen Rahmen, um mit unterschiedlichen Gruppen die Vermittlungsinhalte und die Institution kritisch zu betrachten. Dies geschieht durch den offenen Austausch unter den Beteiligten und ggf. auch mit künstlerischen Gestaltungsmitteln.
– Die *Sprache* der Vermittlung führt die Werkzeuge kritischer Dekonstruktion auf eine für die Beteiligten verständliche Weise ein. Verschiedene sprachliche Annäherungen (neben oder statt der Fachsprache) sind erwünscht und werden erprobt.
– Der *Inhalt* der Vermittlung bietet Einsichten in institutionelle und kunstbezogene Hintergründe und Machtverhältnisse. Auch die Vermittlungssituation selbst und die darin verwendete Sprache werden Diskussionsinhalt, da sie Teil der Institution sind.
– Der *Auftritt* der Vermittlung ist ein Mix aus moderierend und anleitend. Er ermöglicht den Beteiligten das Finden eigener Zugänge. Er ist geprägt von aktivem Interesse an dem Wissen und Können, das von den Teilnehmenden in die Situation eingebracht wird und daran, dieses für die Vermittlungssituation produktiv zu machen.
– Enthält die Vermittlung *künstlerische Elemente*, so werden diese im Wissen um den State of the Art des jeweiligen künstlerischen Bereichs eingesetzt.

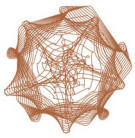
Ergebnis

Resultate und Effekte in Relation zur Zielformulierung:

– Die *Arbeitszufriedenheit der Vermittlungsperson* ist hoch.
– Von *Teilnehmenden eingebrachte Ideen* und Anregungen werden für die Entwicklung weiterer Formate und ggf. für die Weiterentwicklung der künstlerischen Praxis genutzt.
– Die *Zufriedenheit über die Zusammenarbeit* von Organisation, Koordination, Produktion und Vermittlung ist bei allen Beteiligten in der Institution hoch; die Zusammenarbeit wird auf dieser Basis fortgesetzt.
– Die *Zufriedenheit des Publikums* mit dem Vermittlungsangebot ist hoch; ähnliche Angebote werden von einem Teil erneut, aber auch von jeweils neuen, teils unerwarteten Gästen wahrgenommen.
– Die *quantitative Nutzung des Angebots* entspricht den Zielvorstellungen.



– Das Angebot trägt wahrnehmbar zur *Stärkung des Profils der Institution* in der Öffentlichkeit sowie in der Fachwelten (Vermittlung, Kunst) bei. Es wird von der Institution aktiv zur Profilierung auf den verschiedenen Ebenen verwendet.
– Die *Dokumentation des Projektes* zeichnet sich durch einen hohen Grad an Reflexivität aus und verwendet ggf. ihrerseits künstlerische Gestaltungsmittel. Sie kann für die Weiterentwicklung und Bewerbung des Angebots eingesetzt werden.
– *Eventuelle künstlerische Ergebnisse* zeichnen sich durch ästhetische und diskursive Dichte und Kohärenz aus und durch ein Wissen um den State of the Art des jeweiligen künstlerischen Bereichs.

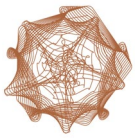


8.7 Kriterien für eine vornehmlich transformative Kulturvermittlung

Wichtigste Zielsetzungen für die Vermittlung in der Kulturinstitution:
– Die Institution will Kulturvermittlung nutzen, um ihre Funktionen zu erweitern: über das Zeigen und Aufführen hinaus zum kollaborativen Produktions- und Handlungsraum.
– Sie möchte sich als Einrichtung profilieren, die sich aktiv an der Bearbeitung gesellschaftlicher Fragestellungen beteiligt.
– Sie möchte Kooperationen im lokalen Kontext initiieren, um sich an der Mitgestaltung ihres Umfelds aktiv zu beteiligen und als dessen Akteurin zu verankern.

Struktur

Institutionelle Rahmenbedingungen in Bezug auf Infrastruktur, Organisation und Personal, finanzielle und materielle Ressourcen:
– Das *Personal für die Vermittlung* ist fest in der Institution verankert, um langfristige Projekte und institutionelle Transformation gestalten zu können. Es verfügt über die für das Angebot benötigte inhaltliche, künstlerische und pädagogische Ausgewiesenheit (zertifiziert und/oder nachweislich erfahrungsbasiert) sowie über Erfahrungen in Kooperationen mit ausserinstitutionellen Partnern.
– Die *Entlohnung* der Vermittlung entspricht vergleichbar komplexen Qualifikationsprofilen in der Institution.
– Es existiert ein angemessenes und zumindest mittelfristig gesichertes *Budget* für die Realisierung von Kooperationen.
– Die internen *räumlichen Voraussetzungen* sind für das Projekt förderlich; eine Bereitschaft zur flexiblen Raumnutzung und zur Bereitstellung von Räumen für Projektpartner besteht. Darüber hinaus agiert die Vermittlung kohärent auch in Räumen ausserhalb der Institution.
– *Organisation, Koordination und Verwendung von Ressourcen* geschehen in transparenter Absprache mit den jeweiligen Kooperationspartnern.
– Für die *Planung* und die *Nachbereitung* des Angebots steht ausreichend Zeit zur Verfügung. Sie erfolgt in Zusammenarbeit mit den Projektpartnern.
– Reibungsloser *Informationsfluss* existiert zwischen Vermittlung und anderen Einheiten der Institution, sowie zwischen der Institution und den Projektpartnern.
– Es bestehen strukturell verankerte Möglichkeiten zur *Prozessreflexion* mit allen in der Institution Beteiligten und mit den Projektpartnern.
– Es besteht die strukturelle Möglichkeit zur *Fortsetzung der Zusammenarbeit*.



Prozess

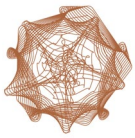
Pädagogische, fachliche, organisatorische und ggf. künstlerische Qualität der Konzeption und Durchführung:

– Der *organisatorische Ablauf* des Angebots wird gemeinsam mit den Kooperationspartnern entwickelt.
– Das *Konzept* des Projektes wird ebenfalls in Abstimmung mit den Kooperationspartnern entwickelt.
– Die *Sprache* der Vermittlung ist explizit darauf ausgerichtet, an der Herstellung von Augenhöhe und Vertrauen zwischen den Beteiligten mitzuwirken.
– Der *Inhalt* der Vermittlung verknüpft die Interessen der Kooperationspartner mit den Interessen und Ressourcen der Institution. Ein Inhalt ist immer auch die Reflexion von Machtdynamiken und das Verhandeln divergenter Interessen im Projekt selbst.
– Der Auftritt der Vermittlungsperson ist von *kommunikativer Reflexivität* geprägt: Sie ist sich der Machtposition der Institution bewusst und reflektiert diese aktiv mit den Projektpartner_innen. Sie ist bereit, Verantwortung mit den Projektpartner_innen zu teilen, Risiken einzugehen und Pläne je nach Projektverlauf anzupassen.

Ergebnis

Resultate und Effekte in Relation zur Zielformulierung:

– Die *Arbeitszufriedenheit der Vermittlungsperson* ist hoch.
– Erfahrungen aus dem Projekt werden für die *Weiterentwicklung der Institution und ihrer Kooperationen* genutzt.
– Die *Zufriedenheit über die Zusammenarbeit* ist bei allen Beteiligten innerhalb und ausserhalb der Institution hoch; allfällige Konflikte können bearbeitet und für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit genutzt werden.
– Es entstehen *neue Formate und Handlungslogiken*, die sich als Bestandteil des institutionellen Selbstverständnisses etablieren.
– Diese Veränderungen werden öffentlich wahrgenommen und diskutiert. Daraus erwachsen *neue Interessensgruppen*, die mit der Institution in Kontakt treten.
– Die *Dokumentation* des Projektes entsteht zusammen mit den Projektpartnern. Sie zeichnet sich durch einen hohen Grad an Reflexivität aus und verwendet ihrerseits ggf. künstlerische Gestaltungsmittel. Sie ist für die Profilierung der Institution genauso wie für die Interessen der Kooperationspartner nutzbar.
– Eventuelle *künstlerische Ergebnisse* zeichnen sich durch ästhetische und diskursive Dichte und Kohärenz aus und verorten sich im State of the Art des jeweiligen künstlerischen Bereichs. Sie werden als Teil der institutionellen Produktion sichtbar.



PERSPEKTIVWECHSEL Regula von Büren:
Die Qualität entscheidet

Wann ist Kulturvermittlung «gut»? Mit welchen Kriterien kann man Qualität in der Kultur messen? Für die Stiftung Mercator Schweiz sind diese Fragen sehr wichtig: Fördergelder sollen dort eingesetzt werden, wo sie viel bewirken, Impulse setzen und positive Beispiele schaffen. Damit dies möglich ist, müssen die Projekte qualitativ hochwertig sein. Zu beurteilen, ob ein Projekt «gut» ist, ist anspruchsvoll. Für die Stiftung Mercator Schweiz sind hier drei Kriterien zentral:

Passung zur Strategie

Die Stiftung unterstützt Projekte, welche die Bedeutung von kultureller Bildung und Vermittlung in der Gesellschaft stärken. Die Stiftung möchte Kindern und Jugendlichen Begegnungen mit Kulturinstitutionen und Kunstschaffenden ermöglichen, um Berührungsängste mit den Künsten und ihren Institutionen abzubauen. Die jungen Teilnehmer sollen verschiedene Künste aktiv ausprobieren und entdecken können.

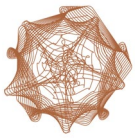
Hochstehende Projektqualität

Der Antragssteller muss kompetent, die Konzeption inhaltlich stimmig, die Budgetierung angemessen und die Evaluation aussagekräftig geplant sein. Zudem sollte das Projekt auf einen Bedarf treffen.

Angemessene Projektziele

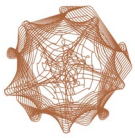
Nicht nur quantitative Ziele wie eine bestimmte Anzahl von Teilnehmenden, durchgeführten Aktivitäten und so weiter sind interessant, sondern vor allem auch die Wirkungen bei den Zielgruppen. Ein wichtiges Ziel ist die Zufriedenheit der Kinder, aber auch der beteiligten Lehrer und der Künstler. Interne und externe Evaluationen geben wertvolle Hinweise dazu.

Neben diesen Kriterien setzt die Stiftung bei der Beurteilung von kulturellen Projekten auf Gutachten von Experten. Zugleich unterstützen Leitfäden (z. B. Perrot, Wodiunig 2008) die Arbeit der Projektmanager. Sehr wichtig ist der Austausch mit Projektpartnern, mit anderen Förderstiftungen und mit Verantwortlichen von Projekten, die ähnliche Ziele wie die Stiftung verfolgen. Das fördert das gegenseitige Lernen – und das ist ein wichtiger



Aspekt in der kulturellen Bildung. Denn Qualitätsbeurteilung, die Frage nach «guter» Kulturvermittlung, ist ein Prozess, der stetig und gemeinsam mit anderen weiterentwickelt werden muss.

Regula von Büren *ist Projektmanagerin bei der Stiftung Mercator Schweiz. Sie leitet den Bereich «Mensch und Umwelt» und ist zudem im Bereich «Kinder und Jugendliche» für das Handlungsfeld «kulturelle Bildung» verantwortlich.*



PERSPEKTIVWECHSEL Reto Luder: MUS-E – Förderung von und durch Kunst und Kultur in der Schule

Das Projekt → *MUS-E®* integriert Künste unterschiedlichster Sparten (wie Theater, Tanz, Musik, bildende Kunst oder Film) in den Schulalltag. Individuell auf die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen einer Schulklasse zugeschnittene Projekte werden jeweils über zwei Jahre hinweg während wöchentlich zwei Lektionen durchgeführt. Jedes einzelne Projekt innerhalb des Programms MUS-E® wird in Absprache mit den Lehrpersonen und Kunstschaffenden individuell konzipiert. Die Kunstschaffenden bringen ihre künstlerische Kompetenz ein, die Lehrpersonen beteiligen sich mit ihrer pädagogischen Fachkompetenz. Hauptziel aller Projekte ist die soziale, emotionale und körperliche Sensibilisierung von Kindern über das Medium Kunst und Kultur im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung. Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe der Künste sich selbst und die Umwelt besser verstehen lernen sowie ihre Fähigkeiten und Stärken entdecken und weiterentwickeln.

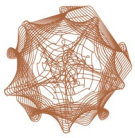
→ *MUS-E* http://www.mus-e.ch [16.2.2013]

Durch die im Programm MUS-E® wechselnden Kunstsparten bekommen alle Kinder die Chance, ihren eigenen, individuellen Ausdruck in den Künsten zu entdecken und ihren individuellen Zugang zu Kultur zu eröffnen. Kunst ist dabei die Sprache, die über Grenzen hinweg verstanden wird und es allen Kindern ermöglicht, kreativ mit den Anforderungen einer globalisierten Welt umzugehen. Eine offene, imaginative und kreative Haltung aller Beteiligten soll den Kindern helfen, den Wert der Künste als Sprache und die damit verbundenen Ausdrucksmöglichkeiten zu erschliessen.

MUS-E® arbeitet mit unterschiedlichen Institutionen zusammen, um die Wirkung von künstlerischen Projekten mit aktuellen Forschungsansätzen zu belegen. Der gemeinnützige Verein «MUS-E Schweiz/Fürstentum Liechtenstein» fördert die Verbreitung von MUS-E® in Verbindung mit der «International Yehudi Menuhin Foundation» in Brüssel, der Dachorganisation aller nationalen MUS-E Koordinationen.

MUS-E® ist ein Programm, das in seiner Ganzheitlichkeit heute vielen tausend Kindern in Europa und Israel eine Türe zu Kunst, Kultur und Kreativität öffnet. Es erreicht im Vergleich mit anderen Kunstprogrammen an Schulen nicht zuletzt durch die Dauer der einzelnen Projekte eine sehr gute Nachhaltigkeit.

Dr. Reto Luder *ist Lehrer und Sonderpädagoge. Er hat Sonderpädagogik und Psychopathologie studiert und arbeitet als Dozent für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Reto Luder ist Vorstandsmitglied des Vereins MUS-E Schweiz/Liechtenstein.*



PERSPEKTIVWECHSEL Murielle Perritaz: Wenn Qualität Luxus ist

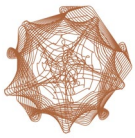
Die Tanzvermittlung in der Schweiz verfügt bei Weitem nicht über die nötigen Rahmenbedingungen, um eine qualitativ hochwertige Vermittlung zu garantieren. Nur wenige Einrichtungen haben Vermittler oder Vermittlungsprogramme. Es fehlt an einer entsprechenden Ausbildung und die Vermittler bekunden Mühe, die nötige Unterstützung für die Umsetzung oder die Entwicklung ihrer Aktivitäten zu finden.

In einem Land, in dem der Beruf des Tänzers erst 2009 anerkannt wurde, ist und bleibt die Vermittlung nebensächlich. Es gibt viele Baustellen, wo die Bedingungen für den künstlerischen Schaffensprozess verbessert werden sollen. Die Verbindung zwischen Werk und Zielgruppen ist in aller Munde, bleibt aber ein schwierig zu erreichendes Ziel.

Genau aus diesem Grund wurden die Plattformen für Tanzvermittlung eingeführt. Durch die Zusammenführung der Einrichtungen, Vermittler und Partner in ein- und demselben Raum können dank der Plattformen bestehende Vermittlungstätigkeiten koordiniert, Ressourcen und Kompetenzen identifiziert, die Verbreitung von bestehenden Projekten gefördert, zu neuen angeregt und ihre Qualität verbessert werden.

Dass mit diesem Instrument Resultate erzielt werden, ist nicht von der Hand zu weisen. Es ermöglicht den Austausch, die Präsentation und die Anpassung von Vermittlungsprojekten an verschiedene Kontexte. Eine der wesentlichen Problemstellungen der Tanzvermittlung löst es allerdings nicht: Tanzen ist eine vergängliche Kunst. Während die Werke in Museen wochen- oder monatelang ausgestellt werden, ist die darstellende Kunst in ein paar Tagen vorüber. In einem System, in dem die Amortisierung der Investitionen ein entscheidendes Kriterium darstellt, ist die Ausarbeitung von vollständigen, kohärenten und hochwertigen Vermittlungsprojekten rund um das Werk eines Kunstschaffenden ein Luxus, den sich der Tanz nur viel zu selten leisten kann.

Murielle Perritaz *ist Geschäftsleiterin von Reso – Réseau Danse Suisse – und arbeitet als Managerin einer Tanztruppe in verschiedenen Tanzbereichen. Ausserdem ist sie Mitarbeiterin von Pro Helvetia und Programmgestalterin im Zürcher Theaterhaus Gessnerallee.*



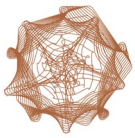
PERSPEKTIVWECHSEL Gallus Staubli:
Kulturvermittlung macht glücklich

An der Tagung von mediamus im September 2012 in Lenzburg zum Thema «Stellenwert und Handlungsspielräume von Vermittlung im Museum» verwies Gottfried Fliedl (Gründer und Leiter der Museumsakademie Museologie des Joanneums in Graz) auf den Artikel 1 der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, die der französischen Verfassung von 1793 vorangestellt ist: «Das Ziel der Gesellschaft ist das allgemeine Glück.» Sofern das gesellschaftspolitische Ziel von Kulturvermittlung die Demokratisierung ist, gefördert durch die Bildung mündiger Bürger_innen, die über eine breite Palette von Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, innovativ denken und handeln können und sich an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens beteiligen, dient (gute) Kulturvermittlung letztlich der Steigerung des Bruttosozialglücks. Jigme Singye Wangchuck, einst König von Bhutan, prägte diesen Begriff 1979, als er zu einem Journalisten sagte: «Gross National Happiness is more important than Gross National Product.» Nebst einer sozial gerechten wirtschaftlichen Entwicklung, dem Schutz der Natur und guter Staatsführung soll der Schutz der Kultur, insbesondere die Stärkung kultureller Werte, zu einer mitfühlenden, freien und glücklichen Gesellschaft führen, in der die Kultur weiter gedeihen kann.

Es ist eine Kunst, in weniger demokratischen als vielmehr altgedient ehrwürdigen, stark hierarchischen und von «Gärtleindenken» geprägten Kulturinstitutionen einen dekonstruktiven oder gar transformativen Ansatz von Vermittlung zu praktizieren, welcher dem Demokratisierungsprozess förderlich ist. Erst wenn es gelingt, dass die ganze Institution die Vermittlung vereinnahmt (nicht von der Vermittlung vereinnahmt wird!), ist die Basis für gute und glücklich machende Kulturvermittlung geschaffen. Wenn das nicht gelingt, hilft nur noch: «Raus aus dem Museum, (dem Theater, den Konzertsälen …) und sich auf riskante, innovative, organisatorisch wie inhaltlich und strategisch neue Projekte, Ziele und Kooperationen einlassen […]» (Fliedl 2012).

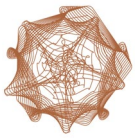
Der Weltbericht «Bildung für alle» 2011 der UNESCO nennt folgende vier Kriterien als entscheidend für die Qualität von Bildung:

1. Die Lehrkraft.
2. Die tatsächliche Unterrichtszeit.
3. Die zentrale Bedeutung der ersten Schuljahre.
4. Die Ausstattung.



Auf die Qualität glücklich machender Kulturvermittlung übertragen benötigen wir:
1. Kompetente und selbstbewusste Vermittler_innen.
2. Gute Arbeitsbedingungen, insbesondere Handlungsspielraum und den entscheidenden Platz im Organigramm.
3. Fokus auf verschiedenste Zielgruppen (kulturelle Bildung für alle).
4. Ressourcen (Personal, Budget, Raum, Zeit).
So machen glückliche Kulturvermittler_innen die Nutzer_innen glücklich.

Gallus Staubli *ist Lehrer, Leiter Bildung & Vermittlung im Museum für Kommunikation in Bern, Co-Präsident von mediamus und Vorstandsmitglied des Dachverbands Kulturvermittlung Schweiz.*



PERSPEKTIVWECHSEL

Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Gute Kulturvermittlung: Ein Zusammenspiel künstlerischer und fachlicher Qualität

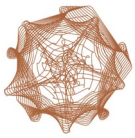
Die Qualität eines Vermittlungsprojektes zeigt sich durch einen gelungenen Prozess, bei dem sowohl künstlerische als auch vermittlungsfachliche Faktoren dahingehend zusammenspielen, dass ein neues Ganzes entsteht. Auch wenn das, was am Ende präsentiert wird, vielleicht nicht immer künstlerisch überzeugt, kann der Weg dahin dennoch erfolgreich und das Projekt gelungen sein, abhängig von der jeweiligen Zielsetzung.

Die fachliche Vermittlungsqualität misst sich für Pro Helvetia anhand des eingereichten Konzeptes sowie an der ausgewiesenen Erfahrung der Vermittlerinnen und Vermittler. Das Konzept soll unter anderem darüber Auskunft geben, in welcher Form die Teilnehmenden Raum erhalten, um eigene Entscheidungen, Erfahrungen und Wissen in das Projekt einzubringen. Für eine qualitative Einschätzung steht dabei im Vordergrund, dass Zielgruppe, Wirkungsziele und Vermittlungsmethodik reflektiert gewählt und aufeinander abgestimmt sind.

Den Anspruch an die rein künstlerischen Inhalte gewichtet Pro Helvetia bei einem überzeugenden Vermittlungsansatz anders als bei einem Kunstprojekt. So kann zum Beispiel ein Musikvermittlungsprojekt vom künstlerischen und vom vermittlerischen Zusammenspiel her überzeugen, obwohl in dessen Zentrum ein Werk steht, dessen Aufführung alleine die Stiftung nicht unterstützen würde.

Im überzeugenden Ineinandergreifen von künstlerischer und vermittlungsfachlicher Qualität liegt ein Qualitätsmerkmal gelungener Vermittlung. Die Vermittlungsförderung hat beide Aspekte gleichermassen zu berücksichtigen.

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



FÜR VERWEILENDE

Arbeiten in Spannungsverhältnissen 8: Qualitätsevaluation in der Kulturvermittlung zwischen Selbstreflexion, Ermächtigung und Anpassung

«Who has the right to ask whom what questions; who has the right to answer; who has the right to see what; who has the right to say what; who has the right to speak for whom?» (Smith 2011)

Am Ende des Textes über → *Kritiken am Qualitätsmanagement* in der Kulturvermittlung wurde angedeutet, dass Kriterien zur Bestimmung von Qualität zwangsläufig eine normative Dimension haben. Hierzu sollen im Folgenden zwei Beispiele angeführt werden. In ihrer internationalen Studie zur Qualität in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik führt Constanze Wimmer die Prozessqualität als eine von drei → *Qualitätsdimensionen* ein (→ *Wimmer 2010*). Zu dieser schreibt sie: «Sie bestimmt die künstlerische und pädagogische Konzeption und ermöglicht partizipative Ansätze für das Publikum und die Teilnehmer» (Wimmer 2010, S. 10). In ihren weiteren Ausführungen wird ein hoher Grad von Partizipation (z. B. im Sinne von aktiver musikalischer Beteiligung Jugendlicher oder auch von Mitbestimmung von Lehrpersonen in der Planungsphase eines Vermittlungsprojektes) als Indikator für eine hohe Qualität der Musikvermittlung bestimmt. Man mag mit diesem Indikator einverstanden sein oder nicht – fest steht, dass er nicht selbstverständlich, gleichermassen natürlich gegeben ist, sondern auf Zielvorstellungen der Autorin in Bezug auf Musikvermittlung verweist. In der Studie wird diese Positionierung begründet, beispielsweise durch Ausführungen über die positiven Effekte «kultureller Partizipation» von Kindern und Jugendlichen auf ihre Haltung gegenüber ernster Musik oder über die Vorreiterrolle Grossbritanniens in der Kulturvermittlung, an dessen Modellen sich viele kontinentaleuropäische Projekte orientierten. Durch die Begründungen wiederum wird deutlich, dass den Qualitätskriterien ein implizites, für selbstverständlich genommenes Konzept von Kulturvermittlung mit → *reproduktiver Funktion* zugrunde liegt: Es geht vor allem darum, durch Musikvermittlung die zukünftigen Publikumsgenerationen heranzubilden. (Die in der Publikation besprochenen Fallstudien verweisen darüber hinaus neben der kulturellen Teilhabe auch auf die Idee der Kultur als Werkzeug zur → *Veränderung sozialer Verhältnisse* als Legitimation für Kulturvermittlung.)

Der Deutsche Museumsbund und der Bundesverband Museumspädagogik haben in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der Kulturvermittler_innen im Museums- und Ausstellungswesen und mit mediamus, dem Schweizerischen Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum im Jahr 2008 eine Broschüre mit dem Titel

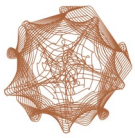
→ *Kritiken am Qualitätsmanagement* siehe Text 8.2

→ *Qualitätsdimensionen* siehe Text 8.1

→ *Wimmer 2010* http://www.kunstdervermittlung.at [16.10.2012]; siehe Materialpool MFV0801.pdf

→ *reproduktive Funktion* siehe Texte 5.1 und 5.2

→ *Veränderung sozialer Verhältnisse* siehe Text 6.7



→ *«Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit»* herausgegeben. Sie liefert nicht nur eine Handreichung zur Frage nach der Qualität, sondern gleichzeitig einen Abriss des Berufsfeldes der Kulturvermittlung. Zunächst werden die Aufgaben und Zuständigkeiten der Vermittlung im institutionellen Gefüge Museum definiert. Es folgen Festlegungen zu Inhalten, → *Zielgruppen* und Methoden der Vermittlung, sowie zur Qualifikation des Personals und den notwendigen Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Vermittlungsarbeit. Pro Themenfeld findet sich eine Qualitätsdefinition. Diese Definitionen sind allgemein gehalten und changieren zwischen der Beschreibung der Tätigkeit und der Formulierung von Zielvorstellungen und Qualitätsansprüchen.

So heisst es beispielsweise zum Thema «Methoden»: «Qualitätvolle Bildungs- und Vermittlungsarbeit bedient sich einer Vielfalt von Methoden, um die Begegnung mit den Originalen und Ausstellungsinhalten und mit der Institution Museum generell zu erleichtern. Sie aktiviert und fördert damit die Erkenntnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Besucher_innen und leitet sie auf vielfältige Art und Weise zum selbständigen Lernen mit allen Sinnen an.» Oder bei «Zielgruppen»: «Vermittler/innen arbeiten für alle und mit allen Besuchern/innen eines Museums. Diese haben jeweils unterschiedliche Bedürfnisse. Die Mitarbeiter_innen für Museumspädagogik entwickeln Angebote für alle Gruppen des Museumspublikums und für potentiell neue Besucher_innen, um möglichst vielen die Teilhabe an kultureller Bildung im Museum zu ermöglichen.» Im weiteren Verlauf dieses Kapitels erfolgt eine besondere Betonung des Bemühens um → *Barrierefreiheit* als Qualitätsindikator.

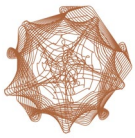
Obwohl im Vorwort der Broschüre betont wird, dass sie als Impuls zur weiteren Diskussion über qualitätsvolle Vermittlungsarbeit verstanden werden möchte, erfolgt in ihr keine transparente Positionierung. Es fehlt eine Begründung, warum aus Sicht der Autor_innen die affirmative und reproduktive Funktion von Vermittlung für das gesamte Berufsfeld leitend sein sollte. Die Funktionen werden in der Handreichung daher normalisiert, als selbstverständlich und voraussetzungslos richtig eingeführt. Wie unter anderem im Text 6.FV, aber auch in den anderen Kapiteln argumentiert, kann es aber ganz andere Ziele der Vermittlung geben als zum Beispiel das Erleichtern der Begegnung mit Originalen und der Institution für möglichst viele. Entsprechend kann es andere → *Kriterien zur Beurteilung von Kulturvermittlung* geben. Ein Transparentmachen und vor allem eine Kontextualisierung der Zielvorstellungen wäre aber ein Indikator für das Anliegen, einen Beitrag zu einer Debatte zu leisten. Stattdessen wird in dem Text auf den von den Verbänden gemeinsam gestalteten Erarbeitungsprozess sowie auf die Museumsdefinition des ICOM (International Council of Museums) als Grundlage für die Kriterien der Broschüre verwiesen. Dies lässt zumindest die Vermutung zu, dass vielleicht doch eher verbindliche Definitionen zur Verfügung gestellt werden sollen und es damit

→ *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit* http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [16.10.2012]; siehe Materialpool MFV0802.pdf

→ *Zielgruppen* siehe Texte in «2. Für wen Kulturvermittlung?»

→ *Barrierefreiheit* siehe Glossar

→ *Kriterien zur Beurteilung von Kulturvermittlung* siehe Texte in «8. Gute Kulturvermittlung?»



um das Behaupten von Definitionsmacht geht. Nicht zuletzt ist der Leitfaden als Beitrag im Ringen um offizielle Anerkennung eines traditionell marginalisierten Praxisfeldes als ernstzunehmende Profession im Sinne eines Berufsbekenntnisses zu interpretieren.

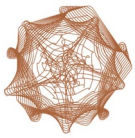
Für eine hegemoniekritische Kulturvermittlung ist dieser Text aufgrund der → *Naturalisierung* seiner Argumente problematisch. Ihr Anspruch wäre es, sich grundsätzlich reflexiv zur Normativität von Kriterien und Zielen – auch zu den eigenen – zu verhalten und sie auf die ihnen innewohnenden Machtverhältnisse zu befragen. Sie beschäftigt sich mit den Fragen, wie von aussen (und auch und gerade vom eigenen Arbeitsfeld) gesetzte Anforderungen an Qualität mit den → *eigenen Kriterien einer kritischen Praxis* und mit den existierenden Rahmenbedingungen konstruktiv zu vereinbaren seien, wie die von aussen gesetzten Kriterien und Rahmenbedingungen im eigenen Sinne zu beeinflussen wären. Und, falls sich dies als unmöglich erweist, wie ihnen gegenüber allenfalls Widerstand geleistet werden könnte. Darüber hinaus reflektiert sie die Art der sozialen Beziehungen, welche durch den vergleichsweise neuen Imperativ der Qualitätsmessung entstehen und deren Auswirkungen auf die Verhältnisse und Handlungslogiken im Arbeitsfeld. Qualitätsmessung impliziert soziale Beziehungen, die massgeblich von Momenten der Lieferung von Ergebnissen, der Überprüfung und Beurteilung und des Erbringens von Beweisen charakterisiert sind. Angesichts dessen drängen sich mehrere Fragen auf: Ist ein überprüfendes, beweisendes und ergebnisorientiertes Verhältnis dasjenige, welches wir uns für den Umgang miteinander, für die Gestaltung von Beziehungen und Handlungen im Arbeitsfeld der Kulturvermittlung wünschen? Und: «Wer hat [in diesem Rahmen, Anmerkung CM] das Recht, wem welche Fragen zu stellen? Wer hat das Recht, zu antworten? Wer hat das Recht, was zu sehen; wer hat das Recht, was zu sagen; wer hat das Recht, für wen zu sprechen?» (Übersetzung des Eingangszitats zu diesem Text)

Ein Beispiel für ein Nachdenken über Qualität in der Kulturvermittlung in dieser Perspektive ist eine im März 2012 veröffentlichte Erklärung aus der Theatervermittlung. Im März 2012 fand am Deutschen Theater in Berlin zum zweiten Mal → *Was geht?*, ein Symposium des Arbeitskreises Theaterpädagogik der Berliner Bühnen und des Instituts für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin statt. Im Anschluss wurde unter dem Titel «Wollen Brauchen Können» eine Erklärung zu Wissen und Können, Zielen und Bedürfnissen von Theaterpädagogik an Theatern veröffentlicht. Darin wird betont, dass Theatervermittler_innen insbesondere «durch Perspektivenwechsel eine produktive Distanz einnehmen können», einen «geschützten Spiel-, Denk- und Erfahrungsraum eröffnen», und «Widerstände und Störungen produktiv machen». Zu den Zielen gehört dem Papier zu Folge «nicht (nur) die Theaterzuschauer von morgen kulturell bilden (‹beschaffen›), sondern die von heute in Kontakt mit der Kunstform Theater

→ *Naturalisierung* siehe Glossar

→ *eigenen Kriterien einer kritischen Praxis* siehe Text 6.FV

→ *Was geht?* http://www.was-geht-berlin.de [16.10.2012]; siehe Materialpool MFV0803.pdf

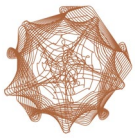


und mit Künstlern bringen» sowie «eine künstlerisch orientierte Theaterpädagogik. Es geht neben der Vermittlung von Inhalten und Wissen, vor allem darum, künstlerisches Wissen gemeinsam zu generieren und darzustellen». Im dritten Teil des Papiers «Wollen Brauchen Können» wird angeführt, was das Arbeitsfeld benötigt, um die zuvor formulierten Ansprüche zu verwirklichen. Dazu gehören «die Durchsetzung des Profils und Arbeitsfeldes des_r Theaterpädagogen_in den künstlerischen Leitungen und Intendanzen in all seiner Breite», «künstlerische Autonomie und einen eigenen Etat für theaterpädagogische Programme» oder eine «inhaltliche, künstlerische, qualitative Bewertung unserer Arbeit». Bei letzterem Punkt wird explizit Kritik an den Zugängen zur Evaluation geübt, die gegenwärtig in den verschiedenen Bereichen der Kulturvermittlung auf dem Vormarsch sind: «Unsere Arbeit lässt sich nicht quantitativ bemessen und bewerten, sie spiegelt sich nicht wider in der Anzahl stattgefundener Veranstaltungen. Es darf nicht darum gehen, Workshops, Publikumsgespräche, Theaterclubproben, Projektarbeiten und die Anzahl der daran Beteiligten zu summieren und diese Zahl X sich selbst und der Politik als erfolgreiche kulturelle Bildung zu verkaufen.»

→ *BAG und ÇDD* http://www.bag-online.de/aktuell/uevet-deutsch.pdf [18.2.2013]; siehe Materialpool MFV0804.pdf (deutsch), MFV0805.pdf (englisch)

Durch die Verknüpfung der drei Aspekte Potentiale, Ziele und Bedarfe suchen die Verfasser einen Zugang zu der Frage nach Qualität in der Theatervermittlung jenseits der Forderung, diese durch äussere Instanzen messbar, beweisbar und überprüfbar zu machen. Hier wird der Versuch unternommen, eigene Arbeitsprinzipien zu formulieren und damit das spezifische Potential sowie Ziele und Motive einer an Theaterkunst ausgerichteten Vermittlungsarbeit ohne Verweis auf autorisierende Instanzen selbst zu bestimmen. Damit einher geht eine Selbstverpflichtung des Berufsstandes, auf der Basis einer kontinuierlich geführten fachlichen Diskussion einen qualitativen und ethischen Rahmen für das Arbeitsfeld zu entwickeln und diese beiden Dimensionen nicht getrennt voneinander zu denken. Ein Jahr zuvor, am 31. März 2011, wurde in Antalya (TR) durch die Verbände → *BAG Spiel und Theater und ÇDD (Çağdaş Drama Derneği)* ein internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen veröffentlicht. Zusammengelesen können die beiden Dokumente als Referenz für diesen Entwicklungsprozess betrachtet werden, wobei sie beide weiter diskutiert und weitergeschrieben werden müssen.

Grossbritannien nimmt nicht nur in der Entwicklung von Modellen für die Kulturvermittlung, sondern auch von deren Qualitätsmessungsverfahren eine Vorreiterrolle ein. Hier werden gegenwärtig alternative Herangehensweisen für die Evaluation entwickelt. Dabei kommen Impulse bislang vornehmlich aus dem Feld der «Community Arts» oder «Socially Engaged Art», also der (meist von öffentlichen Fördereinrichtungen oder Stiftungen beauftragten) Zusammenarbeit von Künstler_innen mit unterschiedlichen Öffentlichkeiten, meist zur → *gemeinsamen Bearbeitung von gesellschaftlichen*



Problemstellungen. Dies ist wenig überraschend, da solche Projekte in der Regel unter einer besonderen Beweislast in Bezug auf Qualität und Wirkung stehen, sich in ihnen unterschiedlichste, häufig divergierende Interessen kreuzen, wobei die Macht dabei ungleich verteilt ist. Um die Möglichkeit eines reflektierten und → *selbstermächtigenden* Umgangs mit diesen unterschiedlichen Interessen zu eröffnen, entwickelte beispielsweise die englische Künstlerin Hanna Hull 2012 in Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur_innen sechs online abrufbare → *Toolkits* für die Reflexion der Arbeit bei künstlerischen Projekten im Kontext von Psychiatrie, Rehabilitation und Strafsystem. Eines davon trägt den Titel → *Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism* und bietet praktische Anregungen für eine Selbstevaluation als kritische Praxis der in den Projekten beteiligten Akteure. Dazu gehören Übungen zur Beschreibung der verschiedenen Interessen, die in die Erstellung einer Evaluation hineinwirken, und zu der Frage, wem die Entwicklung einer kritischen Beschreibung, welche die Widersprüche und Komplexitäten der Arbeit und ihrer Bedingungen hervorhebt, jeweils nützen oder schaden würde. Oder eine Übung zur Beschreibung und Kommunikation produktiver Fehler sowie zur Überprüfung, ob die Akteur_innen mit den Begriffen, die für die Evaluation von Auftraggeber_innenseite nahegelegt werden, zufrieden sind, oder ob andere Begriffe zu einer Selbstbeschreibung geeigneter wären. Ein weiteres Beispiel für einen hegemoniekritischen Umgang mit Evaluationsprozessen ist die Praxisforschung der Kuratorin, Künstlerin und Kulturwissenschaftlerin → *Sophie Hope*, die seit 2005 als Evaluatorin im Bereich Kulturvermittlung und Community Arts tätig ist. In ihrem Buch «Participating in the wrong way?» (Hope 2011) dokumentiert sie ihrerseits Versuche → *to reclaim evaluation as a critical practice*. Im Projekt «Critical Friends» teilte sie die Verantwortung für die Evaluation von Community-Arts-Projekten im Londoner Stadtteil North Greenwich in den Jahren 2008 bis 2010 mit einer Gruppe von Bewohner_innen des Stadtteils. Die Arbeit von «Critical Friends», die hauptsächlich aus Interviews und teilnehmenden Beobachtungen bestand, wurde von der Projektgruppe dokumentiert und mehrmals als lokale Zeitschrift veröffentlicht. Sie wurde auf diese Weise nicht nur den Auftraggeber_innen und Förder_innen, sondern der Bevölkerung, die zur Teilnahme an den Projekten aufgerufen war, zugänglich gemacht. Die Arbeit an den Ausgaben der Zeitschrift diente der Gruppe gleichzeitig als Werkzeug zur Systematisierung und Auswertung der gesammelten Stimmen und Beobachtungen.

Die auf dieser Basis erarbeiteten Schlussfolgerungen ermöglichten einen Einblick in die lokalen Strukturen und Verhältnisse genauso wie in die weiteren Diskurse und Förderlogiken, in welche die Projekte eingebettet waren. Neben der Betonung von positiven Aspekten der Projekte stellten sie die bisherige Praxis der auftraggebenden Organisation und der Förderung sehr grundsätzlich in Frage. Sie bildeten damit einen spürbaren

→ *gemeinsamen Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemstellungen* siehe Text 1.3

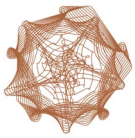
→ *selbstermächtigend* siehe Glossar

→ *Toolkits* http://artvsrehab.com/2012/08/14/apply [17.10.2012]

→ *Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism* http://artvsrehab.files.wordpress.com/2012/08/criticality-and-evaluation-in-a-culture-of-optimism-art-vs-rehab-critical-tool-kit.pdf [17.10.2012]; siehe Materialpool MFV0806.pdf

→ *Sophie Hope* http://sophiehope.org.uk [17.10.2012]

→ *to reclaim evaluation as a critical practice* http://vca-mcm.unimelb.edu.au/events?id=445 [17.10.2012]



Kontrast zu den in diesem Feld häufig aus Evaluationen resultierenden Erfolgsgeschichten. Ihre Kritik betraf zum Beispiel die Spannung zwischen dem Anspruch, prozessbasiert und kollaborativ im Stadteil zu arbeiten und den Aufträgen an die Künstler_innen, ein in sich abgeschlossenes Projekt ohne weiterführende Perspektiven in relativ kurzer Zeit durchzuführen; die Arbeitsbedingungen, bei denen die Organisation scheinbar selbstverständlich voraussetzte, dass alle Beteiligten deutlich über die vereinbarte Zeit hinaus tätig wurden; die Kritik, dass die Projekte dazu dienten, Konflikte nicht zu beheben sondern zu beruhigen und kulturelle Betätigung an die Stelle politischer Aktivität treten zu lassen; bis hin zu der Feststellung, dass den meisten Bewohner_innen (bis hin zu den Projektbeteiligten selbst) der Sinn und Nutzen der Projekte unklar blieb. Die Evaluation enthielt auf dieser Basis auch Vorschläge für die Weiterentwicklung des Programms. Nachdem der Evaluationsauftrag abgeschlossen war, blieb die Gruppe der «Critical Friends» bestehen und traf sich weiterhin zur Reflexion der Entwicklungen im Stadtteil.

Hope verweist auf das Problem, dass Projekte wie «Critical Friends» wiederum als Feigenblatt für Auftraggebende dienen können, wenn die in ihnen erarbeiteten Erkenntnisse zu keinen Konsequenzen führen. So stand eine Reaktion der auftraggebenden Organisation auf die Evaluationsergebnisse der Gruppe «Critical Friends» zum Zeitpunkt, da Hope an der Publikation «Participating in the wrong way?» schrieb, noch aus. Die im Eingangszitat von der amerikanischen Dramatikerin Anna Deavere Smith gestellten Fragen könnten in diesem Sinne durch folgende Frage ergänzt werden: *«Who has the right to draw consequences and to take action?»*

Literatur und Links

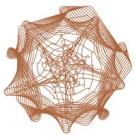
Literatur:

→ Deutscher Museumsbund, Berlin, et al. (Hg.): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2008; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [16.10.2012], siehe Materialpool MFV0802.pdf

→ Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Four Experiments by Sophie Hope, London: Cultural Democracy Editions, 2011; http://www.sophiehope.org.uk/research [16.10.2012], siehe Materialpool MFV0807.pdf

– Smith Anna Deavere Smith: zitiert in Hope, Sophie: Participating in the wrong way? Four Experiments by Sophie Hope, London: Cultural Democracy Editions, 2011, S. 29

→ Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010; http://www.kunstdervermittlung.at [16.10.2012], siehe Materialpool MFV0801.pdf

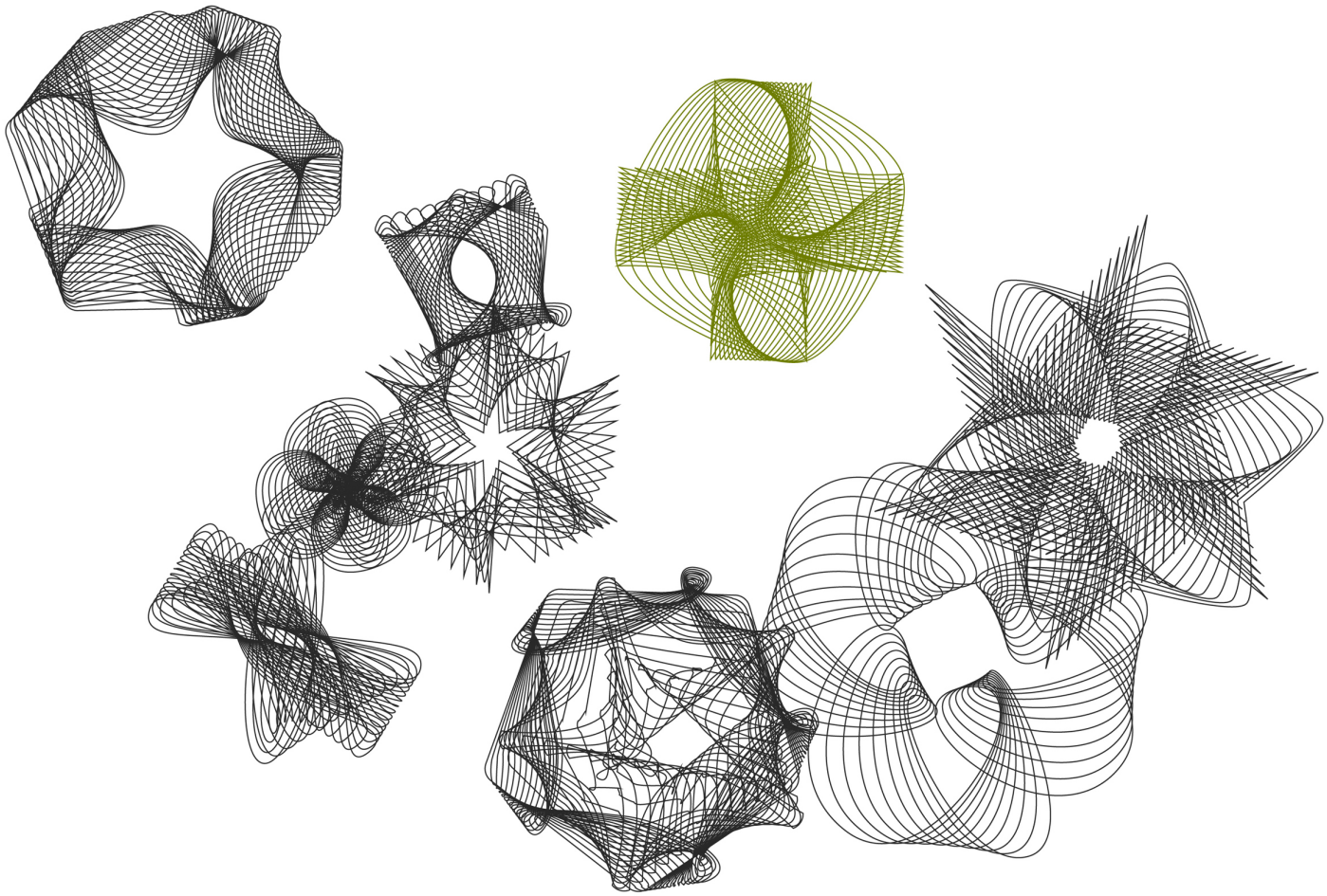


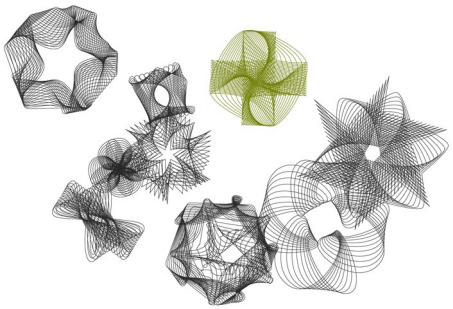
Links:

→ Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen: Wollen Brauchen Können, 2012: http://www.was-geht-berlin.de [16.10.2012]
→ Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Hannover; Çağdaş Drama Derneği, Ankara: Inernationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET), 2011: http://www.bag-online.de/aktuell/uevet-deutsch.pdf [18.2.2013], siehe MFV0804.pdf (deutsch), MFV0805.pdf (englisch)
→ Hope, Sophie: Reclaiming evaluation as a critical practice, Vortrag, University of Melbourne, 2012: http://vca-mcm.unimelb.edu.au/events?id=445 [17.10.2012]
→ Hope, Sophie: http://sophiehope.org.uk [17.10.2012]
→ Hull, Hanna, et al.: Toolkits, 2012: http://artvsrehab.com/2012/08/14/apply [17.10.2012]
→ Hull, Hanna, et al.: Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism, 2012: http://artvsrehab.files.wordpress.com/2012/08/criticality-and-evaluation-in-a-culture-of-optimism-art-vs-rehab-critical-tool-kit.pdf [17.10.2012], siehe Materialpool MFV0806.pdf

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?





9.0 Intro

Die Pilotphase eines Literaturvermittlungsprojektes, in dem Jugendliche zusammen mit Autor_innen aus der Schweiz Texte geschrieben und in einer landesweiten Veranstaltungsreihe gelesen haben, ist zu Ende gegangen. Für die Betreiber_innen des Projektes beginnt damit eine neue Arbeitsphase, die Vermittlung des Projektes selbst.

Die verschiedenen am Projekt beteiligten Anspruchsgruppen erwarten unterschiedliche Formen der Dokumentation: Die Jugendlichen wünschen sich vielleicht eine Veröffentlichung ihrer Texte und eine Sammlung von Fotos zur Erinnerung an die intensive Zeit. Die Förderstellen brauchen eine Auswertung des Erfolgs nach ihren Kriterien und in ihrer Sprechweise sowie einen Pressespiegel. Die Leitungen der veranstaltenden Institutionen erwarten Bilder und kurze Texte, die mit ihren Websites kompatibel sind. Die Autor_innen sind möglicherweise zunächst indifferent gegenüber der Darstellung des Projektes, kritisieren im Nachhinein dann aber doch, dass sie darin nicht angemessen gewürdigt und sichtbar werden. Und nicht zuletzt brauchen die Projektmacher_innen eine Dokumentation, die den Erfolg ihrer Herangehensweise ausweist und zu ihrer Etablierung im Berufsfeld beiträgt. Wenn trotz knapper Ressourcen eine Dokumentation überhaupt geleistet werden kann, kommt es aufgrund der verschiedenen Erwartungen und Notwendigkeiten mitunter zu widersprüchlichen Darstellungen des gleichen Projekts (siehe das Projekt «Schulhausroman» in der Case Study 1).

Die Texte in diesem Kapitel geben Hinweise zu wichtigen Aspekten des Dokumentierens von Kulturvermittlung und thematisieren einige der Probleme, die damit verbunden sind.

Das Kapitel endet mit einer kurzen Befragung der Darstellung von Vermittlung in dieser Publikation. Der Vertiefungstext erörtert Möglichkeiten eines reflektierten Umgangs mit den Herausforderungen beim Darstellen von Kulturvermittlung.

9.1 Leitfragen für die Dokumentation von Kulturvermittlung

Angesichts der in der Einleitung beschriebenen unterschiedlichen Adressat_innen mit ihren unterschiedlichen Interessen kann der Eindruck entstehen, eine sachgerechte Dokumentation von Kulturvermittlung sei fast nicht zu leisten. Die folgenden Leitfragen sollen deshalb Anregungen bieten und dazu ermutigen, mit dieser Komplexität bewusst umzugehen.

Bevor mit der Darstellung eines Projektes begonnen wird, sollte man sich bewusst machen, welchen Einfluss mögliche auftraggebende Instanzen haben. Ist deswegen eine bestimmte sprachliche Anpassung nötig oder möchte man vielleicht sogar bewusst einen Kontrapunkt zum erwarteten «Jargon» setzen? Soll auf die Darstellung von bestimmten Details verzichtet werden, oder möchte man gerade auch problematische Aspekte des Projektes transparent machen?

Um den Leser_innen den Einstieg zu erleichtern, sollten die wichtigsten Fakten eines Projektes erwähnt werden: Was wird gemacht, wie und mit wem wird es gemacht – und warum? Wer ist beteiligt? Wo und wann findet es statt? Wie lange dauert es und aus welchen Phasen besteht es? Was kostet es und wer finanziert es?

Darüber hinaus sind Angaben zum konzeptuellen Rahmen des Projektes wichtig, nicht zuletzt, um die Position der Projektautor_innen mit zu dokumentieren: Mit welchen Theorieansätzen, kultur- und bildungspolitischen Forderungen oder Praxisbeispielen lässt sich das Projekt begründen, kritisieren, weiterdenken? Warum ist es aktuell und notwendig? Nach welchen Qualitätskriterien wird es bewertet?

Des Weiteren sollte auf die Zielsetzungen des Projektes und auf seine Ergebnisse eingegangen werden. Haben sich die Zielsetzungen im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja warum? Liegen Ergebnisse vor, die nicht geplant waren, wurden die anvisierten erreicht?

Da es in der Vermittlung immer auch um Lernen geht, sollte auch auf die zugrundeliegenden Lernkonzepte eingegangen werden. Durch welche Vorstellungen vom Lernen ist das Projekt getragen? Welche Methoden werden verwendet? Spielen zum Beispiel künstlerische Herangehensweisen auch auf der Ebene der Methode eine Rolle?

Zu beachten ist, dass die Bilder, welche für die Dokumentation eines Kulturvermittlungsprojektes (und auch für die Ankündigung von zukünftigen) verwendet werden, häufig im Prozess entstehen. Daher sollte bereits im Vorfeld geklärt werden, wer in welchen Phasen mit der Dokumentation beauftragt wird. Dokumentierende können Teilnehmer_innen oder von aussen kommende Personen sein. Meistens sind es die durchführenden Vermittler_innen selbst, was zuweilen zu Rollenkonfusionen und Überforderung führt und auf Kosten der Dokumentation geht. Jede Entscheidung beinhaltet Vor- und Nachteile. Eine von aussen kommende Person kann



den Prozess stören, und von Teilnehmenden selbst erstellte Bilder zeigen deren Perspektiven und damit nicht automatisch zum Beispiel die von der Institution benötigte (und umgekehrt).

An dieser Stelle gilt es auch abzuwägen, welche Art von Professionalität die Dokumentation aufweisen soll. Geht es zum Beispiel um die Darstellung der Sichtweisen der Beteiligten nach ihren Gestaltungswünschen oder um die Verarbeitung des Projektes zu einer Hochglanzbroschüre?

Stets zu klären ist die Frage, wer über die Autor_innenschaft und die Rechte an den Bildern, die entstehen, verfügt und ob eventuell Genehmigungen für die Abbildung von Personen eingeholt werden müssen. Dies ist bei Minderjährigen immer der Fall. Doch auch darüber hinaus sollte im Sinne der Ethik und Transparenz abgeklärt werden, ob Teilnehmende mit einer Abbildung und mit der Art, wie Text und Bild zusammenspielen, einverstanden sind.

9.2 Herausforderungen bei der Vermittlung von Kulturvermittlung

Die Website eines Museums wirbt für die Vermittlungsangebote des Hauses. Zu sehen sind zwei Bilder. Das linke zeigt ein älteres Paar von hinten: Mann und Frau halten sich im Arm, haben die Köpfe zueinander geneigt und betrachten ein Gemälde an der Museumswand. Das Paar ist → *weiss*, schlank, schlicht aber edel gekleidet und sorgfältig frisiert. Der Lichteinfall verleiht den silbernen Haaren einen zusätzlichen Schimmer. Das Bild erzählt von Kultiviertheit, Beständigkeit, Nähe zwischen Menschen und Nähe der Menschen zur Kunst. Unter dem Bild steht: «Für Erwachsene». Das Bild daneben zeigt eine Frau im seitlichen Profil, sie sitzt alleine an einem Tisch in einem Raum mit Werkstattatmosphäre. Das Licht im Bild ist diffus, die Quelle wahrscheinlich Neonlicht. Sie ist korpulent, trägt ein Kopftuch und einen beigen Mantel. Ihr Gesicht zusammen mit der Kleidung lassen vermuten, dass sie aus der Türkei in das Land migriert ist. Die Sitzhaltung an dem zu niedrigen Tisch lässt sie zusätzlich gedrungen erscheinen. Sie ist dabei, eine Schachtel mit Bastelmaterial auszupacken, die an Kindergarten erinnert. Unter dem Bild steht: «Für besondere Menschen».

→ *weiss* siehe Glossar

→ *bewusster Umgang* siehe Text 9. FV

Das Gefüge von Text und Bild ist in diesem Fall nicht nur eine Ankündigung des Vermittlungsangebots. Es beinhaltet auch eine Erzählung darüber, wer im Museum selbstverständlich vorgesehen und wer darin unerwartet ist. Die von den Autor_innen der Website möglicherweise gut gemeinte Zuordnung der Frau im Mantel als «besonderer Mensch» sondert sie von den «Erwachsenen» ab. Würde unter ihrer Abbildung der Satz stehen: «Eine Kunstvermittlerin bei der Vorbereitung der Familienwerkstatt», hätte die Seite wiederum eine andere Bedeutung, sie spräche vom Interesse der Institution an der Diversifizierung ihres Personals. Das Beispiel illustriert anschaulich eine Schwierigkeit bei der Darstellung von Kulturvermittlung, welche Ankündigungen und Dokumentationen gleichermassen betrifft: In dem Moment, wo es um die Repräsentation verschiedener Öffentlichkeiten oder Interessensgruppen geht, erscheinen implizite Zuschreibungen und dominante Interpretationsweisen unvermeidlich.

Es gibt jedoch die Möglichkeit eines → *bewussten Umgangs* mit diesem Problem – zum Beispiel, indem die Dokumentation zusammen mit den darzustellenden Gruppen erarbeitet wird und die Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen in der Darstellung selbst transparent gemacht wird.

Ein anderes Phänomen bei Darstellungen von Kulturvermittlung ist die Wiederholung immer gleicher Bilder, die über den Prozess und somit den eigentlichen Kern der Arbeit wenig aussagen. Lachende oder auch gelangweilte Kinder, die an Basteltischen sitzen, Gruppenfotos in Museums- oder Bühnenräumen, Menschen, die um eine Person herumstehen, während

diese etwas erklärt: Die Bilder, die seit etwa 100 Jahren Kulturvermittlung dokumentieren, erzählen nur selten etwas von der sozialen Energie, der inhaltlichen Komplexität oder gar den interessanten Spannungsverhältnissen und Erkenntnisprozessen, die sich dabei ereignen.

Auf der praktischen Ebene kommt hinzu, dass aufgrund der meist knappen → *Ressourcen in der Kulturvermittlung* meist wenig Zeit und personelle Ressourcen für eine sorgfältige und einfallsreiche Dokumentation von Kulturvermittlung zur Verfügung stehen. So ist das imaginäre Archiv der Kulturvermittlung bisher eher fragmentarisch und lückenhaft – gerade auch im Vergleich zu den umfassenden Archiven der Kulturproduktion.

→ *Ressourcen in der Kulturvermittlung* siehe Text 7.2

9.3 Kulturvermittlung in dieser Publikation

Diese Publikation enthält kaum dokumentarische Bilder oder Beschreibungen von Projekten. Sie zeigt Kulturvermittlung daher nicht als das, was im Alltagssinn als «Praxis» verstanden wird: als einen Handlungsraum, in dem sich konkrete, auch gerade körperliche und materielle Praktiken an der Schnittstelle der Künste, der Pädagogik, der Wissenschaften und des Alltags ereignen.

Stattdessen erfolgt der Zugriff über Fragestellungen und Spannungsverhältnisse, die bei der Beschäftigung mit Kulturvermittlung in Erscheinung treten. Diese «Ausläufer» der Kulturvermittlung bilden einen Diskurs, den die vorliegende Publikation beschreibt.

Ihre grafische Gestaltung greift den Gedanken der Spannungsverhältnisse und des «Verstricktseins» in Verhältnisse auf. Beide sind aus Sicht der Herausgeberin ein bestimmendes Moment in der Kulturvermittlung. Spirografien sind geordnete geometrische Gebilde, spielerisch, vielschichtig und gleichzeitig streng. Sie suggerieren Klarheit, ähnlich wie der Handbuchcharakter dieser Publikation.

Aber dann verkomplizieren sich die Dinge: Die perfekten Spirografien geraten aus der Form, verheddern sich, fransen aus, verfilzen, implodieren. Ordnung zu schaffen und zu sagen, «wie es ist», kann in einem komplexen und von unterschiedlichsten Interessen und Geschichten geprägten Feld wie der Kulturvermittlung immer nur eine Momentaufnahme aus einem bestimmten Blickwinkel sein. Zum Glück, denn so gibt es Grund, weiterzumachen, weiter zu denken.

Diese Publikation möchte ihre Leser_innen dazu anregen, an den losen Enden anzuknüpfen, diese weiterzuspinnen und so zu weiteren Klärungen – oder auch nötigen Verkomplizierungen – beizutragen.

PERSPEKTIVWECHSEL Nicole Grieve: Die jährliche Vermittlungsreise «London to go» von Kuverum

Die Reise liefert eine originelle Antwort auf die Frage «Wie soll die Vermittlung mit ihrer ganzen Vielstimmigkeit, ihren Spannungen und ihrem Potential gestaltet werden?». Sie bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, in die Vermittlungsmethoden der Museen und anderer Kulturstätten Londons, das auf diesem Gebiet eine Vorreiterrolle spielt, einzutauchen.

Die jährlich stattfindende Reise ist aus einer Reise nach London entstanden, die 2008 mit Unterstützung von Pro Helvetia organisiert wurde, und wird von → *Kuverum*, einer von Franziska Dürr gegründeten Organisation, durchgeführt. Es werden zwei Varianten angeboten: eine von → *mediamus* unterstützte Reise für erfahrene Vermittler und Vermittlerinnen, die andere für Studierende des Lehrgangs.

Gestaltet wird die Reise von Kristen Erdmann, die im Kanton Aargau in der Kulturvermittlung tätig ist. Sie legt grossen Wert auf engen Kontakt mit den Londoner «Key Players», der einen aufrichtigen, offenen Austausch ermöglicht.

→ *Kuverum* http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295 [2.1.2013]; http://kuverum.ch/angebote.php [2.1.2013]

→ *mediamus* http://www.mediamus.ch [16.2.2013]

Die an die Gruppenzusammensetzung angepasste Reise weist folgende Merkmale auf:
– 15 Teilnehmende aus verschiedenen Vermittlungsbereichen
– 5 intensive Kurstage
– 10 für die Vielfalt ihrer Sammlungen, ihrer Grösse und ihrer Finanzierung ausgewählte Museen, die eine breite Palette an Rahmenbedingungen, Positionierungen, Zielen und Vermittlungspraktiken abdecken
– 12 bis 15 Begegnungen mit Fachleuten verschiedener Orientierungen und Hierarchiestufen

Für die allgemeine Programmgestaltung, einen besonderen Bereich, Workshops oder die Betreuung von ehrenamtlichen Vermittlern und Vermittlerinnen zuständige Vermittler und Vermittlerinnen
– 5 miteinander kombinierbare Vermittlungsarten: Marketingnahe Programmgestaltung, Kulturvermittlung, Kunstvermittlung, soziokulturelle und digitale Vermittlung
– Programm mit abwechselnden Präsentationen, Diskussionsrunden und Workshops
– Format, in dem der gegenseitige Austausch viel Platz einnimmt, um die unterschiedlichen Ansichten darzulegen, Spannungen aufzudecken und die individuelle Aneignung der Inhalte zu erleichtern

Wie schon der Orientierungslauf in der Kartenwelt, der im Rahmen eines Workshops zu → *Visual Literacy and Critical Thinking* der British Library besucht wurde, lädt die Reise zu einer erlebten und kritischen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Trends der Kulturvermittlung ein.

→ *Visual Literacy and Critical Thinking* http://www.bl.uk/learning/tarea/primary/mapyourworld/maps.html [2.2.2013]

Mit einer französichen und italienischen Begleitung wäre die Reise ein nationales Angebot für Vermittler und Vermittlerinnen sowie Leiter und Leiterinnen von Institutionen und Kulturförderungseinrichtungen, die ihren Horizont erweitern oder mehr über die Vielfalt der Kulturvermittlung erfahren möchten.

Wie im Gedicht von Emily Dickinson[1] über den poetischen Prozess und seine Rezeption beschrieben, zeigt die Reise, dass eine professionelle Vermittlung die Kulturprozesse nicht simplifiziert, sondern einen «Umfang» an ständig neuen Erfahrungen und Bedeutungen «verstreut»:

The Poets light but Lamps —
Themselves — go out —
The Wicks they stimulate
If vital Light

Inhere as do the Suns —
Each Age a Lens
Disseminating their
Circumference —

Nicole Grieve *ist leitende Kulturvermittlerin des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Wallis. Sie hat mediamus mitverwaltet und ist Gründungsmitglied des Schweizerischen Dachverbandes für Kulturvermittlung.*

1 Emily Dickinson: Poem no. 883, um 1865.

PERSPEKTIVWECHSEL Sara Smidt: Das Kunstmuseum ist meine Powerstation geworden

«Ist Kunstvermittlung eine Kunst?», so lautete der Titel einer Tagung vor Jahrzehnten in Wien. Ja, sie ist es. Kulturvermittlung ist ihrem Wesen nach prozessorientiert, da sie nicht bereits vorhandenes Wissen aufschreibt und vorträgt, sondern die Erkenntnisprozesse erst in der Begegnung mit dem Publikum in Gang kommen.[1] Es liegt in der Natur der Sache, dass dieser Austausch nicht für Dritte fassbar ist. Auch wenn es beispielsweise in einem Workshop materielle Ergebnisse gibt, ein gewobenes Stück Stoff, eine Zeichnung oder auch eine einstudierte Theaterszene, so bleiben die wichtigsten Momente ephemer und unsichtbar.

Doch es ist wichtig, dass wir Möglichkeiten finden, Kulturvermittlung zu vermitteln – oder können wir auf eine Aussage verzichten wie «Das Kunstmuseum ist meine Powerstation geworden»?

Für den kollegialen Austausch braucht es Greifbares. Nicht jeder sollte immer alles neu erfinden müssen. Bewährtes kann in neuen Kontexten immer wieder variiert werden. Dokumentierte Kulturvermittlung inspiriert.[2] Dokumentierte Kulturvermittlung liefert ausserdem Argumente für Akteure und ermöglicht, Strukturen zu optimieren. Um Rahmenbedingungen zu verbessern, sollen wir nicht mit Zahlen argumentieren, sondern mit Wirkung auf Menschen.[3] Genauso wichtig ist die Dokumentation als Resonanzraum. Beteiligte in Projekten schauen nochmals zurück, machen Besonderes sichtbar, denken weiter, verknüpfen Erkenntnisse mit ihrem Leben und erfahren die Kraft der Gestaltung.

Aber wie? Freude, Zweifel, Erleuchtungen sind oft individuell und nicht zur Veröffentlichung gedacht. Erkenntnisse bilden sich erst langsam, oft auch unbewusst. Wie soll das ans Licht kommen und festgehalten werden? Auf der einen Seite können wir die Prozesse in der Kulturvermittlung einfach jedes Mal neu entwickeln und geniessen ohne etwas sichtbar machen zu müssen. Es gibt genug Papier und Pixel. Auf der anderen Seite brauchen wir Spuren. Für mich gibt es nur einen denkbaren Weg: Die Spuren sind ein eigenständiges Element der Kulturvermittlung und nehmen Formen an, die zu Thema, Menschen und Ort passen. Das bedeutet, dass die Dokumentation von Anfang an mitgedacht und mitgestaltet und mit Ressourcen ausgestattet wird. Ich spüre einen riesigen Unterschied, wenn ich dies so mache oder – sehr oft – nicht. Wenn jede/r das Projekt anregend dokumentiert, das ihm/ihr am Herzen liegt, aus welchen Gründen auch immer,

dann erhalten wir ein tolles Archiv, das inspiriert und nicht verstopft. Unser junges Berufsfeld der Kulturvermittlung braucht Rückenwind mit anschaulich dokumentierter Kulturvermittlung!

→ *mediamus* http://www.mediamus.ch [16.2.2013]

Sara Smidt Bill *lebt in Jenaz (GR) und Thun (BE), Leitung Kunstvermittlung am Kunstmuseum Thun; selbständig mit der Firma MuseVM, Beratung und Ausbildung; Co-Präsidentin von → mediamus, Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum; Dozentin im CAS Museumsarbeit an der HTW Chur.*

1 Dies gilt sowohl für personale wie auch mediale Vermittlung.
2 Vergleiche beispielsweise die Projektdatenbank auf → http://www.kultur-vermittlung.ch [16.2.2013]
3 Vor über 15 Jahren entstand im ersten Jahr des Pilotprojekts Kunstvermittlung im Kunsthaus Aarau eine schön gestaltete Fotoschachtel mit Zitaten vielfältig Beteiligter. Sie überzeugte. Seither konnte sich die Kunstvermittlung dort etablieren und wachsen.

PERSPEKTIVWECHSEL Ruth Widmer: Theater im Tante-Emma-Laden: Mit theaterpädagogischer Arbeit den Alltag der Menschen erreichen

Theaterpädagogik hat grundsätzlich drei Ausrichtungen: eine Pädagogisierung der Kunsterfahrung (Erziehung durch Theater), eine Didaktik der Kunsterziehung (Erziehung zum Theater) oder eine allgemeine Wahrnehmungserziehung mit «theateraffinen» Mitteln (vgl. Hentschel 2010).

Diese Formen der Verknüpfung von Theaterarbeit und Vermittlung können überall stattfinden, wo sich Menschen begegnen, arbeiten oder sich aufhalten. Unter anderem in Theatern. Doch auch auf den Plätzen und Strassen eines Quartiers, in Fabrikhallen, die Zwischennutzungen zur Verfügung stehen, in Schulen, Museen oder in einem Tante-Emma-Laden.

Theaterpädagogische Vermittlung setzt den Raum häufig bewusst und gezielt ein, um die Wahrnehmung der Beteiligten gleichsam subversiv anzusprechen und dadurch Reflexion und Erkenntnisse anzuregen. Raum wird somit Teil der methodischen Werkzeuge, zum einen mit dem Ziel, das Gegenüber dazu zu bekommen, dass es aktiv wird. Und zum andern, um eine Brücke zu schlagen, damit ich als Initiantin und Moderatorin des Erkenntnis- oder Wahrnehmungsprozesses mit verschiedensten Personen in einen Dialog treten und unterschiedlichste Gruppierungen zu einem Dialog zu den verschiedensten Themen zusammenführen kann.

Wir haben aus Anlass des 25-Jahre-Jubiläums der Theaterfalle unter dem Titel «Schaufalle in Folgen» eine Serie von Projekten durchgeführt, welche die soeben dargestellten Ziele und Methoden illustrieren. Das erste Projekt hiess: «Die Familie lässt bitten».[1] Das zweite fand im Kunstmuseum Basel statt und hiess: «Die Bürger von Calais sind los».[2]

Der Titel «Die Familie lässt bitten» verweist erstens auf die Familie der Menschen, die in diesen 25 Jahren in der Theaterfalle mitgearbeitet haben, zweitens auf die klassische Ausgangslage eines Familienfestes und drittens ist damit der Spielort gemeint: die familiäre Atmosphäre eines Tante-Emma-Ladens in einem Arbeiterquartier, das gerade die Anfänge einer heftigen Gentrifizierung erlebt. Um diese Vielschichtigkeit des Begriffs Familie adäquat zum Erleben zu bringen und Unterhaltung mit Anstössen zu Reflexion und Erkenntnis zu verknüpfen, haben wir eine Vielfalt von Methoden eingesetzt. Das Publikum wurde mit Kopfhörern ausgestattet und konnte mal von aussen, mal von innen den Szenen zuschauen, die teils auf der Strasse, teils im Laden gestaltet wurden, und manchmal wurde es auch direkt ins Geschehen einbezogen. Das erlaubte Wechsel zwischen direktem Beteiligtsein und fast schon voyeuristischem Zuschauen. Die Inszenierung folgte keinem Stück und auch keinem Skript. Ausgangslage und roter Faden für die Inszenierung waren jeweils Themen, wie zum

Beispiel die real stattfindende Fussball-Europameisterschaft. Die Spielanlage war, dass ein Mann seine Kumpels zum gemeinsamen Fernsehen eingeladen hat. Statt der Kumpels tauchen deren Frauen auf. Doch es erschienen nicht nur Personen, die wir eingeplant hatten. Publikum und Beteiligte wurden durch Quartierbewohnerinnen und -bewohner erweitert, die spontan und neugierig als Beobachtende oder als Handelnde dazukamen. Diese Wechsel von innen und aussen, von beobachtender zu handelnder Person haben wir zusätzlich gefördert durch ein Kochstudio der etwas anderen Art und dadurch, dass wir die Abende als Sendung im Internetradio übertragen haben. Wir haben also Raum, verschiedenste Medien, Alltagshandeln und Theater-Improvisation verknüpft, um dem beteiligten Publikum neue Sichtweisen auf sich selbst und auf das Quartier zu ermöglichen. Das ist Kulturvermittlung: Mit den Menschen an ihrem Wohnort arbeiten, so dass sie erleben können, dass Theater auch mit ihnen zu tun hat und für sie sein kann. Wir haben einen Lebensraum zur Bühne aufgemacht.

Ruth Widmer *ist Gründerin und künstlerische Leiterin der → TheaterFalle Basel und Präsidentin des → tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz.*

1 Der Trailer zur Produktion → http://vimeo.com/44470609 [2.1.2013]
2 Der Audioguide → http://www.medienfalle.ch/newsletter/SchauFalle_2_alle_Episoden.mp3 [2.1.2013]

→ *TheaterFalle Basel* http://www.theaterfalle.ch [18.2.2013]

→ *tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz* http://www.tps-fachverband.ch [18.2.2013]

PERSPEKTIVWECHSEL Arbeitsgruppe Vermittlung, Pro Helvetia: Vermittlung vermitteln

Die «Vermittlung» der Vermittlung ist für Pro Helvetia in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Als Förderstelle, die in Form von Unterstützungsanfragen Vermittlungsprojekte vorgelegt bekommt. Und als Multiplikatorin, die ihre Erkenntnisse zur Vermittlung an die Praxis zurückspielt. Beide Rollen sind für die Stiftung Entwicklungsbereiche. Denn die Förderung der Kunstvermittlung ist für die Kulturförderung ein relativ neues Gebiet.

Mit ihren spezifischen Unterstützungskriterien für Vermittlungsprojekte möchte Pro Helvetia vor allem Formate ermöglichen, die zur Weiterentwicklung der Vermittlungspraxis beitragen. Um der Darstellung dieser neuartigen Projektideen bei der Gesuchseingabe Raum zu geben, sind die Vorgaben für die Projektbeschreibung offen gestaltet. Gleichzeitig sind sie auf Vollständigkeit bedacht. Dieser Spagat führt gelegentlich dazu, dass Gesuchstellende oder Pro Helvetia beim Gegenüber zusätzliche Informationen einholen müssen. Im Dialog kommt es so zu einer gegenseitigen «Vermittlung» von Vermittlungsverständnissen.

Vermittlungsprojekte sind prozessorientiert. Ein Einblick in die Umsetzung ist oft aufschlussreicher als die Betrachtung des Resultats. Hier setzen zum Beispiel Projektblogs an, die eine laufend aktualisierte Dokumentation des Projektverlaufs ermöglichen (z. B. → *kidswest*). Solche Social-Media-Instrumente können zudem der Reichweite des Projekts Vorschub leisten, indem sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt Projektbeteiligte und -interessierte miteinander vernetzen und den Kontakt zur Öffentlichkeit suchen.

Damit Erkenntnisse aus Projekten für die Weiterentwicklung der Vermittlungsszene nutzbar sind, sieht Pro Helvetia im Evaluations- und Dokumentationsbereich Handlungsbedarf. Auch in diesem Zusammenhang will die Stiftung an das Programm Kulturvermittlung anknüpfen und auf nationaler Ebene mit Praxis und Förderstellen den Wissensaustausch pflegen. Die vorliegende Publikation mit ihren verschiedenen Blickwinkeln ist ein Schritt in diese Richtung. Potential für den Dialog rund um Vermittlungswissen weisen zudem die Internetseite → *www.kultur-vermittlung.ch* und der neu gegründete Verein Kulturvermittlung Schweiz auf.

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

→ *kidswest* http://kidswest.blogspot.ch [25.1.2013]

→ *www.kultur-vermittlung.ch* http://kultur-vermittlung.ch [16.2.2013]

FÜR VERWEILENDE Arbeiten in Spannungsverhältnissen 9: Herausforderungen bei der und durch die Dokumentation von Kunstvermittlung

«Das Entscheidende an der Repräsentation war seit je, wie und warum jemand in welcher Form ‹dargestellt› ‹abgebildet›, ‹vorgeführt›, ‹vergegenwärtigt› wird, welchem Zweck sie dient und was dabei ausgeschlossen bleibt, d. h. durch Sichtbarkeit unsichtbar gemacht wird. Es geht um die Macht des Zu-Sehen-Gebens.»
(→ *Sturm 2001*)

Die Dokumentation von Kunstvermittlungsaktivitäten gehört oft zum Aufgabenbereich von Kunstvermittler_innen und involviert diese dabei – gewollt oder ungewollt – in die Auseinandersetzung um Darstellungsweisen und deren Effekte. Welche Beschreibung oder welche Fotografie «aussagekräftig», «passend» oder «gut genug» ist, um ein Geschehen darzustellen, ist eine der dabei auszuhandelnden Fragen. Dokumentationspraktiken können jedoch eingehender reflektiert werden, indem Fragen nachgegangen wird wie: Wer entscheidet über die Form der Sichtbarmachung? Welches Interesse steht hinter dieser Entscheidung? Wer wird wie dargestellt und benannt? Was wird wiederholt gezeigt und was nie? Wer oder was bleibt durch die Art und Weise des Dokumentierens unsichtbar und unbenannt? Und wie erhält das Gezeigte seine Selbstverständlichkeit und Beweiskraft? Grundlegend für diese → *repräsentationskritische* Perspektive ist, dass Dokumentationen Vermittlungsarbeit nicht unmittelbar abbilden, sondern die gezeigten Objekte, Personen und Projekte auf bestimmte Weise dar- und herstellen. Dokumentieren basiert dabei auf dem aktiven Prozess des Auswählens, Gestaltens und Zeigens, womit Dokumentierende eine machtvolle und herausfordernde Aufgabe in den Händen halten. [1]

Um über die Herstellung von Bedeutung und Normalität bei der Darstellung von Kunstvermittlung nachzudenken, soll zunächst die Dokumentation eines Familientages, wie er in vielen Museen Teil des Vermittlungsprogramms bildet, als Beispiel dienen. Bestimmte Motive erscheinen mit Blick auf die Dokumentation eines solchen Ereignisses wie vorgesehen und passend, andere scheinen hingegen ungeeignet und bleiben undokumentiert. So werden selten Aufnahmen von den Vorbereitungen und späteren Aufräumarbeiten eines Familientages gemacht, selten ungeduldige oder streitende Kinder gezeigt, selten auch die vergossenen Tränen nach einem verunglückten Gestaltungsversuch, Pausen oder Wartezeiten, gelangweilte Eltern oder gestresste Vermittler_innen. Das Weglassen bestimmter Aspekte ist ein zentraler Teil von Repräsentationsarbeit und Bedeutungsproduktion ebenso wie das Wiederholen von anderen. Welche Motive für eine Dokumentation ausgewählt und wiederholt gezeigt werden, wird vornehmlich durch institutionalisierte Regeln und Routinen

→ *Sturm 2001* http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipationsprojekten [21.9.2012]; siehe Materialpool MFV0901.pdf

→ *repräsentationskritisch* siehe Glossar

des Zeigens bestimmt, welche auf eine spezifische Verwertbarkeit der Darstellungen von Kunstvermittlung abzielen. Sei es, dass damit «Familie» als Zielgruppe adressiert, das Museum als Ort für besondere Freizeitaktivitäten in Szene gesetzt oder gegenüber Sponsoren die erfolgreiche Durchführung eines Projekts bezeugt werden soll. Diese in aller Regel auf Eindeutigkeit und Wiedererkennbarkeit ausgerichteten Darstellungen bilden ein begrenztes Repertoire von gängigen, immer wieder in Variationen gezeigten Motiven.[2]

→ *tradierte Zeichen* siehe Text 2. FV

Im Zusammenhang mit einem Familientag könnte das die Darstellung von zwei Erwachsenen und zwei Kindern sein, welche alle nebeneinander mit dem Rücken zur Kamera stehen und ihre Körper und Blicke auf ein grosses Gemälde gerichtet haben. Es könnte eine Führung mit Kindern, Erwachsenen und eine_r auf ein Kunstwerk zeigende Vermittler_in sein oder eine Atelierszene, in der ein Kind mit einer erwachsenen Person an einem mit Farbe bekleckstsen Tisch sitzt und beide gemeinsam konzentriert ein Objekt gestalten. Diese Darstellungen werden leicht als Kunstvermittlung und Familie entschlüsselt und oft als Repräsentanten eines Familientags im Rahmen der Dokumentation von Kunstvermittlung gezeigt. Doch das wiederholte Zeigen des Vorgesehenen fixiert einmal mehr bestimmte Bedeutungen und Vorstellungsbilder.



Das hier als Schattenriss gezeigte Motiv ist eine gängige Darstellungsweise von Kunstvermittlung und Museumsbesucher_innen im Allgemeinen, eine treffende Untertitelung dafür wäre: Von jung bis alt – eine ganze Familie ist von Kunst ergriffen. Doch das Festhalten und Präsentieren dieser Szene ruft weitere Vorstellungsbilder auf. Denn das Betrachten von Kunstwerken im Original in einer solch kontemplativen Haltung ist zum Beispiel auch eines der → *tradierten Zeichen* für Kultiviertheit, Bildung und bürgerliches Gebaren schlechthin (vgl. Bourdieu 1982), welche als weitere Bedeutungsebenen mit der ausgewählten Darstellung verknüpft werden. Somit wird mit dieser Darstellung ein spezifischer Typ Publikum hervorgehoben und auf ein spezifisches Verhalten im Museum verwiesen.

Selbst wenn diese für Kunstvermittlung typische Darstellung nicht explizit unter der Überschrift «Familientag» gezeigt würde, ist dabei eindeutig: das «ist» eine Familie. Die Personengruppe wird selbstverständlich als «Familie» identifiziert. Dieses selbstverständliche Wahrnehmen und Wiedererkennen ist dabei nicht natürlich gegeben, sondern der Effekt von machtvollen Prozessen eines wiederholten Bezeichnens auf gleiche Art und Weise an ganz unterschiedlichen Stellen.[3] Diese Wiederholungen machen bestimmte Personenkonstellationen als Familie «wahr»nehmbar und schaffen so Vorstellungsbilder von «echten»,



«richtigen» Familien.[4] Zugleich werden damit aber auch Grenzen des Regulären gezogen und bestimmte Personenkonstellationen und Verhalten als anormale Familie identifizierbar gemacht oder ihnen diese Identität ganz abgesprochen – was schwerwiegende Konsequenzen bezüglich ihrer sozialen, gesellschaftlichen oder rechtlichen Anerkennung und somit Existenzsicherung mit sich bringen kann.[5]

Das Zeigen und Bezeichnen von Familie im Kontext von Kunstvermittlungsdokumentationen ist somit in die machtvolle und durchaus gewaltvolle Re-/Produktion von Normalität verwickelt, die es beim Dokumentieren mitzubedenken gilt. Doch was kann dann hinsichtlich der Darstellung von Kunstvermittlung getan werden? Sollten besser überhaupt keine Personen mehr im Zusammenhang mit Familientagen gezeigt werden? Es wäre sicher eine Möglichkeit, Visualisierungen auszuwählen, in denen allein Werkzeuge, Räume, Produkte oder Spuren der Vermittlungsarbeit zu sehen sind. Doch das normalisierende Zeigen von Familie geht an anderen Stellen trotzdem weiter. Deshalb stellt die Dokumentation von Kunstvermittlung gerade ein Möglichkeitsfeld dar, in dem dominante Praktiken des Zeigens und Bezeichnens unterbrochen werden können. Zum Beispiel indem im Rahmen «Familientag» Personenkonstellationen gezeigt werden, welche «normalerweise» nicht Familie repräsentieren, oder abweichende Darstellungen entwickelt werden, welche nicht offensichtlich mit dem Etikett «Familie» versehen sind.[6]

Doch nicht alle Darstellungen sind von sich aus so vereindeutigend, weshalb die für eine Dokumentation ausgewählten Fotografien oft zusätzlich mit Betitelungen versehen werden. Über- oder Unterschriften werden bei Fotos dann gesetzt, wenn etwas betont oder weniger ungewiss gemacht werden soll. Benannt wird, was wichtig und bedeutend ist: Wer oder was ist darauf zu sehen? Wann und in welchem Zusammenhang ist diese Aufnahme entstanden? Was soll damit gezeigt werden? Dabei wird das «Fliessen» von Bedeutung begrenzt: Die Vieldeutigkeit von Fotografien wird eingeschränkt, um damit bestimmte Lesarten und Aussagen zu fixieren und hervorzuheben. Den gezeigten und benannten Personen und Situationen wird so eine spezifische Sichtbarkeit und Identität zugeschrieben.

Als ein Beispiel für einen anderen Umgang mit Betitelung kann die folgende Fotografie mit ihren Kommentaren gesehen werden, welche im Rahmen des Vermittlungsprojekts «micro-fiction** – Ist Demokratie gerecht?» (2009) entstanden ist.[7]

Auf eine Idee der Vermittler_innen hin wurden die während des Projekts entstandenen Fotos von den Workshop-Teilnehmer_innen kommentiert, um so Aspekte zu ergänzen, die fehlen oder unsichtbar sind, aber aus ihrer Sicht für das Projekt bedeutsam waren.

Zum einen wurde mit dieser Kommentierungsaufgabe bei micro-fiction** der Versuch unternommen, die dargestellten Personen in den



Foto © Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg

Dokumentationsprozess «ihres» Projektes miteinzubinden. Gemeinsam ein Geschehen aufzuzeichnen ist ein möglicher Ansatzpunkt, wie gegen ungleiche Machtverhältnisse zwischen denen, die dokumentieren, und jenen, die dokumentiert werden, gearbeitet werden kann.[8] Statt sich allein auf ein einseitiges Sprechen über Projekte und deren Beteiligte durch institutionelle Vertreter_innen zu konzentrieren, können Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsmacht an alle Beteiligten übertragen werden und sich so ein vielstimmiges Sprechen in der Dokumentation entfaltet. Etwa durch die Weitergabe der Kamera innerhalb der Gruppe zur Dokumentation eines Projektverlaufes, eine gemeinsame Sichtung und Auswahl von zur Veröffentlichung vorgesehenen Darstellungen am Ende eines Projekts oder – wie beim erwähnten Beispiel – die gemeinsame Diskussion und Ergänzung durch Kommentare von entstandenen Fotografien.

Durch die Beschriftungen der Fotos konnte für die Beteiligten ansatzweise ein Raum für Mitsprache und Einwände auf Ebene der Dokumentation geöffnet werden und dabei gleichzeitig den oft ausgeschlossenen kleinen Momenten und Widerständigkeiten (vgl. Mörsch 2005), welche Vermittlungsprozesse aus- und besonders machen, ein Platz gegeben werden. Hier sind es Aspekte wie die grosse Hitze beim Audio-Schnitt im Bauwagen, die Namen der Jugendlichen oder der augenzwinkernde Verweis auf Disziplin, welche von den Schüler_innen hinzugegefügt wurden. Aspekte, die bei der «vorgesehenen» Darstellung des Projektes keine Berücksichtigung finden, da sie scheinbar keine repräsentative Funktion haben.

Mit diesem Eingriff in die Fotografien sollte es jedoch nicht darum gehen, alles Unsichtbare sichtbar werden zu lassen. Dies ist unmöglich, allein schon deshalb, weil Dokumentation nicht Transparenz bedeutet, sondern Dokumentieren immer auf ein Zusammenspiel von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit aufbaut. Aber die Kommentierungen bei micro-fiction** können als Hinweis auf die Existenz von unsichtbaren und unbenannten Elementen im Rahmen der Projektdokumentation im Dokument selbst verstanden werden. So gibt die Art und Weise der Dokumentation selbst einen Anstoss, über Dokumentation nachzudenken.

Die Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten von Dokumentationsarbeit sind bei weitem nicht so begrenzt, dass stets nur das Vorgesehene aufgezeichnet, ausgewählt und (wieder) gezeigt werden müsste[9], doch die

Entscheidungsmacht über das Zu-sehen-Geben von Vermittlungsarbeit liegt nur zum Teil bei den Dokumentierenden alleine. Wiederkehrende Unsichtbarkeiten und Nichtbenennungen bestimmter Details bei Dokumentationsprozessen haben ihre Ursache dabei oftmals in den unterschiedlichen Interessen, Repräsentationsansprüchen und institutionalisierten Regeln sowie Routinen des Zeigens von Vermittlungsarbeit. Offensichtlich wird dies auch bei der Präsentation von micro-fiction**, wenn auf der Webpage der Initiatoren das Projekt nur durch unbeschriftete Fotografien repräsentiert wird.[10] Die «kleinen Momente» bleiben bei dieser Form der Darstellung für die Rezipient_innen unsichtbar. Die Visualisierungen fungieren dabei stärker als eine Art «Beweisfoto», mit dem durch das fotografische Festhalten der Personen und deren Tätigkeiten die Durchführung des Projektes belegt werden soll. Dieser Zweck von Dokumentationen wird durch den Einsatz von Fotografie als «objektivem» Dokumentationsmedium zusätzlich unterstützt, da sie den Eindruck der scheinbar unmittelbaren Abbildung eines Geschehens vermittelt.

Ein Blick in die Archive von Vermittlungsdepartementen macht deutlich, dass Dokumentationen ein Möglichkeitsfeld sind, in dem die Ideen und Interessen der dokumentierenden Vermittler_innen einfliessen können, sowie ein Freiraum für verändernde Darstellungsweisen, in dem experimentelle Aufzeichnungsverfahren, beteiligendes Dokumentieren, ein projekt- und prozessorientiertes Auswählen von Dokumenten sowie ein repräsentationskritisches Zeigen einen Platz finden können. Denn abseits eines an Legitimation und Wiederholung des Vorgesehenen ausgerichteten «Dokumentarismus» lassen sich überraschende und herausfordernde Dokumentationsweisen entwerfen, welche das Potential des verwendeten Mediums nutzen und es mit anderen Aufzeichnungsverfahren kombinieren. Aber «andere» Darstellungen können auch dadurch geschaffen werden, dass der Fokus auch auf die bislang undokumentierten, scheinbar unpassenden oder unbedeutenden Motive und Momente gerichtet wird, welche über das Vorgesehene hinausgehen.

Verändernde Dokumentationsverfahren werden nicht nur durch die oft fehlende Verfügbarkeit von finanziellen und personellen Ressourcen und mangelnde Entscheidungs- und Gestaltungsmacht der dokumentierenden Vermittler_innen beschränkt. Eng damit verknüpft ist auch der in Dokumentationen sich manifestierende Konflikt zwischen unterschiedlichen Interessen und Ansprüchen bei der Darstellung von Vermittlungsarbeit. So kann bei der Erarbeitung einer Dokumentation der Anspruch, eine herausfordernde und reflexive Dokumentation eines Projekts mit den Beteiligten zu realisieren, mit dem Interesse zusammenprallen, Zeugnis über die eigene erfolgreiche Arbeit abzulegen, um dadurch den Einsatz von Ressourcen zu rechtfertigen und für die Zukunft zu sichern, oder mit den Repräsentationsansprüchen der eigenen Institution kollidieren, welche durch die Dokumentation «ihrer» Vermittlungsarbeit ebenfalls auf passende Art und Weise

dargestellt werden möchte. In diesem Spannungsfeld verändernde Dokumentationsarbeit zu leisten, wird auch weiterhin eine grosse, aber lohnenswerte Herausforderung für Vermittler_innen bleiben.

1 Der Soziologe und Kulturtheoretiker Stuart Hall beschreibt Repräsentation als «active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an already-existing meaning, but the more active labour of making things mean.» (Hall 1982, S. 64).
2 Vgl. dazu auch die Ergebnisse des SNF-Forschungsprojekts «Kunstvermittlung zeigen» 2011–2013, → http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/forschung-entwicklung/projekte/kunstvermittlung-zeigen-repraesentationen-paedagogischer-museumsarbeit-im-feld-der-gegenwartskunst-laufend [22.2.2013].
3 Bspw. in den Bereichen der Massenmedien, Medizin, Politik, Wissenschaft, Kunst und Kultur oder des Rechts – was von Stuart Hall als «Repräsentationsregime» bezeichnet wird.
4 Vgl. dazu das Poster «when they say family» des public art Projekts «Hey Hetero!» (2001) von Deborah Kelly und Tina Fiveash, welches zum einen die Normalität und Regelhaftigkeit heterosexueller Paare im Zusammenhang mit Familie kritisch hervorhebt, zum anderen auch weitere Eigenschaften wie *whiteness*, Nicht-Behinderung und Mittelklasse oder ein friedvolles Zusammensein als zugehörig zum normalen Bild von Familie mit ausstellt. Vgl. → http://tinafiveash.com.au/hey_hetero_when_they_say_family.html [21.9.2012]
5 Wie z. B. bei Teenager-Müttern und -Vätern, Eltern mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen oder nicht-heterosexuellen Lebensgemeinschaften.
6 Ein inspirierendes Beispiel für Normalität und Selbstverständlichkeit hinterfragende Vermittlungsarbeit in Bezug auf «Familie» ist das Projekt «Familienstudio Kotti – oder die Möglichkeit sich gemeinsam neu zu erfinden» von Bill Masuch im Rahmen der Projektgruppe Kunstcoop©. Hier wird mit fotografischen Portraits von sich spontan auf der Strasse zu neuen «Familien» zusammenfindenden Passant_innen eine Auseinandersetzung mit und Verschiebung von dominanten Familienbildern entfaltet, wo nicht zuletzt die gemalten Bildhintergründe auf die Konstruiertheit von «Familiensituationen» und deren Darstellung verweisen (vgl. NGBK 2002, S. 131 f.).
7 Eine Zusammenarbeit zwischen ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Windeck Gymnasium Bühl im Rahmen der Initiative «Städte im Wissenschaftsjahr». Konzeption, Durchführung und Bildrechte: Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg.
8 Repräsentationskritische Fragen sind in diesem Zusammenhang: «Wer repräsentiert, wer wird repräsentiert? Wer ist sichtbar und anerkannt? Wer ist nicht sichtbar? Wer darf und kann sich selbst repräsentieren? Wer darf und kann sich nicht selbst repräsentieren? Wer ist befugt, über Andere zu sprechen und Andere zu repräsentieren? Wer gilt als legitime Sprecherin einer Gruppe? Wer gilt als nicht legitimer Sprecher?» (Broden, Mecheril 2007, S. 14); → http://pub.uni-bielefeld.de/download/2306439/2306444 [2.1.2013], siehe Materialpool MFV0902.pdf.
9 Hier kann unter weit weniger restriktiven Bedingungen als bspw. bei «Reports» für Sponsoren gearbeitet werden, welche oft bereits feste Formen der Berichterstattung vorgeben.
10 Vgl. → http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html [21.9.2012].

Literatur und Links

Literatur:

– Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982
– Broden, Anne; Mecheril, Paul: «Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung», in: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007
– Hall, Stuart: «The Rediscovery of Ideology: Return of the repressed in media studies», in: Gurevitch, Michael, et al. (Hg.): Culture, Society and the Media, London: Methuen, 1982, S. 56–90
– Mörsch, Carmen: «Application: Proposal for a youth project dealing with forms of youth visibility in galleries», in: Harding, Anna (Hg.): Magic Moments. Collaborations between Artists and Young People, London: Black Dog, 2005, S. 198–205
– NGBK Berlin (Hg.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2002
→ Sturm, Eva: «In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten», in: Kulturrisse Nr. 2, 2001, o. S.; http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipations-projekten [21.9.2012], siehe Materialpool MFV0901.pdf

Links:

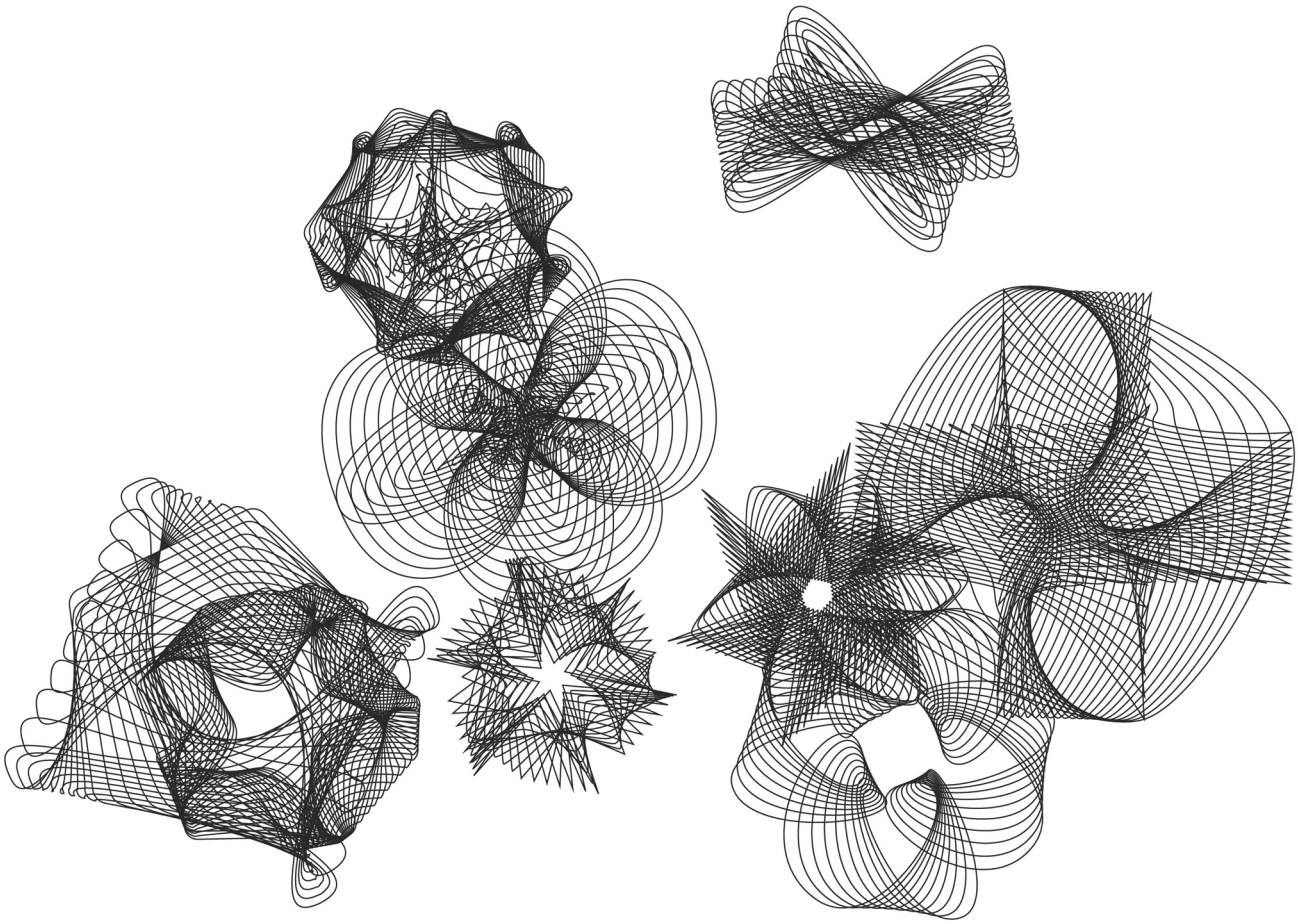
– 11. Klasse des Windeckgymnasiums, Karlsruhe; ZKM Karlsruhe: «Ist Demokratie gerecht?»: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html [21.9.2012]
– Kelly, Deborah; Fiveash, Tina: «Hey Hetero», 2001: http://tinafiveash.com.au/hey_hetero_when_they_say_family.html [21.9.2012]

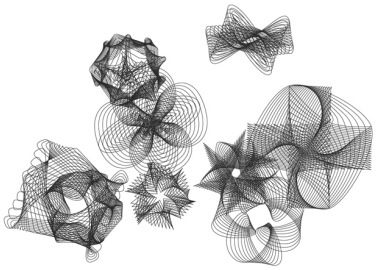
Zeit für Vermittlung

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?

Service:

CS Case Studies





CASE STUDIES Intro

Funktionen der Case Studies

Insgesamt werden vier Projektbeispiele aus dem internationalen Praxisfeld der Kulturvermittlung in der Sparte Literatur beschrieben und analysiert. Die Fallbeispiele sollen die in den Texten «für Eilige» diskutierten Fragestellungen konkretisieren und damit die Anwendbarkeit der Publikation als Analysewerkzeug für die Einordnung und Entwicklung von Vermittlungsvorhaben veranschaulichen. Dabei werden nicht alle in der Publikation erscheinenden Fragestellungen in gleichem Umfang verhandelt, sondern jene Aspekte in den Blick genommen, die bei dem jeweiligen Projekt als besonders signifikant erscheinen. Die Beispiele sind mit den jeweiligen Texten inhaltlich verlinkt und die Betrachtung je zweier Projekte erfolgt kontrastiv. Die Analysen basieren auf öffentlich zugänglichem Informationsmaterial und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zur Abklärung einzelner Fragen wurden zusätzlich Gespräche mit den Projektinitiator_innen geführt. Jedoch weist dieses Verfahren auch Grenzen auf. So beinhalten die Case Studies zum Beispiel keine detaillierten Aussagen über die Projektverläufe, sofern diese nicht Teil der Dokumentationen sind. Abweichungen, die zwischen der Repräsentation eines Projektes und dessen konkreter Umsetzung auftreten, bleiben folglich in der Analyse unberücksichtigt.

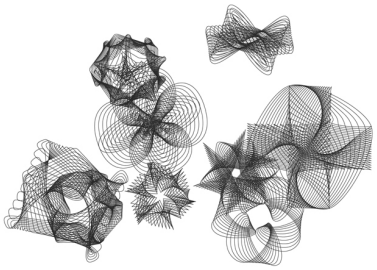
Projektauswahl

Mit der Konzentration der Fallbeispiele auf den Bereich Literatur wird eine Sparte fokussiert, die im Vergleich zu den anderen Sparten in der Vermittlung weniger entwickelt scheint. Die Autorin möchte so auch einen Beitrag für die Sichtbarkeit von Literaturvermittlung leisten.

Die Auswahl der Beispiele folgte dabei folgenden Grundsätzen:

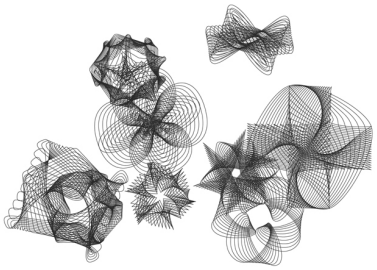
– Alle Beispiele sind trotz ihrer Limitierungen und Kritikpunkte als Beispiele interessanter Vermittlungspraxis einzuordnen.
– Sie illustrieren Herangehensweisen in der Literaturvermittlung, ermöglichen aber auch Rückschlüsse auf andere Sparten.
– Aufgrund ihrer Komplexität eignen sie sich besonders, die verschiedenen Zusammenhänge, in die ein Projekt interveniert, und die daraus folgenden Fragen zu veranschaulichen.
– Durch ihre ausführliche Dokumentiertheit lassen sie sich, trotz der bereits erwähnten Limitierungen des Analyseverfahrens, gut rekonstruieren.

Bei der Auswahl handelt es sich sowohl um ein Schweizer als auch um internationale Projektbeispiele. Es wurden dabei jene internationalen Kontexte ausgewählt, die massgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des Schweizer Feldes haben. Entsprechend wird je ein Projekt aus Deutschland, England und Frankreich diskutiert.



Diskussion und Analyse der Projekte

Die Projekte werden entlang der neun Fragenkomplexe der Publikation analysiert. Dies erfolgt nicht zwangsläufig in der Reihenfolge der Kapitel, sondern ergibt sich inhaltlich aus der Projektdiskussion. Die Texte sind dabei mit den entsprechenden «Texten für Eilige» verlinkt und die zentralen Fragen tauchen in einer Randspalte an den entsprechenden Stellen auf. Die Diskussion der Fallbeispiele zeigt auch Möglichkeiten für Veränderungen und Verschiebungen der Praxis auf. Die jeweiligen Kontexte, in die sich die Projekte einschreiben, fliessen dabei als Aspekt in die Analyse mit ein. Die vergleichende Betrachtung von jeweils zwei Projekten entlang der in der Publikation aufgeworfenen Fragestellungen ermöglicht, so die Hoffnung der Autorin, einen besonders guten Nachvollzug eben jener Faktoren und Unterschiede, die bei einer qualitativen Einordnung von Vermittlung zu berücksichtigen sind. Offene Fragen und Auslassungen, die für eine Einschätzung des Projekts relevant scheinen, aber von der Dokumentation unbeantwortet bleiben, werden mit berücksichtigt und jeweils am Ende der Analyse zusammengefasst.



CASE STUDY 1 «Schulhausroman» und «Auf dem Sprung»

Einleitung

Die vorliegende Case Study diskutiert zwei Vermittlungsprojekte der Sparte Literatur. Beide Projekte sind im Schulkontext angesiedelt und in Bezug auf ihre Adressat_innen und ihre partizipative Ausrichtung ähnlich. Die neun leitenden Fragen aus der vorliegenden Publikation dienen als Analyseraster, geben aber nicht die Reihenfolge der inhaltlichen Diskussion vor. Diese fokussiert ausgewählte Aspekte, die für die Analyse des Projekts am zentralsten erscheinen. Beim «Schulhausroman» und bei «Auf dem Sprung» konzentriert sich die Analyse vornehmlich auf die Adressierung und Involvierung der Jugendlichen und die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit, und weniger als im Text → *Case Study 2* auf die strukturelle Anlage der Projekte und das strategische Vorgehen der Initiator_innen. Die diskutierten Fragen sind dabei nicht immer voneinander abzugrenzen, sondern überlappen sich und verweisen wiederum auf weitere Fragen.

Schulhausroman



Romancover, ©Provinz GmbH

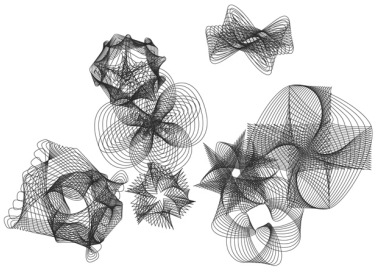
Das Projekt «Schulhausroman» wurde 2004 vom Schweizer Schriftsteller Richard Reich konzipiert und ins Leben gerufen. Es sollte sogenannt lernschwachen Schüler_innen die Auseinandersetzung mit Literatur in der Praxis ermöglichen. Autor_innen werden eingeladen, gemeinsam mit Schüler_innen in einem Klassenverband einen Roman zu schreiben, der anschliessend veröffentlicht und in einer Lesung in einer Institution, meistens in einem Literaturhaus, von den Schüler_innen präsentiert wird. Das Projekt ist inzwischen von Schulen in Deutschland und in Österreich übernommen worden und wird derzeit auch in der Westschweiz eingeführt.

Auf dem Sprung



Ausstellungsplakat, ©Archiv der Jugendkulturen

«Auf dem Sprung» war ein Bestandteil des Projekts «Migrantenjugendliche & Jugendkulturen» des Archivs der Jugendkulturen in Berlin. Zwölf Berliner Jugendliche aus vier zehnten Klassen mit Verwandten in Palästina, der Türkei, dem Libanon, in Kroatien, Russland und Deutschland trafen sich im Archiv zur Teilnahme an einer Literaturwerkstatt unter der Leitung der Autor_innen Anja Tuckermann und Guntram Weber. Der Workshop wurde begleitet von einem Fotoprojekt, angeleitet von dem Fotografen Jörg Metzner. Die Schüler_innen arbeiteten im September 2008 in einem einwöchigen Workshop zusammen und setzten sich mit ihrem Alltag in Berlin vor dem Hintergrund ihrer kulturellen



Zugehörigkeit auseinander. Im Anschluss an die Werkstätten fanden mehrere öffentliche Präsentationen der dort entstandenen Texte und Fotos der Jugendlichen statt, Lesungen und Diashows sowohl in der eigenen Schule als auch im Archiv der Jugendkulturen. Den Abschluss bildete die Gestaltung der Ausstellung «Auf dem Sprung» im Mai 2009. Vom 6. Mai bis 7. September 2009 wurde sie im Archiv der Jugendkulturen gezeigt.[1] Die Ausstellung war zudem vom 25. Mai bis zum 11. Juni 2010 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften zu sehen. Sie wurde dort von der interdisziplinären Arbeitsgruppe «Bildkulturen» im Rahmen des Jungen Forums für Bildwissenschaften präsentiert.[2]

→ *Schulhausroman* http://www.schulhausroman.ch [28.11.2012]

→ *reproduktiver Diskurs* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.2

→ *dekonstruktive Elemente* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.3

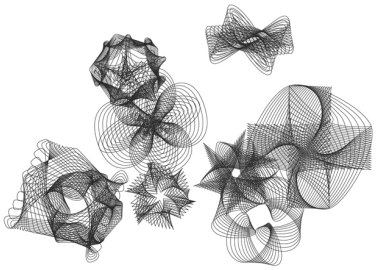
→ *Jugendliche als junge Autor_innen* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.3

→ *aktuelle künstlerische Positionen* Was wird vermittelt? siehe Text 3.2

Diskussion

Warum Kulturvermittlung? Motivationen und Zielsetzungen der Projektinitiator_innen. Wie wirkt Kulturvermittlung? Funktion des Vermittlungsprojektes für die Institution mit einem besonderen Fokus auf Publikumsbildung.

Der Autor Richard Reich entwickelte das Projekt → *Schulhausroman* als Reaktion auf Rückmeldungen von Schüler_innen auf seine Lesungen. Er wollte durch die aktive Beteiligung und praktische Auseinandersetzung sogenannt lernschwache Schüler_innen an Literatur heranführen und empfand das Format der Lesungen dafür als unzureichend. Damit ist die Ausgangsintention des Projektes in Bezug auf die Literatur in den Bereich der Publikumsbildung und somit zunächst in den → *reproduktiven Diskurs* einzuordnen. Durch die offene Anlage der Zusammenarbeit und die Auseinandersetzung mit den Autor_innen bei der gemeinsamen Produktion eines Werkes in beiderseitigem Wissensaustausch enthält das Projekt → *dekonstruktive Elemente*. Dies gilt sowohl für die Rezeption von Autor_innen als auch für das Feld der Literatur selbst. Die Sprache der Jugendlichen wird von den Autor_innen nicht als defizitär wahrgenommen, sondern als spezifisches Wissen in den Schreibprozess integriert. Eine dekonstruktive Funktion entfaltet das Projekt auch in Bezug auf den Literaturbetrieb. Mit der Namensgebung «Schulhausroman», dem Anspruch, mit renommierten Autor_innen zu arbeiten und die Lesungen in anerkannten Kulturinstitutionen oder Literaturhäusern stattfinden zu lassen, werden die Schüler_innen im Rahmen des Projektes nicht als zukünftige Besucher_innen von Literaturhäusern oder als Leser_innenschaft adressiert. Vielmehr nutzt das Projekt bewusst den Status der ausgewählten Kooperationspartner_innen, um die → *Jugendlichen als junge Autor_innen* ernst zu nehmen und sowohl ihre Themen als auch ihre Sprache sichtbar zu machen. Damit wendet sich das Projekt aktiv gegen bestehende Ausschlüsse, kehrt die vermeintliche sprachliche Benachteiligung der Jugendlichen in einen literarischen Mehrwert um und stellt gleichzeitig → *aktuelle künstlerische Positionen* (Autor_innen) zur Diskussion.



Das Projekt ist in der Schule angesiedelt und erreicht dadurch auch Jugendliche, die nicht zum bildungsbürgerlichen Spektrum gehören. Es unterscheidet sich gleichzeitig von der konventionellen → *formalen Lernsituation* in der Sekundarstufe 1, indem

– es auf Benotung verzichtet,
– es eine → *kollektive Produktion* an die Stelle individueller Leistungserbringung setzt,
– sein Vorgehen experimentell und ergebnisoffen ist,
– Autor_innen als Mentor_innen (Coaches) agieren,
– partnerschaftliche Entscheidungen die Weiterentwicklung des Projektes definieren,
– Erfolgserlebnisse für alle ein wesentlicher Bestandteil des Projektes sind,
– im schulischen Kontext als Schwächen definierte Eigenschaften zu Stärken umdefiniert werden, «falsch» zu «richtig» beziehungsweise zu «besonders» wird,
– und schliesslich die Möglichkeit des Scheiterns nicht auf individueller, sondern auf professioneller Seite (Autor_innen) eingeräumt wird.

In dieser Weise entfaltet das Projekt auf die Institution Schule, wenn auch nur zeitlich begrenzt, eine → *transformatorische Funktion*. Durch die Sichtbarmachung und die teilweise Nachahmung der Funktionsweisen im Literaturbetrieb interveniert das Projekt mit seiner institutionellen Rahmung in die Logiken der Literaturproduktion. Es spricht den Schüler_innen im Schreiben grösstmögliche künstlerische Freiheit zu und erlaubt auch die Verhandlung von Themen wie Gewalt und Sexualität, die im Schulalltag oft tabuisiert werden. Dies kann mitunter dazu führen, dass die Texte von ihren Rezipienten – der Elternschaft oder den Lehrenden – kritisiert werden. Im Waadtland weckte ein Text aus einem Vorort von Lausanne bei den Eltern einer anderen Klasse, deren Roman im selben Heft erschienen war, grosse Kritik. Der betreffende Text mit dem Titel «Abuse Land» bediente sich der Stilmittel der Trickfilmserie → *South Park* und enthielt einige brisante Textpassagen. Der Elternprotest, der über die Schulleitungen von der einen zur anderen Schule kommuniziert wurde, führte schliesslich dazu, dass die erste Version des Textes zurückgezogen und eine zweite, etwas entschärfte Variante mit dem Titel «Imagination Land» gedruckt wurde. Die Textänderungen wurden von den Jugendlichen selbst in Zusammenarbeit mit der Autorin vorgenommen. Während die Autorin sich der Zensur zunächst verwehren und auf der künstlerischen Freiheit bestehen wollte, versuchten die Projektinitiator_innen negative Folgen für die Schüler_innen, sowohl in der Schule als auch im Elternhaus, zu vermeiden und entschieden sich für einen Neudruck. In diesem Fall hatten die Schüler_innen auch etwas über die → *Wirkungsweisen von Kunst* gelernt. Aus der Perspektive der Initiator_innen entfaltet das Projekt in diesen Momenten jene → *Wirkungskraft*, die den Schüler_innen verdeutlicht, dass die von ihnen verfassten Texte

→ *formale Lernsituation* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.3

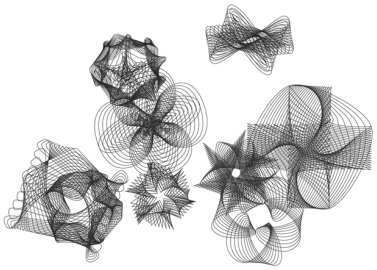
→ *kollektive Produktion* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.0

→ *transformatorische Funktion* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.5

→ *South Park* http://www.southpark.de [20.10.2012]

→ *Wirkungsweisen von Kunst* Was wird vermittelt? siehe Text 3.4

→ *Wirkungskraft* Was wird vermittelt? siehe Text 5.3



bedeutungsvoll sein können. Die Kritik an den Texten machte deutlich, dass diese auf einer literarischen und inhaltlichen Ebene wahrgenommen wurden, und verschob damit, wenn auch punktuell, tradierte Werturteile.

«Auf dem Sprung» hingegen war Teil des Projektes «Migrantenjugendliche & Jugendkulturen» und wurde vom → *Archiv der Jugendkulturen* Initiiert. Das Archiv der Jugendkulturen e.V. existiert seit 1998 und sammelt – als einzige Einrichtung dieser Art in Europa – Zeugnisse aus den Jugendkulturen selbst (Fanzines, Flyer, Musik etc.), aber auch wissenschaftliche Arbeiten, Medienberichte und so weiter und stellt diese der Öffentlichkeit in seiner Präsenzbibliothek kostenfrei zur Verfügung. Darüber hinaus betreibt es eine umfangreiche Jugendforschung, berät Kommunen, Institutionen und Vereine, bietet jährlich bundesweit rund 120 Schulprojekttage und Fortbildungen für Erwachsene an und publiziert eine eigene Zeitschrift – das «Journal der Jugendkulturen» – sowie eine Buchreihe mit etwa sechs Titeln jährlich.[3] Damit ist die Funktion des Projektes gesellschaftspolitisch motiviert: Es zielt weniger auf die Erhöhung von Kulturkonsum ab, sondern eher auf eine themenzentrierte Auseinandersetzung mit Migration und Jugend. Implizites Ziel des Projektes war es, über die Arbeit mit den Jugendlichen positive Aspekte von Vielfalt aufzuzeigen, und es verhält sich damit → *affirmativ* zu den institutionellen Zielen.

→ *Archiv der Jugendkulturen* http://www.jugendkulturen.de [20.10.2012]

→ *affirmativ* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.1

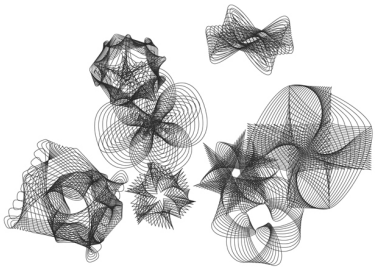
→ *Lern- und Entwicklungsprozess* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.8; Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.4

→ *Bildungsprozess* Wie wird vermittelt? siehe Texte 4.3 und 4.4

Für wen Kulturvermittlung?

Wie und als was werden Personen zur Teilnahme eingeladen, welchen Nutzen verspricht das Projekt den Teilnehmenden explizit?
Welche Motivationen, Bedürfnisse, Defizite bei und welcher Nutzen für die Teilnehmenden werden implizit vorausgesetzt?

Beide Projekte arbeiten mit Schüler_innen, die in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhängen als benachteiligt wahrgenommen werden. Mit der Adressierung der Vermittlungsinitiative an Jugendliche, welche die unteren Oberstufen besuchen, erkennt das Projekt «Schulhausroman» die Chancenunterschiede an, die innerhalb des Schulsystems herrschen und gleichzeitig von diesem hervorgebracht werden. Es definiert als Hauptkriterium von Benachteiligung die Schulform und nicht die Herkunft. Damit reflektiert es die Zusammenhänge von Kulturnutzung und Bildungshintergrund.[4] Durch die konkrete Umsetzung der Zusammenarbeit wird deutlich, dass alle, Schüler_innen wie Autor_innen, als Beteiligte eines → *Lern- und Entwicklungsprozesses* begriffen werden. Damit erkennt das Projekt Unterschiede als spezifisches Wissen an und nutzt die Energie, die in der Auseinandersetzung mit Literatur vor dem Hintergrund dieser Differenzen entsteht, für den → *Bildungsprozess*. Mit der Verpflichtung zur Teilnahme für alle Schüler_innen eines Klassenverbands, unabhängig von Notenstand und Motivation, folgt das Projekt zunächst einem egalitären Anspruch. Dadurch erfolgt die Mitarbeit am Projekt aber nicht freiwillig und erzeugt somit eine für pädagogische Anordnungen



klassische → *Hierarchie von Lernenden und Lehrenden*. Diese wird verstärkt von der Vorannahme, dass die → *Auseinandersetzung mit Literatur* grundsätzlich sinnvoll und erstrebenswert sei. Durch einen reflektierten Umgang mit diesen Voraussetzungen werden aber die Spannungen zwischen dem Anspruch, Jugendliche am Schreibprozess zu beteiligen und mit ihren Fähigkeiten ernst zu nehmen, und den Rahmenbedingungen, die geschaffen werden müssen, um diesen Anspruch umzusetzen, nicht zugedeckt und harmonisiert, sondern durch die Prozessoffenheit, die auch die Möglichkeit des Nichtgelingens einschliesst, für beide Seiten produktiv gemacht.

Mit dem Wissen, dass Literatur – und insbesondere zeitgenössische Schweizer Literatur – von einem Grossteil der Gesellschaft nicht rezipiert wird, eröffnet das Projekt die Möglichkeit zur Hinterfragung der Bedeutung der Arbeit von Autor_innen in der konkreten Begegnung mit einer Nicht-Leser_innenschaft und setzt sich damit aktiv mit deren Rolle auseinander. Es verfolgt neben der Literaturvermittlung an die Jugendlichen das Ziel, durch die Zusammenarbeit auch auf der Seite der Autor_innen ein Lernen zu initiieren, nämlich ein Bewusstsein für die eigene privilegierte Haltung zu entwickeln und zu erkennen, dass es aufgrund komplexer Wirkzusammenhänge Bevölkerungsgruppen gibt, für die Literatur keine Relevanz besitzt.

«Auf dem Sprung» adressiert die Teilnehmenden als Jugendliche mit Migrationshintergrund basierend auf dem thematischen Fokus des Projektes. Damit verweist das Projekt auf ein → *Kulturkonzept*, das davon ausgeht, dass die Einstellungen und Perspektiven eines Individuums in erster Linie durch dessen nationale Herkunft, Religion und Sprache bestimmt werden. Kultur wird in diesem Zusammenhang als dominante Konstante verhandelt, die andere Kategorien, wie Bildung, sozialer Status, körperliche Dispositionen, Geschlecht, sexuelle Orientierung, nicht einbezieht und folglich auch nicht als verschränkte und miteinander wirksame Faktoren berücksichtigt. Ein solches kurzgeschlossenes Verständnis von Kultur ist unwillkürlich mit einer Hierarchisierung verbunden. Denn auch wenn sich das Projekt explizit gegen Diskriminierungen durch nationale Herkunft wendet und in dem «Vielfalt tut gut»-Kontext agiert, reproduziert es auf diese Weise implizit Essentialisierungen und Stigmatisierungen, da die Mehrheitsherkunft und damit deren vermeintliche Kultur die Norm bleibt, von der die Vielfalt abgegrenzt wird. Die Selbstdarstellung der Jugendlichen macht sie in dem Projekt damit unweigerlich zu Repräsentant_innen sowohl ihrer Altersgruppe als auch ihrer Ethnie beziehungsweise → *nationalen Herkunft*. Dagegen brechen die von den Jugendlichen produzierten Texte und Bilder an vielen Stellen mit dieser thematischen Verengung. Sie halten sich nicht an die zuschreibende Frage von Wirkungen oder Einflüssen nationaler, sprachlicher oder religiöser Herkunft, sondern umspannen ein breiteres Spektrum an Inhalten:

→ *Hierarchie von Lernenden und Lehrenden* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.FV

→ *Auseinandersetzung mit Literatur* Was wird vermittelt? siehe Text 3.1

→ *Kulturkonzept* Für wen Kulturvermittlung? siehe Texte 2.1 und 2.2

→ *nationale Herkunft* Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.2

von Gewalterlebnissen mit Neonazis über Diskriminierungs- und Zugehörigkeitserfahrungen unterschiedlichster Art, Phobien und Hobbys bis hin zu der Möglichkeit, fast um die ganze Welt reisen zu können, weil an allen Orten aufnahmebereite Mitglieder der eigenen Familie wohnen. Die von den Jugendlichen produzierte Vielfalt an Texten und Inhalten verdeutlicht, dass nationale Herkunft und damit verknüpft Religion und Sprache lediglich drei von vielen Einflüssen sind und daher eine isolierte Betrachtung dieser Kategorien Schliessungen produziert, die der Komplexität von Individuen und sozialen Zusammenhängen in keiner Weise Rechnung tragen kann.



Foto: Sarah Charif
© Archiv der Jugendkulturen



Sarah Charif, Foto: Jörg Metzner
© Archiv der Jugendkulturen

«Also hier in Berlin sind wir leider nicht so viele Familienangehörige. Wir sind so um die 150 bis 200 Personen, die noch nicht mal alle in der Nähe wohnen. Ein paar wohnen in Spandau, Wedding, Neukölln, Kreuzberg, Schöneberg und in Tempelhof. Wir sind eine Riesenfamilie. Das waren jetzt nur die, die in Berlin wohnen.»
(Sarah Charif)



Foto: Birkan Düz
© Archiv der Jugendkulturen



Birkan Düz, Foto: Jörg Metzner
© Archiv der Jugendkulturen

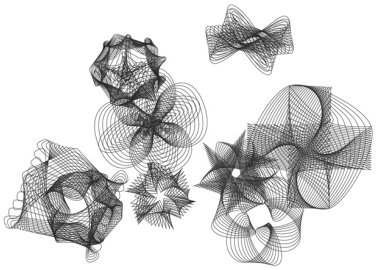
→ *Kategorien der Selbstverortung*
Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.3

→ *kulturalisierende Zuschreibungen*
Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.FV

«Ich bin in Berlin geboren und bin 16 Jahre alt.
Manchmal bin ich Deutscher. Manchmal bin ich Türke.
Manchmal bin ich Kurde.
Manchmal bin ich Alevite.
Manchmal bin ich Zaza.
Wenn ich in der Türkei bin, sage ich den Menschen dort, dass ich ein Deutscher bin,
Wenn ich in Deutschland bin, sagen die Menschen zu mir, dass ich ein Türke bin.
Oder ich sage, dass ich ein Türke bin. […]
Wenn ich alleine bin, fühle ich mich als Birkan.
Wenn ich unter Deutschen, Türken, Kurden, Aleviten, Zazas bin, fühle ich mich wie ich.
Ich bin Birkan.»
(Birkan Düz)

Doch dieser Vielfalt an → *Kategorien der Selbstverortung* (im Gegensatz zu einer essentialisierenden, imaginären Vielfalt der Kulturen) wird in der Projektdarstellung durch die Veranstalter nicht entsprochen. Damit wird das Potential einer Verschiebung der institutionellen Vorannahmen durch die Auseinandersetzung mit den Texten und Fotos auf einer inhaltlichen Ebene nicht eingelöst. Dies verweist auf die enorme Zählebigkeit → *kulturalisierender Zuschreibungen*.

Ein weiterer Aspekt der Adressierung der Jugendlichen ist die Tatsache, dass sie von ihrer Lehrerin ausgewählt wurden. Die Kriterien, die dieser Auswahl zugrunde lagen, gehen nicht aus der Dokumentation des Projektes hervor. Der Akt der Auswahl spielt aber insbesondere in Bezug auf die Funktion des Projektes für die Schüler_innen eine bedeutende Rolle. Sie könnte eine Belohnung für Schüler_innen sein und für den Rest einen weiteren Ausschluss bedeuten, der die Ungleichverteilungen innerhalb der Schule verstärkt; oder sie könnte gleichermassen in umgekehrter Logik



die als schwierig geltenden Schüler_innen in das Projekt involvieren (siehe Abschnitt Auslassungen).

Beiden Projekten gemeinsam ist, dass sie auf ein Erfolgserlebnis der Teilnehmenden setzen und ihnen eine öffentliche Plattform bieten. Beiden Projekten gelingt es, durch die starke Einbeziehung der Jugendlichen in ästhetische und inhaltliche Entscheidungsprozesse und durch die partnerschaftliche Arbeit in der Praxis eine zumindest auf der Repräsentationsebene spürbare → *Identifikation der Jugendlichen* zu erzeugen. In beiden Projekten werden die Jugendlichen als Autor_innen-Persönlichkeiten entworfen und haben die Möglichkeit, sich als solche selbstbewusst zu präsentieren. Allerdings geschieht dies interessanterweise in dem hochkulturell ausgerichteten Projekt «Schulhausroman» durch die Adressierung einer ganzen Schulklasse deutlich egalitärer und damit radikaler als in dem soziokulturell verorteten Projekt «Auf dem Sprung», bei dem die Beteiligten durch einen Selektionsprozess gegangen sind.

→ *Identifikation der Jugendlichen* Gute Kulturvermittlung? siehe Text 8.2

→ *Fokus Vermittler_innen* Wer macht Kulturvermittlung? siehe Text 7.FV

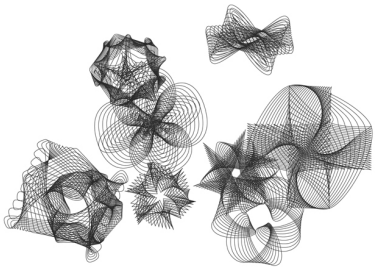
→ *Autor_innen* Wer macht Kulturvermittlung? siehe Text 7.1

Wer macht Kulturvermittlung?

→ *Fokus Vermittler_innen: Künstler_innen / Vermittler_innen – ihre Rollen, Intentionen, Ansprüche und Expertisen.*

Beim «Schulhausroman» werden ausschliesslich professionelle → *Autor_innen* für die Arbeit mit den Schüler_innen angeworben. Sie agieren in der Rolle von Mentor_innen und als Expert_innen ihres Genres, der Literatur. Die Wahl von Autor_innen, die auf dem Markt erfolgreich sind, vermittelt dieser Rolle zusätzliche Glaubwürdigkeit und Bedeutung (auch wenn diese von den Teilnehmenden durchaus in Frage gestellt wird). Sie prägen den Verlauf, die sprachliche und künstlerische Entwicklung des Projektes entscheidend mit und beeinflussen die Rezeption des Projektes im Feld der Literatur.[5] Die Projektinitiator_innen selbst schreiben den Autor_innen eine Schlüsselfunktion in dem Projekt zu und definieren über sie eine der wesentlichen Unterscheidungen zur formalen Lehr- und Lernsituation in der Schule, die sie in der Möglichkeit des Scheiterns verorten:

«Auch die Schreibcoaches (das sind die Schriftstellerinnen und Schriftsteller), welche auf die uneinheitlichen Klassenverbände treffen, sind keine Lehrpersonen aber auch keine nach festgelegten qualitativen Vorgaben arbeitenden Sozialwissenschaftler. Das heisst, sie entwickeln eine sehr individuelle Vorgehensweise und schaffen dabei keineswegs eine neutrale Laborsituation, die sich Klasse für Klasse unter vergleichbaren Bedingungen wiederholen liesse. Jeder Schulhausroman ist deshalb ein Experiment für sich mit ungewissem Ausgang – und der Möglichkeit des Scheiterns.»[6]



Die Rolle der Autor_innen im Projekt «Auf dem Sprung» ist weniger mit ihrem Status auf dem Markt verknüpft. Sie agieren auch nicht in erster Linie als Vertreter_innen ihres Berufs. Zwar verfügen sowohl beide Autor_innen als auch der Fotograf über Veröffentlichungen in ihrem Feld, arbeiten aber auch seit vielen Jahren als Vermittler_innen in Projekten an der Schnittstelle zwischen Kunst und Gesellschaft – überwiegend in Einrichtungen mit freier Trägerschaft, die der → *Soziokultur* zuzuordnen sind. Sie vertreten demzufolge nicht den Berufsstand der Künstler_in oder den Kunstmarkt per se, sondern agieren innerhalb des Projektes vornehmlich als Vermittler_innen, die über eine künstlerische Expertise verfügen. Gleichzeitig macht diese Positionierung deutlich, dass es bei «Auf dem Sprung» nicht um eine Auseinandersetzung mit Gegenwartsliteratur oder -fotografie geht, sondern dass Schreiben und Fotografieren als → *Werkzeuge für die (Selbst-) Erkundung* und (Selbst-)Darstellung von Jugendlichen genutzt werden.

→ *Soziokultur* siehe Glossar: soziokulturelle Animation

→ *Werkzeuge für die Selbsterkundung* Was wird vermittelt? siehe Texte 3.2 und 3.6

→ *Fokus Finanzierung* siehe Text 7.5

→ *Provinz GmbH* http://www.provinz.ch [20.08.2012]

→ *Ernst Göhner Stiftung* http://www.ernst-goehner-stiftung.ch [20.8.2012]

→ *Mercator Schweiz* http://www.stiftung-mercator.ch [20.8.2012]

Wer macht Kulturvermittlung?

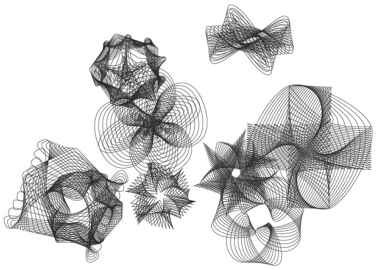
→ *Fokus Finanzierung*: *Welche Auswirkungen haben der Umfang, die Herkunft und die Verteilung der Finanzierung auf das Projekt?*

Das Projekt «Schulhausroman» wird realisiert von der → *Provinz GmbH*, einem Kleinunternehmen der Intitiator_innen Richard Reich und Gerda Wurzenberger mit Fokus auf Schreiben und Publizieren. Die Finanzierung des Projektes erfolgt durch mehrere Kooperationspartner: Das Literaturhaus Museumsgesellschaft, das Schulamt der Stadt Zürich, die → *Ernst Göhner Stiftung*, sowie die Stiftung → *Mercator Schweiz* finanzieren das Projekt in der Schweiz.[7] Zudem unterstützt Pro Helvetia seit 2010 die Weiterführung des Projekts in Schulen der Romandie. Die Motivationen der Förderinstanzen lassen sich zum Teil aus den Darstellungen des Projekts auf den jeweiligen Institutionsseiten ableiten.

Während die Projektinitiator_innen sehr reflektiert mit Formulierungen umgehen und beispielsweise von «sogenannten» lernschwachen Schüler_innen sprechen, wird das Projekt von den geldgebenden Instanzen nicht immer entsprechend differenziert dargestellt. Die Stiftung Mercator beispielsweise beschreibt das Projekt auf den eigenen Internetseiten wie folgt:

«Jugendliche aus bildungsfernem Umfeld schreiben Geschichten. Lernschwache und sprachlich gehemmte Schülerinnen und Schüler schreiben Romane […] In einem Bereich, der für sie sonst von Niederlagen und Versagensängsten geprägt ist, haben die Jugendlichen ein Erfolgserlebnis. Ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt, ebenso ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit.»[8]

Mit dieser auf die vermeintlichen Defizite fokussierenden Beschreibung werden die eigentlichen Potentiale des Projekts Schulhausroman, die eben gerade in der Verschiebung solcher dominanter Ordnungen des



Bezeichnens liegen, ausser Kraft gesetzt. Es wird deutlich, dass der Reflexionsgrad in Bezug auf Zuschreibungen ein und dasselbe Projekt sehr verschieden erscheinen lassen kann.

Auch hier zeigt sich die Zählebigkeit von dominanten Narrativen, welche Ausschlüsse und Stigmatisierungen häufig gerade an der Stelle reproduzieren, wo Projekte eigentlich gegen diese anarbeiten wollen. Dies trifft auch auf die Adaptionen in Deutschland und Österreich zu.[9] Besonders drastisch fällt dabei die Formulierung der → *Wuppertaler Website* auf:

«Die Schüler sollten zwischen 12 und 16 Jahre alt sein, also in einem durchaus schwierigen Alter. […] Vor allem in Hauptschulen und mit sogenannten Problemkindern sind überraschende Ergebnisse erzielt worden.»

→ *Wuppertaler Website* http://www.schulhausroman-wuppertal.de [12.5.2010]

→ *Kulturvermittlung* Was ist Kulturvermittlung? siehe Text 1.FV

→ *hoher Beteiligungsgrad* Wie wird vermittelt? siehe Texte 4.2 und 4.3

«Auf dem Sprung» wurde im Rahmen des Bundesprogramms «Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie»,[10] vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, von dem Integrationsbeauftragten des Berliner Senats und von der Bundeszentrale für politische Bildung finanziert. Die Motivation der Geldgeber_innen folgt damit den Integrationsdiskursen in Deutschland, die auf die Stärkung der Teilhabe von Migrant_innen in sozialen, kulturellen und politischen Kontexten abzielt.[11] In diesem Zusammenhang wird → *Kulturvermittlung* als eine Praxis entworfen, die diese Bestrebungen unterstützt.

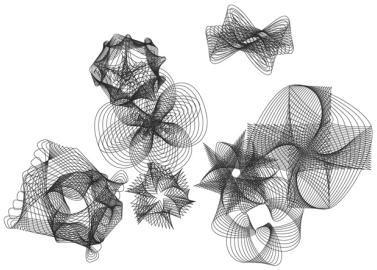
Was wird vermittelt? Wie wird vermittlelt?

Auf welchen Ebenen des Projektes und in welchem Masse sind die Teilnehmenden in das Projekt involviert?



Vorbereitung der Ausstellung
© Archiv der Jugendkulturen

Beim Projekt «Schulhausroman» entwickeln die Jugendlichen in Zusammenarbeit mit den Autor_innen eigene Texte, die sie gemeinsam im Klassenkontext reflektieren und an denen sie wiederum gemeinsam weiterarbeiten. Das Format des kollektiven Schreibens ist ein Grundelement des Projektes, darin werden individuell geschriebene Textpassagen oder Abschnitte zu einem gemeinsamen Ganzen zusammengefügt. Ein Austausch findet auf verschiedenen Ebenen statt, sowohl zwischen den Schüler_innen selbst im gemeinsamen Diskurs der eigenen Texte als auch mit den Autor_innen. Die Rollen der Autor_innen und Schüler_innen sind im Rahmen des Projekts hierarchisch angelegt, scheinen aber dennoch einen Wissensaustausch in beide Richtungen zu ermöglichen: Durch den → *hohen Beteiligungsgrad* der Schüler_innen an der Entstehung der Texte wird ihre Sprache,



die üblicherweise im Rahmen der Schule als defizitär betrachtet wird, wertgeschätzt und in den Prozess eingewoben.[12] Die Entwicklung des Romans wird dabei von den jeweiligen Autor_innen unterstützt und bezüglich der Glaubwürdigkeit von Protagonist_innen, Orten und Handlungen wie auch bezüglich stilistischer Fragestellungen mit der Klasse reflektiert. Entscheidungen, die die inhaltliche Fortführung der Geschichte betreffen, werden kollektiv von den Schüler_innen selbst getroffen. Das Zusammenführen der einzelnen Textpassagen zu einem Text wird in der Regel von den Autor_innen vorgenommen und im Klassenverband diskutiert. Für die gemeinsame Arbeit an den Texten auch ausserhalb der Lektionen steht allen Projektbeteiligten die Website als Portal zur Verfügung.

Die Beteiligung der Jugendlichen bei dem Projekt «Auf dem Sprung» ist ebenfalls → *partizipatorisch* angelegt. Dabei bilden die persönlichen Geschichten der Jugendlichen den Handlungsrahmen für das gemeinsame Arbeiten. Die genutzten Medien Literatur und Fotografie dienen als Instrumente des Zugangs und Ausdrucksmittel zur eigenen Lebenswelt. Die Arbeit findet im Gegensatz zum Schulhausroman individuell statt. Die Künstler_innen stehen den Jugendlichen unterstützend und begleitend zur Seite. Dabei bezieht sich die Reflektion wie beim Schulhausroman auf die sprachliche Entwicklung und → *literarische Qualität* der Texte. In der Fotoarbeit lernen die Jugendlichen den Umgang mit der Kamera sowie Grundlagen der Bildkomposition. Inwieweit eine → *kritische Auseinandersetzung* über die Verwendung bestimmter Bildmaterialien und ihre Implikationen stattgefunden hat, lässt sich auf der Basis der vorhandenen Daten nicht beurteilen.

→ *partizipatorisch* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.3

→ *literarische Qualität der Texte* Was wird vermittelt? siehe Text 3.2

→ *kritische Auseinandersetzung* Was wird vermittelt? siehe Text 3.6

Gute Kulturvermittlung?

Reflexivität, zum Beispiel in Bezug auf
– Zuschreibungen gegenüber den Adressat_innen
– den Kontext und die Diskussionen, in die das Projekt interveniert
– die Erarbeitung von ermächtigendem Wissen über die Künste
– die Privilegiertheit der Kulturinstitutionen und ihrer Akteur_innen
– Form und Wahl der Repräsentation (Darstellung der Projektergebnisse, Dokumentation, Umgang mit Teilnehmenden)
Prozess und Ergebnis
– Wie sind die Ergebnisse, die das Projekt hervorgebracht hat, zustande gekommen?
– Wer hat auf welcher Ebene was produziert?
– Welche ästhetische Sprache nutzen die Produkte?
– Wie verhalten sich die Resultate des Projekts im Verhältnis zu den Zielformulierungen?

Dokumentation

Wer veröffentlicht wo und auf welche Weise was über das Projekt?



Screenshot der Website Schulhausroman im November 2012

Die Reflexivität des Projektes «Schulhausroman» zeigt sich auch auf der Ebene der Selbstdarstellung. Eine → *kohärente Gestaltung* aller Medien, die Auswahl der Lesungsorte, die Präsentation auf der Website, die Begleitung und Veröffentlichung der Texte online, die Formulierungen, Funktionen und Zugangsweisen auf der Website sowie die Publikation der Hefte vermitteln einen professionellen Anspruch, der alle Projektebenen durchzieht. Die Website mit ihren drei Eingängen: «Eingang Schüler_innen», «Eingang alle», «Eingang Lehrer_innen» macht auf der Darstellungsebene unterschiedliche Adressierungen sichtbar und reflektiert Sprache durch die Setzung sprachlicher Unterschiede. Zudem ermöglicht dieses Vorgehen den Schüler_innen einen geschützten Austausch während der Projektlaufzeit. Die Ästhetik der Website und der Romane selbst vermeidet in ihrem sachlich-reduzierten Design eine Anbiederung an jugendkulturelle Formen und vermittelt Ernsthaftigkeit. Die Schüler_innen beteiligen sich an der Gestaltung, indem sie ein Titelbild für ihren Roman auswählen, welches sich in einen dafür vorgegebenen Rahmen einfügt.

→ *kohärente Gestaltung*
Kulturvermittlung vermitteln? siehe Texte 9.0 und 9.1

Die Präsentation des Projektes «Auf dem Sprung» erfolgte vor allem in der Ausstellung, die von Mai bis September 2009 in den Räumen des Archivs der Jugendkulturen gezeigt wurde. Die Arbeiten der Jugendlichen sowie die Jugendlichen selbst wurden dort durch folgende Medien dargestellt:



Lesung der Texte
© Archiv der Jugendkulturen

– Texte und Fotos der Jugendlichen
– Fotos von den Jugendlichen, gemacht von dem Fotografen Jörg Metzner
– Dokumentationsfilm über das Projekt
– Gebundene Textsammlung (ohne Fotos)
– Fanzine[13], das in einem Workshop erarbeitet wurde
– Plakat und Flyer

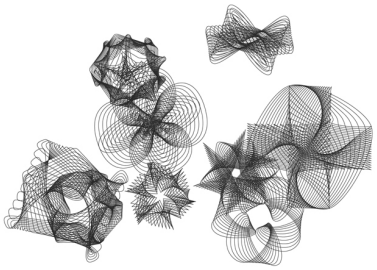
Inwieweit die Jugendlichen an der Ausstellungsgestaltung, Bild- und Textauswahl beteiligt waren, lässt sich anhand der Dokumentation alleine nicht sagen. Die Gespräche mit den Projektinitiator_innen (Projektleiter, Autorin) ermöglichten jedoch in dieser Hinsicht Einblicke, die in dem Punkt Auslassungen besprochen werden.



Ausstellungsansicht «Auf dem Sprung»
© Archiv der Jugendkulturen

Die Form der Kommunikation und die formale Ausgestaltung der Ergebnisse entsprechen den Vorannahmen an eine Ästhetik, die oft gegenüber sozial ausgerichteten Kunstprojekten formuliert werden. Die im Kunstkontext als unprofessionell wahrgenommenen – weil nicht → *aktuellen Gestaltungsstandards* genügenden – Kommunikationsmittel implizieren Rückschlüsse auf die Qualität des Projektes selbst – auch wenn dies nicht immer zutreffend ist. Neben der Qualität auf formaler Ebene bezieht sich die Kritik vor allem auf eine fehlende Kohärenz in der Gesamtdarstellung der Jugendlichen. Während der Film inhaltlich wie auch qualitativ hervorzuheben ist, weil er einen respektvollen Umgang mit den Jugendlichen vermittelt und alle beteiligten Schüler_innen namentlich erwähnt, fällt in der gebundenen Textsammlung auf, dass im Anhang lediglich die professionellen Autor_innen und der Fotograf mit einer Kurzbiografie aufgeführt werden, während die beteiligten Schüler_innen fehlen. Zudem vermag die Textsammlung durch das Weglassen der Fotos keinen Zusammenhang zwischen Bild und Text herzustellen, und verzichtet somit auf einen zentralen Aspekt des Projekts. Auch entspricht die Textsammlung ästhetisch einer studentischen Abschlussarbeit und stellt somit keinen Bezug zwischen Form und Inhalt her. In einem Telefongespräch mit dem Projektleiter Klaus Komatz wurde diese Entscheidung mit der «Privatheit der Texte» der Jugendlichen begründet.[14] Im Gegensatz zu dem Zine und dem Film wurden in der Textsammlung sehr intime und private Texte publiziert. Zum Schutz der Intimität der Jugendlichen wurde laut Komatz auch auf einigen Fotos auf die Nennung der Autor_innen verzichtet. Diese Setzung aber vermittelt einen Bruch im Umgang mit Autor_innenschaft insgesamt. Schliesslich sind die Namen der Jugendlichen bei den Texten selbst vermerkt. Die Autorin Anja Tuckermann begründete diese Auslassung damit, dass die Textsammlung vor allem ein Medium für die Jugendlichen selbst gewesen sei, nicht so sehr eine Präsentation nach aussen. Die Kurzbiografien der Autor_innen und des Fotografen sollten den Jugendlichen laut Tuckermann Informationen über die Projektdurchführenden vermitteln, da diese im Projekt von den Jugendlichen nicht erfragt wurden, und sie daher nichts von ihnen wussten. Diese Begründung wiederum wirft Fragen in Bezug auf den Informationsaustausch innerhalb des Umsetzungsprozesses auf. Während die Jugendlichen sehr persönliche Einblicke vermittelten, gaben die Projektleitenden nichts von sich preis. Inwieweit lässt sich mit einer so grossen Informationsdifferenz in Bezug auf

→ *aktuelle Gestaltungsstandards*
Kulturvermittlung vermitteln?
siehe Text 9.1



die Projektbeteiligten von einer partnerschaftlichen, partizipatorischen Zusammenarbeit sprechen?

Das Fanzine, das in einem weiteren Workshop mit den Jugendlichen unter der Anleitung eines Mitarbeiters des Archivs erarbeitet wurde, enthält wiederum die Namen der Schüler_innen sowie Texte und Bilder. Grundsätzlich lässt sich eine Kohärenz bezüglich der Nennung der Jugendlichen im Gesamtprojekt nicht erkennen, vielmehr verweisen die unterschiedlichen Umgangsweisen als auch Ursachenbenennungen auf einen wenig reflektierten Umgang mit Fragen der → *Repräsentation*.

→ *Repräsentation* Kulturvermittlung vermitteln? siehe Text 9.FV

Darauf verweist auch eine flankierende Veranstaltung, die im Kontext der Ausstellung realisiert wurde: ein Diskussionsabend zum Thema «Islamische und islamistische Jugendkulturen». Dieser wurde wie folgt auf den Internetseiten des Archivs dokumentiert:

«Unter muslimischen Jugendlichen in Deutschland sind neuartige hybride Lebensstile entstanden, die auf verschiedene Art und Weise auf dem Islam basieren. Während einige Erscheinungsformen dieser Jugendkulturen eher traditionell-religiös oder, typisch jugendlich, provokant daherkommen, nehmen andere Haltungen und Lebensstile islamistische und damit extremistische Züge an. Doch wie blickt man bei dieser Vielfalt an Einstellungen, Musikstücken, Predigten, Kleidungsstilen und Symbolen durch? Wie wird eine jahrhundertealte Religion neu eingepackt, so dass sie jugendgerecht und cool wirkt?

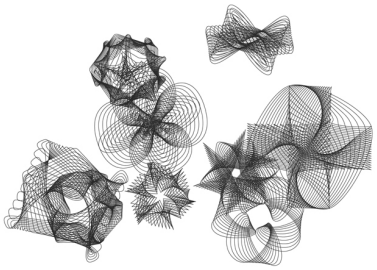
Diese Fragestellungen wurden im Kontext der Ausstellung mit etwa 85 Interessierten diskutiert. Anhand von zahlreichen Beispielen wurden von den ReferentInnen Ibrahim Gülnar (→ Stiftung SPI Ostkreuz[15]) und Nadine Heymann die Lebensmodelle und Orientierungen junger Muslime in Deutschland aufgezeigt und anschließend zur Diskussion gestellt.»[16]

→ *Stiftung SPI Ostkreuz* http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz [2.5.2010]

Die Jugendlichen selbst kamen bei dieser Expert_innenveranstaltung nicht zu Wort und bleiben folglich auf die Rolle der Ausgestellten, sich Herzeigenden verwiesen, die für eine Selbstpräsentation in einem → *hegemonialen* Raum für eine Weile geduldet sind, solange sie sich auf diese Selbstpräsentation beschränken und die Regeln, unter denen diese stattfindet, unangetastet bleiben. Dies verdeutlicht erneut, dass das Projekt seine eigenen Potentiale in Bezug auf Partizipation, Sichtbarkeit und Mitgestaltung oder Mitsprache auf unterschiedlichen Ebenen nicht erkennt und dementsprechend auch nicht zu nutzen vermag.

→ *hegemonial* siehe Glossar: Kapitalsorten

In «Auf dem Sprung», wo die Jugendlichen vor allem sich selbst repräsentieren, fallen Autor_innen und Werk quasi in eins. Sicherlich verweisen die Texte der Schulhausromane auch auf Fragestellungen und Lebenswelten Jugendlicher – sie tun das aber nicht direkt, sondern, wie bei Autor_innen üblich, durch die Protagonist_innen ihres Werks.



Kontext lokal und historisch

In welche Diskussionen und lokalen Verhältnisse ist das Projekt einzuordnen?
In welche Praxis der Kunst- und Kulturvermittlung ist das Projekt einzuordnen?

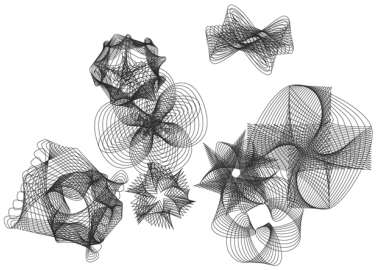
→ *Ausschlüsse* Warum (keine) Kulturvermittlung? siehe Texte 6.4 und 6.6

Das Projekt «Auf dem Sprung» ist aufgrund der Anbindung an das Archiv der Jugendkulturen in den Kontext der Soziokultur zu stellen. Soziokultur beschreibt eine Kulturposition, die sich gegen die Abgrenzung der Künste von der Gesellschaft in den 1970er Jahren entwickelte. Nach Hermann Glaser[17], der den Begriff der Soziokultur geprägt hat, sollte jede Kultur Soziokultur sein. Kunst sollte näher am Alltag und den Fragestellungen der Gesellschaft agieren und sich weniger auf sich selbst beziehen. Eine Kulturpolitik in diesem Sinne wurde als Gesellschaftspolitik verstanden. Auch wenn heute eine Annäherung zwischen Soziokultur und der sogenannten Hochkultur reklamiert wird, handelt es sich trotz gegenseitiger Einflussnahme überwiegend um zwei in Bezug auf die Akteure und Institutionen häufig voneinander abgekoppelte Szenen. Dabei ist die Soziokultur hierarchisch der Hochkultur untergeordnet und wird im Kunstfeld dementsprechend mit Sozialarbeit und Pädagogisierung assoziiert. «Auf dem Sprung» agiert damit in einem anderen Kontext als der «Schulhausroman». Die Tatsache, dass der Ausstellungsort, die beteiligten Akteure wie auch die Künster_innen und die Projektinitiator_innen in der Soziokultur zu verorten sind, macht das Projekt im Kunstkontext unsichtbar.

Während beide Projekte auf der Ebene der Einbeziehung von ausgegrenzten oder benachteiligten Gruppen agieren und sich gegen bestehende → *Ausschlüsse* wenden, verorten sie sich in verschiedenen Bedeutungszusammenhängen. Obwohl der «Schulhausroman» auch an die Debatte um Benachteiligungen im Bildungssystem anknüpft und diese nicht nur mit thematisiert sondern aktiv bearbeitet, verfolgt das Projekt vornehmlich die Vermittlung von Literatur und positiven Schreiberfahrungen. Dabei erkennt es den Defizitaspekt der Literatur in Bezug auf ihre Leser_innenschaft an und versucht, diesem mit künstlerischen Vermittlungsweisen zu begegnen. «Auf dem Sprung» hingegen schreibt sich explizit in die Debatte um Migration und Integration ein und sieht Kunst eher als Werkzeug für die Erzeugung von Sichtbarkeit migrantischer Jugendlicher in einem wohlwollenden, von Mehrheitsangehörigen dominierten Kontext und nutzt diese Auseinandersetzung für die Ermöglichung einer bestärkenden Selbsterfahrung für eine ausgewählte Gruppe dieser Jugendlichen.

Auslassungen

Welche Fragen stellen sich an das Projekt, die von der Dokumentation unbeantwortet bleiben, für eine Einschätzung des Projektes aber relevant scheinen?
Aus der Beschäftigung mit den beiden Projekten lassen sich Fragen ableiten, die durch deren Dokumentation unbeantwortet bleiben. Diese wiederum liefern Informationen über die Reflexivität der Projektinitiator_innen, indem sie auf ihre Auslassungen verweisen.



Die Projektdokumentation von «Auf dem Sprung» hat Fragen aufgeworfen, die erst in Telefongesprächen mit dem Projektleiter Klaus Komatz vom Archiv der Jugendkulturen und der Autorin Anja Tuckermann abgeklärt werden konnten.

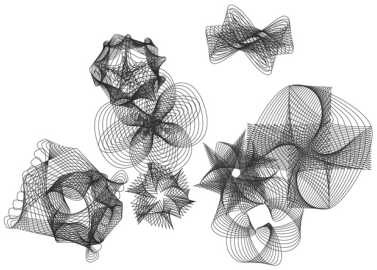
→ *Integrationsthematik* Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.FV

Auf dem Sprung: Projektinitiierung

Nach welchen Kriterien wurden die Jugendlichen von der Lehrerin ausgewählt?

Die Projektinvolvierten Anja Tuckermann und Klaus Komatz bestätigten, dass die Auswahl der Schüler_innen von der Lehrerin nach individuellen Gesichtspunkten getroffen wurde. Zwar war die Bedingung der nationalen Herkunft eines der wesentlichen Kriterien, jedoch wurde dieses von der Lehrerin bewusst unterlaufen, zwei der zwölf Jugendlichen waren Deutsche. Nicht der Leistungsstand der Schüler_innen war für die Auwahl zur Teilnahme ausschlaggebend, sondern Gründe wie Motivation oder der Eindruck, dass es den Schüler_innen besonders gut tun würde, an einem solchen Projekt teilzunehmen. Dies macht den Selektionsprozess nicht weniger problematisch, da er mit der intransparenten Erfahrung von belohntem Sozialverhalten bzw. diagnostizierter Bedürftigkeit eine pastoral-disziplinierende Dimension beinhaltet.

In Bezug auf die gemachte Setzung der Migrantenjungendlichen distanzierten sich der Projektleiter und die Autorin im Telefongespräch deutlich von reduzierenden Zuschreibungen. Klaus Komatz formulierte, das Projekt habe gezeigt, dass es sich bei den Jugendlichen schlussendlich um Berliner_innen handle und sie die gleichen Themen betreffen wie andere Jugendliche auch. Es ginge dem Archiv daher nicht «um die Vorführung von Exotik», diese gäbe es zum Teil gar nicht.[18] Gleichzeitig beharrte Anja Tuckermann auf der Anerkennung der Chancenunterschiede und der Tatsache, dass migrantische Jugendliche es bedeutend schwerer haben als die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Der sich allein aus zwei Telefongesprächen ergebende Diskurs, der durch die Arbeit an dem Projekt unmittelbar ausgelöst wurde, blieb aber in den Repräsentationen des Projektes nach aussen unsichtbar.[19] Ebenso wurde in keiner Dokumentation explizit darauf verwiesen, dass es sich nicht ausschliesslich um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelte. Die Transparentmachung dieser Details hätte auch im Kontext des Trägers «Vielfalt tut gut» zu einer wesentlich differenzierteren und nicht harmonisierenden Betrachtung der → *Integrationsthematik* geführt. Das Projekt hätte sein Potential entlang dieser Diskrepanzen entfalten können – insbesondere durch die Einbeziehung der Jugendlichen in die Debatte um diese Fragestellungen.



Umsetzung

Wie lange dauerte die Zusammenarbeit?

Das Projekt vermittelt den Eindruck einer längerfristigen Zusammenarbeit. An keiner Stelle wird erwähnt, dass es sich bei der Schreib- und Fotowerkstatt um einen einwöchigen Workshop handelte. Diese Tatsache relativiert das Projekt bedeutend, denn es stellt sich die Frage nach der Kohärenz zwischen Prozess und Output. Inwieweit ist es adäquat, eine fünftägige Auseinandersetzung mit Literatur und Fotografie in eine medienwirksame Wanderausstellung zu übersetzen? Zwar sind nach Aussagen der Autorin die Schüler_innen für die Lesungen, den Fanzine-Workshop und für die Ausstellung selbst immer mal wieder zusammen gekommen, die eigentliche Arbeit aber, die in den unterschiedlichen Formaten (Lesung, Ausstellung, Publikationen) präsentiert wurde, entstand im Rahmen einer Woche.

Transparenz

Wie wurde das Projektziel an die Teilnehmenden vermittelt?
Wussten die Jugendlichen, in welchem Kontext die Projektarbeit stattfindet?

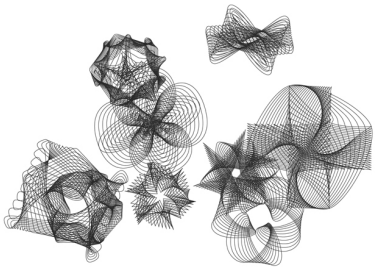
Die Projektteilnehmenden wurden nicht mit dem Projektziel oder dem Anliegen des Projektträgers konfrontiert, sondern mit der Aufgabe des Schreibens und Fotografierens betraut. Aus der Perspektive von Anja Tuckermann resultierte das vor allem auch aus der eigenen Distanzierung zu der Initiative des Trägers selbst. Diese Auslassung im Projektkontext verhindert aber eine Auseinandersetzung mit Fragen, die diese Distanz hervorgebracht haben.

Laut Klaus Komatz wussten die Jugendlichen um den Kontext des Projektes, schliesslich, so Komatz «wurde dieser in allen Publikationen [Website, Flyer, etc.] vermittelt.» Wie gut die Jugendlichen vorab über den Zusammenhang informiert waren, konnte somit nicht abschliessend geklärt werden.

Beteiligungsgrade

Inwiefern waren die Jugendlichen in die Ausstellungskonzeption und -gestaltung involviert?
Inwieweit nahmen sie Einfluss/bestimmten sie die Auswahl der Fotos/Texte, die in die verschiedenen Medien einflossen?

Während der Projektleiter sich zunächst nicht sicher schien, was die Frage nach dem Einbezug der Jugendlichen betraf, waren diese schliesslich «auch wenn es schwierig war» in die Ausstellungsgestaltung involviert. Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen von Anja Tuckermann, die die Ausstellungskonzeption bei sich und den mitarbeitenden Künstler_innen verortete. Tuckermann wies dabei darauf hin, dass die Arbeit mit den Jugendlichen Einfluss auf die Gestaltung der Ausstellung genommen hat, diese demzufolge indirekt beteiligt waren. Auch die Auswahl der Fotos



wurde laut Tuckermann von dem Fotografen Jörg Metzner vorgenommen. Begründet wurde die Entscheidung gegen eine Einbindung der Jugendlichen mit der Schwierigkeit, eine solche Aufgabe ohne die notwendige Erfahrung zu bewältigen.

Diese Aussagen stehen in starkem Widerspruch zum Projektansatz, da die partizipatorische Anlage des Projektes an der entscheidenden Stelle der Mitgestaltung in Bezug auf Selbstrepräsentation und Darstellung gewendet wird und in das klassische Hierarchiegefüge zurückfällt.

Damit lassen sich die beschriebenen Auslassungen auf zwei Ebenen fokussieren:

– Unterschiedliche Interessenslagen von Geldgeber_innen, Projektumsetzenden, Institution und Projektbeteiligten
– und daraus abgeleitet fehlende Transparenz in Bezug auf die Teilnehmenden, Ziele und Beteiligungsgrade.

Schulhausroman

Obwohl die Dokumentation des Projekts «Schulhausroman» sehr umfassend ist, lässt auch sie einige Fragen unbeantwortet. Entsprechend wurden auch hier Gespräche mit den Projektinitiator_innen geführt, die Aussagen über die allgemein zugängliche Dokumentation des Projekts hinaus ermöglichen. Es wurden zudem Gespräche mit ehemaligen Beteiligten des Projekts geführt, die eine weitere Perspektive auf das Projekt gewähren.

Wie gestaltet sich der Schreibprozess konkret?
Unklar bleibt die Form der allgemeinen Ausgestaltung der Arbeit vor Ort – werden Unterrichtsstunden für das Projekt freigegeben?
Findet eine Rückkopplung in den Unterricht statt?
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit konkret?
Was passiert im Fall von Konflikten bei der kollektiven Arbeit?
Inwieweit geben im kollektiven Arbeitsprozess im Klassenverband letztendlich doch die guten Schüler_innen die Entscheidungen vor?

Die Lehrpersonen werden nicht direkt an dem Prozess beteiligt, stehen aber in einem engen Austausch mit den Autor_innen. Dies ist für die Involvierten besonders dann wichtig, wenn Gewalterfahrungen oder andere persönliche Details über den Schreibprozess zu Tage treten, die weiteres Handeln erfordern. Die Autor_innen verfügen im Rahmen des Projekts über die Entscheidungsmacht und bestimmen den Verlauf und die Entwicklung des Projekts. Das Schreiben selbst wird nicht ausschliesslich von den Schüler_innen selbst vollzogen, sondern entsteht eher durch die mündlichen Erzählungen im Klassenverband, die von den Autor_innen zu einem Text zusammengefasst werden, der beim Folgetermin gemeinsam gelesen wird. An diesem Prozess werden alle Schüler_innen beteiligt. In kleinen Gruppen entwickeln sie ihre Protagonist_innen weiter.

Nach welchen Kriterien werden die Schüler_innen ausgewählt, die die Texte in den Literaturinstitutionen lesen?

→ *partizipatorisch* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.FV

→ *Instrumentalisierung* Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.FV



Schulhausroman-Lesung Literaturhaus Zürich, Foto: Iren Stehli
© Provinz GmbH

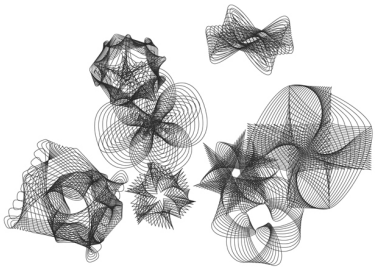
Im Gegensatz zur Beteiligung aller Schüler_innen am Schreibprozess erschliesst sich aus der Darstellung des Projekts nicht, welche Schüler_innen an den Lesungen in den Literaturhäusern oder Kulturinstitutionen teilnehmen. Nach Aussagen von ehemaligen Schüler_innen kommen nicht alle Beteiligten zu diesen Lesungen, sondern lediglich eine Auswahl.[20] Dies ist darin begründet, dass bei einer Lesung mehrere Romane gelesen werden und entsprechend weitere Schulen beteiligt werden. Hier stellt sich die Frage nach den Kriterien für die Auswahl der Vorlesenden. Aus den Gesprächen mit ehemaligen Projektbeteiligten lässt sich die Auswahl der Vorleser_innen nicht ableiten. Einige vermuten freiwillige Bereitschaft und sicheres Auftreten als Voraussetzung.

Die beschriebenen Auslassungen für den «Schulhausroman» lassen sich wie folgt zusammenfassen:

– Fehlende Dokumentation der Vermittlungsprozesse vor Ort und der zur Anwendung kommenden Methoden
– und eine fehlende Transparenz in Bezug auf die Beteiligung der Schüler_innen in den verschiedenen Phasen des Projekts.

Fazit

Die Diskussion beider Projekte verdeutlicht die Spannungsfelder, die sich auf verschiedenen Ebenen einer → *partizipatorischen* Vermittlungsarbeit ergeben, und die auch ausserschulische Kontexte betreffen. Im Zentrum steht dabei immer die Frage wer welchen Nutzen aus einer Zusammenarbeit ziehen kann. Das gilt insbesondere für Projekte, die mit marginalisierten Gruppen arbeiten. Denn je grösser das Wissens-Macht-Gefälle zwischen den Beteiligten, umso höher die Gefahr einer → *Instrumentalisierung* zugunsten der Institutionen oder Projektinitiator_innen. Um bestehende Ausschlüsse strukturell zu bearbeiten und sie nicht zu reproduzieren, ist folglich eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Interessenslagen unabdingbar.



Materialien

Zur Einordnung und Beurteilung der Projekte standen folgende Materialien zur Verfügung:

Schulhausroman
– Dokumentation auf der → *Website*
– Publizierte Hörbücher und Hefte mit den Texten der Schüler_innen
– Gespräche mit den Projektinitiatoren Richard Reich und Gerda Wurzenberger
– Emailnachfragen bei Richard Reich
– Gespräche mit ehemaligen Projektbeteiligten
– Aufzeichnungen der Schulhausroman-Lesungen im Theater Kanton Zürich, Winterthur, vom Freitag, 13. Januar 2012:
→ *Freitag der 13. und andere Zwischenfälle*,
→ *FNM – Freier Nachmittag*

Auf dem Sprung
– Ausstellung «Auf dem Sprung»
– Dokumentation auf der → *Website*
– Texte und Fotos der Jugendlichen
– Filmdokumentation des Projektes auf DVD
– Fanzine
– Berichterstattung in den Medien
– Telefongespräche mit dem Leiter des Projekts «Migrantenjugendliche & Jugendkulturen» des Archivs der Jugendkulturen, Klaus Komatz, und der Autorin Anja Tuckermann, die gemeinsam mit ihrem Kollegen Guntram Weber die Schreibwerkstatt geleitet hat.
→ *Bericht* Spiegel online, Schulspiegel

→ *Website Schulhausroman* http://www.schulhausroman.ch [20.10.2012]

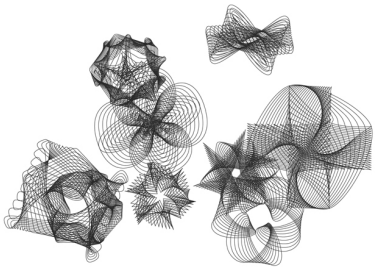
→ *Website Auf dem Sprung* http://www.jugendkulturen.de/auf-dem-sprung.html [4.2.2013]

→ *Freitag der 13. und andere Zwischenfälle* http://vimeo.com/35901675 [20.10.2012]

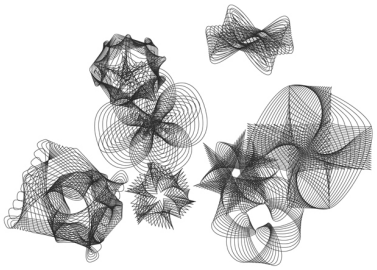
→ *FNM – Freier Nachmittag* http://vimeo.com/20789355 [20.10.2012]

→ *Online-Bericht Auf dem Sprung* Spiegel Online,Schulspiegel; siehe Materialpool MCS0215.pdf

1 → http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=106 [1.5.2010].
2 «Die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe ‹Bildkulturen› wendet die auf die Vielfalt von Bildern bezogenen Fragen der Bildwissenschaft auf die Vielfalt der sie prägenden Kulturen an. Erstmals werden Bildkulturen hinsichtlich ihrer Darstellungen von Raum und Perspektive auf ihre Einmaligkeit und ihren Anspruch auf Allgemeingültigkeit hin untersucht. Sowohl das Besondere einer jeweiligen Bildkultur gegenüber anderen als auch das Universelle mit Blick auf eine globale Bildkultur sollen durch die Forschung der Arbeitsgruppe eingehend profiliert werden» Archiv der Jugendkulturen, Berlin: Bildkulturen → http://culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253%3Ainterdisziplinaere-arbeitsgruppe-rbildkulturenl-&catid=1%3Aaktuelle-nachrichten&Itemid=1 [15.3.2013].
3 → http://www.jugendkulturen.de [20.10.2012].
4 Die Zusammenhänge zwischen Bildungshintergrund und kulturellen Vorlieben werden ausführlich bearbeitet in: Bourdieu 1982; Bourdieu, Passeron 1990.
5 Für den Status des Projektes ist es daher wesentlich, dass die Autor_innen vor allem als Berufsschreiber_innen arbeiten, und nicht vornehmlich im Vermittlungskontext tätig sind.
6 → http:// www.schulhausroman.de [19.5.2010].



7 Die Ernst Göhner Stiftung ist eine gemeinnützig tätige Förderstiftung, die auf dem Nachlass eines Unternehmers basiert und sowohl kulturelle als auch soziale Projekte finanziert. Die Stiftung Mercator Schweiz ist eine von einer deutschen Unternehmerfamilie gegründete Sitftung, die unter anderem «Projekte für bessere Bildungsmöglichkeiten an Schulen und Hochschulen initiiert und Vorhaben fördert, die den Austausch von Wissen und Kultur im Sinne der Toleranz anregen» (→ http://www.stiftung-mercator.ch [20.8.2012]. Vgl. dazu auch Text 6.4 und 6.7 dieser Publikation).
8 → http://www.stiftung-mercator.ch/projekte/kinder-und-jugendliche/schulhausroman.html [20.10.2012].
9 → http:// www.schulhausroman.de [20.10.2012]; → http://www.schulhausroman.at 20.10.2012].
10 «Zur nachhaltigen Bekämpfung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus und zur Stärkung der bildungspolitischen und pädagogischen Arbeit hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zum 1. Januar 2007 das neue Bundesprogramm ‹Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie› aufgelegt. Es werden dafür 19 Millionen Euro jährlich an Bundesmitteln zur Verfügung gestellt» → http://www.vielfalt-tut-gut.de [20.10.2012] .
11 Die Förderrichtlinien der beteiligten Finanzierungsinstanzen finden sich auf den jeweiligen Websites: Bundesprogramm «Vielfalt tut gut»: → http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/index_ger.html [20.12.2012]; Beauftragte des Senats für Integration: → http://www.berlin.de/lb/intmig/aufgaben [20.12.2012]; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: → http://www.bmfsfj.de [18.11.2012]; Bundeszentrale für politische Bildung: → http://www.bpb.de [18.11.2012].
12 Um dies endgültig beurteilen zu können, müssten teilnehmende Beobachtungen im Projekt stattfinden.
13 Ein Fanzine oder Zine ist ein Magazin, das ursprünglich der Punk Bewegung entsprang und von Fans für Fans innerhalb einer Szene gemacht wird. Fanzines werden oft handgemacht, bestehen aus Collagen und werden fotokopiert. Das Archiv der Jugendkulturen verfügt über eine der grössten Sammlungen an Fanzines im deutschsprachigen Raum.
14 Klaus Komatz im Telefongespräch mit der Autorin [19.5.2010].
15 «SPI – Die Stiftung Sozialpädagogisches Institut ‹Walter May› verfolgt die Ziele der Arbeiterwohlfahrt und soll mit dazu beitragen, eine Gesellschaft zu entwickeln, in der sich jeder Mensch in Verantwortung für sich und das Gemeinwesen frei entfalten kann. Dabei orientiert sich die Stiftung SPI vornehmlich an den Lebenswelten betroffener Bürger und fördert im Rahmen seiner sozialen Arbeit besonders die Hilfe zur Selbsthilfe» → http://www.stiftung-spi.de [20.12.2012].
«‹Ostkreuz› ist das Mobile Beratungsteam (MBT) für Demokratieentwicklung, Menschenrechte und Integration der Stiftung SPI Berlin. Seit Gründung sind die zentralen Anliegen die Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in der pluralistischen Einwanderungsstadt Berlin sowie die Auseinandersetzung mit Ideologien und Kampagnen, die eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen nach Gruppenzugehörigkeiten behaupten» → stiftung-spi.de/ostkreuz/ [20.12.2012].
16 → http://culture-on-the-road.blogspot.com/2009/05/workshop-islamische-und-islamistische.html [20.10.2012].
17 Hermann Glaser, deutscher Kommunikationswissenschaftler, Publizist und Professor, hat sich intensiv mit deutscher Kulturgeschichte auseinandergesetzt.
18 Klaus Komatz im Telefongespräch mit der Autorin [19.5.2010].
19 Sowohl Spiegel online als auch Zeit online haben über das Projekt berichtet, Fotos und Textpassagen veröffentlicht. Jedoch blieben diese auf der Ebene von Zuschreibungen und ethnisch wie auch national bedingten Reduzierungen. → http://www.zeit.de/online/2009/18/bg-aufdemsprung; → http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,621642,00.html [20.5.2010].
20 Die Gespräche mit ehemaligen Schüler_innen der Schule Erzbachtal, Erlinsbach, wurden im Oktober 2011 geführt.



CASE STUDY 2 «Printemps des Poètes» und «Morley Literature Festival»

Einleitung

Die vorliegende Case Study diskutiert zwei Literaturfestivals, die sich in ihrem Format und ihrer Zielsetzung, nämlich Literatur an einen möglichst grossen Adressat_innenkreis zu vermitteln, ähneln. Beide Festivals, können als exemplarisch für zahlreiche Projekte anderer Sparten betrachtet werden, die auf eine Diversifizierung ihrer Besucher_innen abzielen. Entlang der neun Fragen der Publikation werden daher vornehmlich die Adressierungsstrategien und Formen der Zusammenarbeit mit verschiedenen Interessensgruppen exemplarisch im Vergleich besprochen. Dabei werden weder alle neun Fragen in ihrer Reihenfolge, noch gleichermassen ausführlich behandelt. Vielmehr konzentriert sich die Analyse auf Fragen, die eine Reflexion der zur Anwendung kommenden Vermittlungsstrategien und -konzepte der Festivalinitiator_innen erlauben.

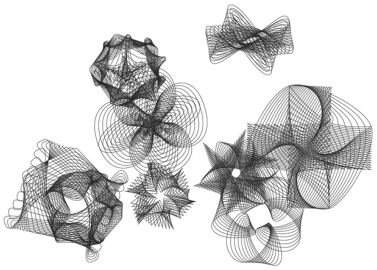
→ *Le Printemps des Poètes*
http://www.printempsdespoetes.com [15.11.2012]

Printemps des Poètes, Frankreich



Plakat Printemps des Poètes 2013
© Printemps des Poètes

→ *Le Printemps des Poètes*, der «Frühling der Dichter», ist ein französisches Poesiefestival, das seit 1999 einmal jährlich im März stattfindet. Mittlerweile bündelt es bis zu 8.000 Veranstaltungen in ganz Frankreich, die sich mit dem Thema Poesie befassen. Das Festival wird von der gleichnamigen Dachorganisation realisiert, die ganzjährig auf verschiedenen Ebenen tätig ist, mit dem Ziel die Position der Lyrik in Frankreich zu stärken. Die Aktivitäten konzentrieren sich auf die Verbreitung von Informationen über Poesie durch den Aufbau von Netzwerken, die Beratung von Akteur_innen und die Unterstützung in der Umsetzung von Projekten und Aktionen. Vornehmlich agiert die Initiative als Katalysator für die Realisierung von Projekten in verschiedenen Kontexten: Schule, Stadt, Bibliotheken und öffentlicher Raum. Die Internetseite fungiert dabei gleichermassen als Medium zur Kommunikation der Aktivitäten von «Le Printemps des Poètes» und zur Distribution von Materialien zur Poesie, weshalb sie von den Organisator_innen als «Ressourcenzentrum für Poesie» bezeichnet wird. Die Seite stellt, neben Dossiers zur Poesie, Buchvorschlägen und Veranstaltungstipps, folgende Datenbanken zur Verfügung:



– Die «Poétèque», sie enthält Bibliografien, Neuigkeiten, Auszüge aus Gedichten von fast 850 Dichter_innen und präsentiert 533 Lyrikverlage (Publikationen, Sammlungen, Kontakte) und 4.070 Verweise auf Werke (Anthologien, Bücher, Zeitschriften, CDs, DVDs).
– Eine Gedicht-Datenbank mit 576 herunterladbaren Gedichten.
– Einen ganzjährigen Veranstaltungskalender für Poesie-Veranstaltungen: Lesungen, Performances, Festivals, Ausstellungen etc.
– Die Rubrik «OùQuiQuoi?» (Wo, Wer, Was?), hier werden Veranstaltungen, Organisator_innen, Dichter_innen, Verleger_innen und Buchhändler_innen nach Regionen sortiert vorgestellt.

Morley Literatur-Festival, England



© Morley Literature Festival

Das → *Morley Literature Festival* ist eines von zahlreichen → *Literaturfestivals in England* und findet seit 2005 in Morley, einem südlichen Bezirk von Leeds statt. Es ist ein ein- bis zweiwöchiges Festival im Oktober, das im Gegensatz zu «Le Printemps des Poètes» nicht eine spezifische Literaturgattung oder ein Thema, sondern nach eigenen Aussagen «Bücher, Lesen und Schreiben zelebriert.»[1] Das Festival vereint in seinem Festivalprogramm Buchpräsentationen, Autor_innenlesungen, Schreibworkshops, Musik- und Familienaktivitäten. Darüber hinaus werden im Rahmen des Festivals auch Projekte und Kooperationen initiiert.

Diskussion

Wer macht Kulturvermittlung?
Wer hat das Festival mit welcher Absicht ins Leben gerufen?
Warum Kulturvermittlung?
In welche Legitimationen schreibt sich das Festival ein?

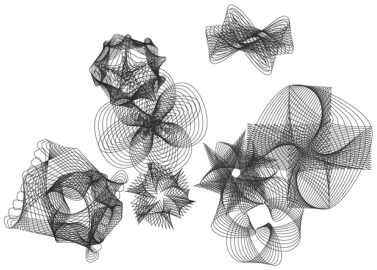
«Le Printemps des Poètes» wurde in Anlehnung an das französische Musikfestival → *Fête de la Musique* von Jack Lang, einem Mitbegründer der «Fête de la Musique», Emmanuel Hoog und André Velter initiiert. Alle drei Akteure waren sowohl kulturpolitisch aktiv als auch selbst in der Kulturproduktion tätig. Emmanuel Hoog arbeitete für das Kulturministerium, hat Theater geleitet und die Regierung in Kultur- und Medienfragen beraten. Bevor Hoog im Jahr 2011 Präsident der französischen Nachrichtenagentur (Agence-France-Presse, AFP) wurde, hat er das Medienarchiv «Institut National de l'Audiovisuel» (INA) geleitet. → *Jack Lang* bekleidete jahrelang Ministerämter in den Ressorts Kultur, Kommunikation und Bildung und war enger Berater François Mitterrands. André Velter wiederum ist ein französischer Dichter, der mit improvisierten Liedern und «polyphoner Lyrik» experimentiert. In Zusammenarbeit mit France Culture,

→ *Morley Literature Festival*
http://www.morleyliteraturefestival.co.uk [9.11.2012]

→ *Literaturfestivals in England*
http://www.literaryfestivals.co.uk [15.11.2012]

→ *Fête de la Musique*
http://fetedelamusique.culture.fr/en/la-fete-de-la-musique/esprit-de-la-fete [6.11.2012]

→ *Jack Lang* Wer macht Kulturvermittlung? siehe Texte 7.0 und 7.5



dem französischen Kulturradio, hat er unter anderem → *Poésie sur Parole* initiiert, eine reguläre Veranstaltung, die zeitgenössische Lyrik mit Tanz, Instrumentalisierung oder Aufführungen verbindet und damit Lyrik als ein «performatives, aktives und orales Medium» vermittelt. Somit waren die Initiatoren des Festivals einflussreiche Politiker und Kulturschaffende, die das Festival von Beginn an kulturpolitisch verankerten und dem Vorhaben einen entsprechend hohen Status in der Kulturlandschaft verliehen. Seit 2001 wird «Le Printemps des Poètes» von → *Jean-Pierre Siméon* geleitet, einem Dichter, Romancier, Dramatiker und Kritiker. Er war zudem jahrelang Professor für moderne Literatur an dem Institut für Lehrer_innenbildung an der Universität Clermont-Ferrand und hat zahlreiche Gedichtbände, Romane, Kinderbücher und Theaterstücke verfasst.[2] Auch er war kulturpolitisch als Berater für den Bereich Kunst und Kultur des Ministeriums für nationale Bildung tätig. Damit vereint Siméon eine kulturpolitische, bildungspolitische und künstlerische Expertise. «Le Printemps des Poètes» ist somit fest in der → *Kultur- und Bildungspolitik* Frankreichs verankert. Es wird entsprechend sowohl vom → *Kulturministerium*, dem → *nationalen Buchzentrum*, dem → *Bildungsministerium* sowie dem → *Regionalrat Île de France* getragen und ist den dort zum Tragen kommenden Diskursen verpflichtet. Die aktuelle bildungspolitische Debatte in Frankreich ist geprägt von einer Neukonzeptionierung der Schule (→ *Refondons l'École de la République*[3]), die unter vier Gesichtspunkten eine schrittweise Transformation der aktuellen Lehr- und Lernpraxis anstrebt: «Schulerfolg für alle», «die Schüler_innen in den Mittelpunkt der Reform», «geschultes und zertifiziertes Personal in Schulen» und ein «gerechtes und effektives System». Im Zuge dieser vier Grundsätze wird die Kulturvermittlung, hier formuliert als «kulturelle Bildung» in Zusammenhang mit «künstlerischer und wissenschaftlicher Bildung für alle»[4], als Methode für die Umsetzung einer Schule der Zukunft benannt.[5] Kulturelle Bildung wird damit als eine Praxis entworfen, die zunächst zur Verbesserung von → *persönlicher Leistungsfähigkeit* führt, die «unterstützt, Erfolge fördert und zum Selbstwertgefühl beiträgt»[6] und schliesslich auch einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten soll. Auch die kulturpolitische Ausrichtung Frankreichs setzt in der aktuellen Legislaturperiode 2012 – 2014 auf «kulturelle Demokratisierung» und will den Zugang zu künstlerischen Werken und künstlerischen und kulturellen Praktiken sowie die Anerkennung einer Vielzahl von künstlerischen Ausdrucksformen unterstützen. Dabei wird die Rolle der «Volksbildung» («éducation publique») und ihre positive Einflussnahme auf lokale Kontexte und sozialen Wandel hervorgehoben und auf das Grundrecht auf Bildung und das 1998 verabschiedete → *Gesetz zur Bekämpfung von Ausgrenzung* verwiesen. Gemäss seiner bildungs- und kulturpolitischen Ausrichtung folgt «Le Printemps des Poètes» einerseits einer Legitimation von Kunst und Kultur durch die ihr zugeschriebenen positiven Rückwirkungen auf → *soziale und bildungspolitische Entwicklungen*

→ *Poésie sur Parole* http://www.mirpod.com/podcast-player.php?7554/France-Culture-Poesie-sur-parole&lang=en [19.11.2012]

→ *Jean-Pierre Siméon* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012]; siehe Materialpool MCS0107.pdf; Video MCS01V01.mp4

→ *Kultur- und Bildungspolitik* Wer macht Kulturvermittlung? siehe Text 7.5

→ *Kulturministerium* Ministère de la Culture et de la Communication: http://www.culturecommunication.gouv.fr [7.11.2012]

→ *nationales Buchzentrum* Centre national du Livre: http://www.centrenationaldulivre.fr/?Printemps-des-Poetes [7.11.2012]

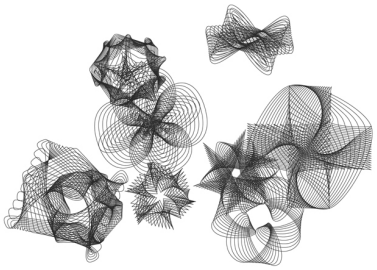
→ *Bildungsministerium* Ministère de l'Education: http://www.education.gouv.fr [07.11.2012]

→ *Regionalrat Île de France* http://www.iledefrance.fr [7.11.2012]

→ *Refondons l'École de la République* siehe Materialpool MCS0108.pdf

→ *persönliche Leistungsfähigkeit* Warum Kulturvermittlung? siehe Text 6.2

→ *Gesetz zur Bekämpfung von Ausgrenzung* http://www.cnle.gouv.fr/Loi-d-orientation-du-29-juillet.html [9.11.2012]; siehe auch Text 3.FV



und schreibt sich andererseits argumentativ in die → *Inklusionsdebatte* ein. Diese wendet sich gegen die Tatsache, dass grosse Teile der Gesellschaft von Bildung, Kultur und Politik ausgeschlossen sind, und wird geleitet von ethischen Grundsätzen und Demokratisierungsgedanken im Sinne einer gerechteren Gesellschaft. Kulturvermittlung oder kulturelle Bildung soll einen Betrag dazu leisten, bislang ausgeschlossene Gruppen an gesellschaftlichen Prozessen, insbesondere an Kunst und Kultur der Mehrheitsgesellschaft, teilhaben zu lassen. Dabei vernachlässigt die Idee der Inklusion durch die Schaffung von Angeboten für bislang «exkludierte» Gruppen, dass es die herrschenden Bedingungen sind, die zu diesen Ausschlüssen führen. [7]

Das Morley Literaturfestival wird geleitet von Jenny Harris, einer → *freischaffenden Kreativarbeiterin und Musikerin*, die für den Leeds City Council als Musikbeauftragte tätig war, wo sie unter anderem das → *FuseLeeds Festival* für zeitgenössische Musik initiierte. Sie ist Mitentwicklerin von → *imove*, einem Kulturprogramm für Yorkshire 2012 und von «the hub», einer Vereinigung für Kulturarbeiter_innen und Personen, die in der Kreativwirtschaft tätig sind, die auch das Musik und Literatur verbindende Festival → *Phrased & Confused* konzipierte. Gemäss ihrem auf den Internetseiten ausgewiesenen besonderem Interesse an «inklusiven Kunstpraktiken» koordiniert Harris auch das Programm für das Bildungsnetzwerk «Arts & Disability» von Leeds und ist damit strukturell mit den kultur- und bildungspolitischen Anliegen der Stadt verknüpft.

Das Literaturfestival wird von verschiedenen Geldgeber_innen unterstützt. Die Stadt Leeds finanziert das Festival anteilig im Rahmen des Programms → *Leeds Inspired*, welches anlässlich der Olympischen Spiele 2012 ins Leben gerufen wurde und Kunst, Sport und Kulturveranstaltungen fördert, um in Leeds ein vielfältiges Kulturangebot bereitzustellen. Ein Anliegen dieses Programms ist es, gemäss den Ausführungen auf der Website, neben grossen jährlichen Events auch Community- und DIY (Do-It-Yourself)-Projekte zu fördern. Damit wird der Versuch unternommen, eher politisch aktivistischen Kreisen zugewiesene Praktiken wie DIY in die Förderlogiken zu integrieren. Das Morley Literaturfestival wird zudem vom → *Arts Council England*, dem → *Bezirk Morley* und der → *Grafschaft Yorkshire* sowie von einigen Unternehmen wie einem → *Shoppingcenter*, der → *Blackwell Buchhandelskette* und der lokalen Presse unterstützt. Entsprechend lehnt sich das Projekt in seinen Finanzierungsstrukturen an → *Public-Private-Partnerships* an, eine Form von teils öffentlicher, teils privater Förderung, die in England unter der «New Labour»-Regierung von Tony Blair massive Verbreitung gefunden hat, und die seit der Jahrtausendwende auch zunehmend im deutschsprachigen Raum Einzug hält. Das Anliegen dieser Mischfinanzierungen ist es, die leeren Haushaltskassen durch die Beteiligung von privaten Investor_innen zu entlasten. Im Gegenzug erhalten die Investor_innen Mitspracherechte an den mitfinanzierten

→ *soziale und bildungspolitische Entwicklungen* Warum Kulturvermittlung? siehe Text 6.7

→ *Inklusionsdebatte* Warum Kulturvermittlung? siehe Text 6.4

→ *freischaffende Kreativarbeiterin und Musikerin* Wer macht Kulturvermittlung? Siehe Texte 7.0 und 7.2

→ *FuseLeeds Festival* http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds [18.11.2012]

→ *imove* http://www.imoveand.com [10.11.2012]

→ *Phrased & Confused* http://www.phrasedandconfused.co.uk [10.11.2012]

→ *Leeds inspired* http://www.leedsinspired.co.uk [8.11.2012]

→ *Arts Council England* http://www.artscouncil.org.uk [10.11.2012]

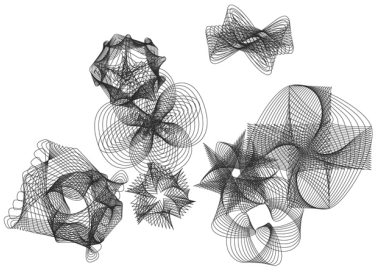
→ *Bezirk Morley* http://www.morley.gov.uk [8.11.2012]

→ *Grafschaft Yorkshire* http://www.yorkshire.com [10.11.2012]

→ *Shoppingcenter* http://www.white-rose.co.uk [10.11.2012]

→ *Blackwell Buchhandelskette* http://bookshop.blackwell.co.uk/jsp/welcome.jsp [10.11.2012]

→ *Public-Private-Partnerships* Wer macht Kulturvermittlung? siehe Text 7.5



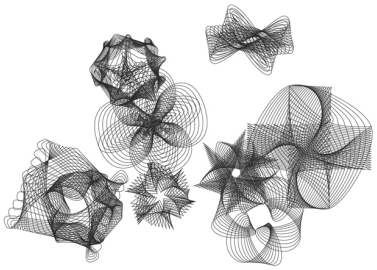
Projekten. Typische in diesen Konstellationen umgesetzte Projekte sind der Bau von Schulen oder Strassen, aber auch die Finanzierung von Museen und Kulturprojekten. Auch in der Schweiz gewinnt der noch relativ wenig verbreitete Ansatz zunehmend an Bedeutung.[8] Die Kritik an dieser Finanzierungsform bezieht sich vor allem auf die erhöhte Einflussnahme der privaten Geldgeber_innen auf politische Entscheidungen und damit die Gefahr einer zunehmenden Marktorientierung von öffentlichen Investitionen. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die nur kurzfristige Entlastung der Haushalte. Durch Umschichtungen der Investitionen auf langjährige Partnerschaften beteiligen sich die öffentlichen Haushalte überwiegend durch Mieten, die sie den Investor_innen über einen vorher vereinbarten Zeitraum zahlen. Am Ende wirkt sich dieses Finanzierungsmodell oft auch ökonomisch zu Gunsten der Investor_innen aus und stellt langfristig keine tatsächliche Einsparung dar.[9] Im Fall des Morley Festivals lässt sich nicht ableiten, in welcher Weise die Auswahl der Aktivitäten und die Konzeption des Festivals auch von den privaten Geldgeber_innen beeinflusst sind. Zu verzeichnen ist aber eine stark am Buchmarkt orientierte und damit von den angenommenen → *Interessen der Adressat_innen* ausgehende Programmation. So scheint auch die Wahl der teilnehmenden Autor_innen und des Schirmherren auf ihren jeweiligen Marktwerten zu basieren. Schirmherr des Festivals ist Gervase Phinn, ein Bestsellerautor, der unter anderem zahlreiche Kinderbücher geschrieben hat.[10] Phinn unterrichtet zudem Literatur an englischen Universitäten und war von 2006 bis 2012 Präsident der → *Schulbibliotheksvereinigung*. Zu seinen fachlichen Veröffentlichungen gehören Texte wie «Young Readers and Their Books, Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour»[11], in denen sich Phinn für neue Formate der Literaturvermittlung in der Schule einsetzt. Phinn agiert damit nicht nur als Werbefigur für das Festival, indem er ein grosses Publikumsinteresse verspricht, sondern steht auch inhaltlich für die Vermittlung von Literatur.

Mit der Konzentration ihrer Ressourcen auf einen bestimmten Zeitpunkt durch das Format des Festivals schreiben sich beide Literaturfestivals zudem in den Trend der «Festivalisierung»[12] ein. Während «Le Printemps des Poètes» damit auf die Sichtbarmachung der ganzjährigen Aktivitäten der Vereinigung abzielt und das Festival als → *Marketingtool* in eigener Sache nutzt, agiert das Festival in Morley stärker im Sinnes des lokalen Marketings, um die Attraktivität des Ortes zu steigern und die lokale Bevölkerung zu involvieren.

→ *Interessen der Adressat_innen* Für wen Kulturvermittlung? siehe Texte 2.1 und 2.2

→ *Schulbibliotheksvereinigung* School Library Association: http://www.sla.org.uk [10.11.2012]

→ *Marketingtool* Warum Kulturvermittlung? siehe Text 6.1



Wie wird vermittelt?

Mit dem Fokus auf die Zusammenarbeit mit der Schule

Gemäss den aktuellen Leitlinien der Schulreform betont «Le Printemps des Poètes» den komplementären Charakter kultureller Bildung in der Schule und empfiehlt deren Berücksichtigung im Lehrplan. Es strebt eine strukturelle Verschiebung in der Vermittlung von Poesie an und wendet sich explizit gegen aktuelle Formate und → *Methoden der Vermittlung* von → *Poesie in der Schule*, die sich überwiegend auf das → *Rezitieren von Gedichten* sowie ihre inhaltlichen und formalen Analysen konzentrieren. Damit verweist «Le Printemps des Poètes» auf die → *reformative Funktion* von Kulturvermittlung auf das System Schule, lässt aber mögliche Rückkopplungen von der Schule auf die Kulturvermittlung selbst unberücksichtigt. Es fordert eine stärkere Hinwendung zum → *Selbsterproben und zur Projektarbeit* als Alternative zur mehrheitlich praktizierten → *Vermittlung kunsthistorischer Fakten*.[13] Die Hinwendung zum praktischen Tun in Bildungszusammenhängen findet, den aktuellen Lerntheorien folgend, weite Verbreitung. Sie verspricht eine grössere Involviertheit der Lernenden, freie Entfaltung und somit höhere Lernerfolge. Sie führt aber mitunter dazu, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden vernachlässigt und somit bestehende Ungleichheiten verstärkt werden. Die Widersprüche, die sich hieraus ergeben, werden in → *Text 4.FV* ausführlich diskutiert.

In der Zusammenarbeit agiert «Le Printemps des Poètes» nicht unmittelbar, in dem es beispielsweise Kooperationen zwischen Künstler_innen oder Kulturvermittler_innen mit Schulen ins Leben ruft, sondern fungiert als Mittler_in zwischen den verschiedenen Akteur_innen und bietet eine Plattform zur Vernetzung durch die Bereitstellung von Informationen, Kontakten und Möglichkeiten zur Weiterbildung. Darüber hinaus hat die Vereinigung Anreizsysteme entwickelt, um Akteur_innen des Feldes zu eigenen Aktivitäten in der Vermittlung und Verbreitung von Poesie anzuregen. Dabei setzt «Le Printemps des Poètes» auf die Bildung von Strukturen und die langfristige Implementierung literarischer Aktivitäten in den Schulalltag. Dies erfolgt (anders als beim Morley Festival) nicht durch konkrete Angebote für Schulen, sondern vornehmlich durch das Label → *École en Poésie* und wird in Zusammenarbeit mit der nationalen Organisation für die Kooperation mit Schulen (→ *OCCE*) umgesetzt, das Schulen für ihr Engagement in der Poesie auszeichnet. Um die Auszeichnung «École en Poèsie» zu erhalten, müssen Schulen mindestens fünf von fünfzehn Aktivitäten umsetzen, die in zwei Kriterienstränge eingeteilt sind. Bei «Poesie im Zentrum der Klasse» zählen Aktivitäten wie die Teilnahme am Dichter_innenfestival oder die Initiierung einer Korrespondenz mit einer Dichterin oder einem Dichter, aber auch die Förderung von ausländischer Poesie in der Originalsprache und ihrer Übersetzung zu den möglichen Aktivitäten. Die anderen Kriterien zielen auf die Sichtbarkeit der Dichtung in der Schule ab, zum Beispiel durch die Benennung von Klassenräumen nach Dichter_innen

→ *Methoden der Vermittlung* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.0

→ *Poesie in der Schule* http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ42_poesie-pascequoncroit.pdf [17.11.2012];
siehe Materialpool MCS0101.pdf

→ *Rezitieren von Gedichten* Was wird vermittelt? siehe Text 3.1

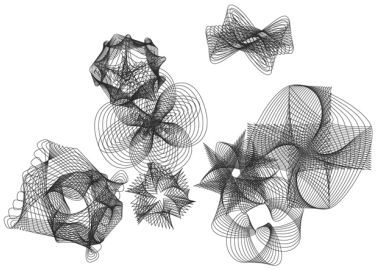
→ *reformative Funktion* Warum Kulturvermittlung? siehe Text 5.4

→ *Selbsterproben und zur Projektarbeit* Wie wird vermittelt? siehe Texte 4.2 und 4.7; Was wird vermittelt? siehe Text 3.2

→ *Vermittlung kunsthistorischer Fakten* Was wird vermittelt? siehe Text 3.1

→ *École en Poèsie* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012];
siehe Materialpool MCS0104.pdf

→ *OCCE* http://www.occe.coop/federation/nous-connaitre/locce [15.11.2012]



oder der Publikation eines Artikels zur Poesie in der Schulzeitung. Im Gegenzug erhalten die Schulen gesonderte Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Aktivitäten in Form von Beratungsleistungen, Weiterbildungen für die beteiligten Lehrenden und die Unterstützung der Kommunikation über die Seiten von «Le Printemps des Poètes» sowie der OCCE. In ähnlicher Weise werden von der Organisation auch ganze Städte oder Dörfer ausgezeichnet als «Village» oder «Ville en Poésie». Auch hier wiederum gelten → *fünfzehn Kriterien*, von denen je nach Gemeindegrösse jeweils zwischen drei und fünf erfüllt sein müssen. Im Jahr 2012 wurden 22 Gemeinden, davon dreizehn Dörfer und neun Städte, mit der Auszeichnung versehen. Diese kann für die Stadt im Sinne des Stadtmarketings, in dem die → *Faktoren Kultur* ebenso wie Kreativwirtschaft eine zunehmend bedeutende Rolle spielen, genutzt werden. Kultur als «weicher» Standortfaktor ist längst zu einer ökonomischen Grösse geworden, die nicht nur die Attraktivität für den Tourismus steigert, sondern sich auch mittelbar auf die Ansiedlung von Unternehmen und Wirtschaft auswirkt.[14] Die Auszeichnung verspricht den Städten und Gemeinden eine privilegierte Kommunikation ihrer Aktivitäten im Rahmen des Festivals im März und damit eine Sichtbarkeit als kulturell engagierte Region. Zudem wirken sich solche Auszeichnungen in der Regel positiv auf die Akquise von Subventionen aus.

Auch das Morley Literaturfestival adressiert Schulen im Rahmen seiner Aktivitäten. Im Jahr 2009 beispielsweise wurde die Zusammenarbeit von Autor_innen mit allen Schulen in Morley als erweiterte Ebene des Festivals vom Programm → *Find your talent* unterstützt. «Find your talent» war ein überregionales Programm in England, das vom Arts Council finanziert wurde und zum Ziel hatte, Schüler_innen verstärkt in verschiedene Ebenen der Kulturproduktion einzubeziehen. Sie sollten nicht wie üblicherweise als Empfänger_innen von Kulturbotschaften adressiert werden, sondern mit einem Wissen ausgestattet werden, das ihnen Eingriffe in die → *Programmation und Produktion* von Kulturangeboten ermöglichte. Gleichzeitig sollten die Schüler_innen im Rahmen des Programms möglichst regelmässig mit vielfältigen Genres der Künste durch Projekte, Workshops und andere Angebote in Berührung kommen, um – wie bereits der Name impliziert – eigene Talente zu entdecken. Dass → *Begabung* selbst ein auf bürgerlichen Werten basierendes Konstrukt ist, wurde dabei nicht hinterfragt. Für das Morley Literaturfestival subventionierte das Programm die Zusammenarbeit zwischen lokalen Schulen und den Festivalautor_innen. Als → *Aktionsforschung* angelegt arbeiteten hier fünfzehn lokale Schulen mit Autor_innen zusammen. Ziel war es, gemeinsam mit den Schüler_innen und Lehrenden Möglichkeiten einer besseren Einbettung der Literatur in der Schule zu entwickeln. Ähnlich wie bei «Le Printems des Poètes» wurde hier ein fächerübergreifendes Vorgehen angestrebt, das es ermöglichte, Poesie beispielsweise auch in den Mathematikunterricht zu integrieren. Die Ergebnisse der

→ *fünfzehn Kriterien* http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ72__Charte-Ville-en-Poesie.pdf [17.11.2012];
siehe Materialpool MCS0102.pdf

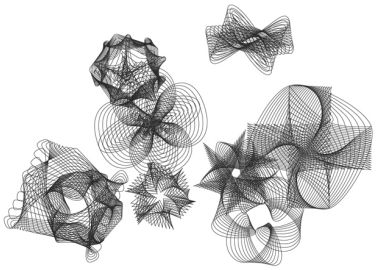
→ *Faktor Kultur* Warum (keine) Kulturvermittlung? siehe Text 6.1

→ *Find your talent* http://www.findyourtalent.org/ [10.11.2012]

→ *Programmation und Produktion* Wie wird vermittelt? siehe Texte 4.3 und 4.4

→ *Begabung* Wie wird vermittelt? siehe Text 4. FV

→ *Aktionsforschung* siehe Glossar



Kooperation sind nicht auf den Internetseiten dokumentiert, aber laut Harris führten die Projekte zum Aufbau von dauerhaften und persönlichen Kontakten mit den Schulen vor Ort.[15] Ein anderes im Rahmen des «Find your talent»-Kontexts umgesetztes Projekt war die Entwicklung von Literaturangeboten mit einer Bibliothekarin in Zusammenarbeit mit Schüler_innen. Gemeinsam mit der Initiative «Reader Development» wurden → *Literaturtage in Bibliotheken* entwickelt, die im Sinne der Leseförderung die Attraktivität von Bibliotheken für Jugendliche in Leeds und speziell in Morley steigern sollten. In beiden Fällen wurden Schüler_innen als Partner_innen in die Entwicklung von Literaturangeboten eingebunden. Ihr Wissen wurde für die Weiterentwicklung von Literaturvermittlung als relevant anerkannt, was auf ein → *ko-konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis* schliessen lässt und einer → *transformatorischen Funktion* in Hinblick auf die Angebotsebene der beteiligten Institutionen verpflichtet ist. Über die Resultate dieser Zusammenarbeiten lassen sich allerdings aufgrund ihrer fehlenden Dokumentiertheit keine Aussagen treffen (siehe Auslassungen). Im Jahr 2012 wiederum war das Angebot für Schulen eher einem → *reproduktiven Diskurs* zuzuordnen. Zum einen wurden grosse Veranstaltungen mit Autor_innen an verschiedenen Orten in Morley initiiert, darunter eine Lesung in der Stadthalle, zu der über 500 Schüler_innen kamen[16], zum anderen konnten Autor_innen für Workshops in Schulen gebucht werden. Dies ist vor allem auf die → *Kürzungen im Kulturetat* zurückzuführen, die im Zuge von Englands Regierungswechsel im Jahr 2010 auch die Ressourcen für das «Find your talent»-Programm beinhalteten.

Zusammenfassend verdeutlichen diese Beispiele der Zusammenarbeit mit Schulen einen kategorialen Unterschied im Vorgehen der beiden Festivals. Während Morley auch inhaltlich Einflussnahme auf die Entwicklungen der einzelnen Vorhaben nimmt, bietet «Le Printemps des Poètes» eine Plattform für inhaltliche Anregungen, ohne aber Verantwortung für die Umsetzung und Qualität der einzelnen Aktivitäten zu übernehmen. «Le Printemps des Poètes» reagiert mit seinen Bestrebungen auf die Tatsache, dass Lyrik von nur einem Prozent der Bevölkerung in Franzkreich regelmässig rezipiert wird[17], und setzt verstärkt auf den Aufbau von Netzwerken, die Kommunikationskampagne und die Initiierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten für ein interessiertes Fachpublikum (Lehrer_innen, Bibliothekar_innen, Organisator_innen und auch Amateurdichter_innen), während Morley seine Aktiviäten stark lokal verortet.

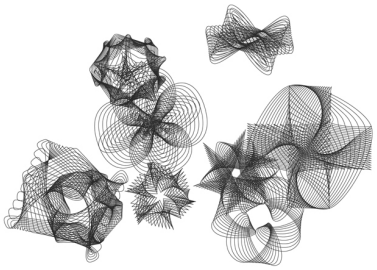
→ *Literaturtage in Bibliotheken* http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival [10.11.2012]

→ *ko-konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.8

→ *transformatorische Funktion* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.4

→ *reproduktiver Diskurs* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.2

→ *Kürzungen im Kulturetat* http://www.findyourtalent.org/news/2010/06/find-your-talent-funding-announcement [12.11.2012]



Wie wird vermittelt?

Welche Formate und Methoden kommen in den vermittlerischen Aktivitäten des Festivals zur Anwendung?
Was wird vermittelt?

→ *Image der Dichtung verändern*
Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.4

→ *Rezeption von Poesie erhöhen*
Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Texte 5.1. und 5.2

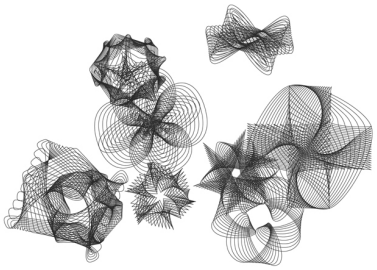
→ *Adressierte* Für wen Kulturvermittlung? siehe Text 2.2

«Le Printemps des Poètes» legt jährlich einen thematischen Schwerpunkt fest, der die verschiedenen Aktionsstränge miteinander verknüpft. Das Spektrum der letzten Jahre umfasste offene Themen wie «Poesie und Chanson» im Jahr 2001 oder «Hoffnung» im Jahr 2004 und verknüpft seit 2007 Themen mit Dichter_innen wie zum Beispiel «Liebesgedichte» unter dem Titel «Lettera Amorosa, le poème d'amour» als Hommage an den Dichter René Char.[18] In diesem Zusammenhang werden auch thematische Auftragsarbeiten an Autor_innen vergeben. «Le Printemps des Poètes» verfolgt damit eine zweigleisige Strategie: Mit dem Ziel, das → *Image der Dichtung zu verändern* und die Lyrik als ein künstlerisch eigenständiges, zeitgenössisches Genre zu positionieren und zu beleben, will die Organisation einerseits die Produktionsbedingungen zeitgenössischer Autor_innen stärken und versucht gleichzeitig, die → *Rezeption von Poesie zu erhöhen*.
In der Verfolgung beider Anliegen zeigt sich eine deutliche Hierarchisierung der Vermittlung im Verhältnis zur Kunstproduktion. Die daraus resultierenden Spannungsverhältnisse werden ausführlich in → *Text 1. FV* diskutiert.
Als Beispiel lassen sich die spartenübergreifenden Bestrebungen von «Le Printemps des Poètes» aufführen. Im Jahr 2011 wurde gemeinsam mit der Stadt Bezons ein Kurzfilmfestival initiiert. Das Festival «Courts métrages Ciné poème» soll, so der Festivalleiter Jean Pierre Siméon, durch die Verknüpfung von Film und Poesie ein breiteres Publikum ansprechen.[19]



Poster Cine Poème 2013
©Printemps des Poètes

Die Filme, die im Rahmen dieses Festivals gezeigt werden, befassen sich mit einem Gedicht, sind Dichter_innen gewidmet oder folgen formal einer «dichterischen Lesart», die durch die Attribute «Suggestivität, Dichte und Intensität» in den Auswahlkriterien des Filmfestivals beschrieben wird. Die Ausschreibung wendet sich damit einerseits an Filmemacher_innen, die zunächst als Produzent_innen angesprochen werden, aber nachgeordnet auch als → *Adressierte*, indem sie aufgefordert werden, sich mit Poesie zu befassen. Auf der anderen Seite resultieren aus diesen Aktivitäten auch Vermittlungsprojekte. So hat die Mediathek Bezons im Zuge des Festivals eine Zusammenarbeit mit einem Jugendzentrum initiiert, aus der ein Animationsfilm als Trailer für das Kurzfilmfestival hervorging. Dieser Trailer ist aber weder auf der Website von «Le Printemps des Poètes» zu



finden, noch auf der des Kurzfilmfestivals. Er wird lediglich auf den Seiten der → *Mediathek der Stadt Bezons* in Zusammenhang mit dem Festival präsentiert.

Indem «Le Printemps des Poètes» das Projekt unerwähnt lässt, verdeutlicht es dessen nachgeordneten → *Stellenwert*. Das zeigt sich auch in der Verknüpfung mit Musik, die die Festivalorganisator_innen ebenfalls als Möglichkeit betrachten, weitere Adressat_innenkreise zu erreichen. Doch liegt der Fokus mit einem → *Wettbewerb für gesungene Gedichte* und einem → *Kompositionswettbewerb* auf der Produktion. Auch in der Selbstdarstellung des Festivals und seinem Anliegen, «zu informieren, zu beraten, und weiterzubilden, Projekte zu begleiten sowie die Arbeit zeitgenössischer Autor_innen, Verleger_innen und Künstler_innen zu unterstützen»[20], bleibt die Vermittlung unerwähnt.

Mit der Konzentration der Aktivitäten auf die Distributution von Literatur in verschiedenen Kontexten verweist das Festival damit auf ein → *Verständnis von Vermittlung*, das bereits in der Begegnung mit der Kunst eine vermittlerische Dimension impliziert. Die leitende Vorannahme des Programms basiert damit auf der Vermutung, dass die Kenntnis von und das In-Kontakt-Treten mit Poesie unweigerlich zu einer stärkeren Rezeption dieses Genres führen. Damit folgen die Aktivitäten inhaltlich dem Anliegen, eine → *grössere Leser_innenschaft* aufzubauen, während Werk und Form zeitgenössischer Lyrik unhinterfragt bleiben. Die Ursache für ihre mangelnde Rezeption wird in der Unkenntnis der Rezipient_innen oder ihrer Vermittler_innen verortet, gegen die «Le Printemps des Poètes» durch entsprechende Massnahmen (Weiterbildung und Anreizsysteme) Abhilfe schaffen will. Die Möglichkeit, die Lyrik und ihre gesellschaftliche Randstellung selbst in den Blick der vermittlerischen Aktivitäten zu rücken und beispielsweise der Frage nachzugehen, warum diese Literaturgattunng nur von wenigen rezipiert wird, bleibt dabei ungenutzt.

Was wird vermittelt und für wen?

Welchen Gegenstand der Vermittlung fokussiert das Festival und wen adressiert es mit seinen Aktivitäten?

Das Morley Literaturfestival fokussiert sein Festivalprogramm auf die Einbindung erfolgreicher Autor_innen, wie zum Beispiel Barbara Taylor Bradford oder der Science-Fiction-Autor Ian Banks[21], und nutzt diese auch als Referenz in der Selbstdarstellung. Damit verhält sich das Programm in Hinblick auf den Buchmarkt → *affirmativ* und tendiert zum → *Marketing*. Dies ist aber, gemäss der Festivalleiterin, darin begründet, dass die bekannten Autor_innen im Rahmen ihrer PR-Touren gebucht werden können und folglich nicht vom Festivalbudget getragen werden. Sie ermöglichen vielmehr, dass auch junge und weniger bekannte Autor_innen zum Festival eingeladen werden können. Laut Harris ist dieses Vorgehen vor allem den finanziellen Rahmenbedingungen des Festivals geschuldet. Es ist mit

→ *Mediathek der Stadt Bezons* http://public.ville-bezons.fr/mediatheque/spip.php?article1018 [17.11.2012]

→ *Stellenwert* Kulturvermittlung vermitteln? siehe Text 9.1

→ *Wettbewerb für gesungene Gedichte* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]

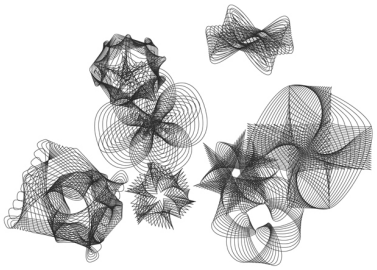
→ *Kompositionswettbewerb* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=20&-page=74 [17.11.2012]

→ *Verständnis von Vermittlung* Was ist Kulturvermittlung? siehe Text 1.FV; Was wird vermittelt? siehe Text 3.1

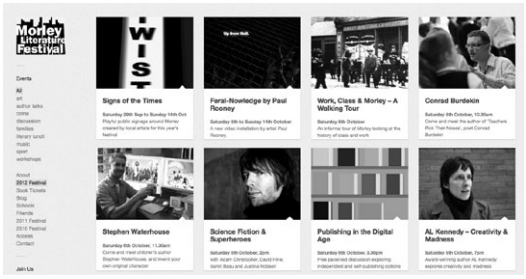
→ *grössere Leser_innenschaft* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.1

→ *affirmativ* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.1

→ *Marketing* Was ist Kulturvermittlung? siehe Text 1.FV



rund 30.000 GBP ein kleines Festival, das in starkem Masse auf → *ehrenamtliches Engagement* der Mitarbeitenden angewiesen ist. Der enge finanzielle Rahmen hat starken Einfluss auf die Möglichkeiten der Programmation. Mit dem vergleichsweise geringen Status und einem wenig prominenten Durchführungsort (Morley) legitimiert sich das Festival damit in besonderem Masse über Besucher_innenzahlen. Ziel ist es laut Harris, mit dem Festival ein qualitativ anspruchsvolles Kulturangebot für die lokale Bevölkerung von Morley anzubieten. Die lokale Bevölkerung besteht überwiegend aus der → *weissen* Arbeiterklasse und der Stadtteil hatte in der Vergangenheit immer wieder mit Imageproblemen zu kämpfen. Aktuell zeichnet sich durch den Zuzug von ethnischen Minoritäten, Künstler_innen und Studierenden ein Wandel ab. Zentrales Anliegen des Festivals ist nach Harris, die Entwicklungen des Ortes in seiner historischen Dimension und unter Einbeziehung aktueller Veränderungen gemeinsam mit der Bevölkerung zu reflektieren.[22] Die inhaltliche Ausrichtung der Festivalaktivitäten und Vermittlungsangebote von Morley, von Lesungen über Workshops für kreatives Schreiben bis hin zu künstlerischen Interventionen im Stadtraum, lassen aber nur wenig auf die ihnen zugrunde liegenden Auswahlkriterien schliessen.



Screenshot der Website des Morley Festivals vom November 2012

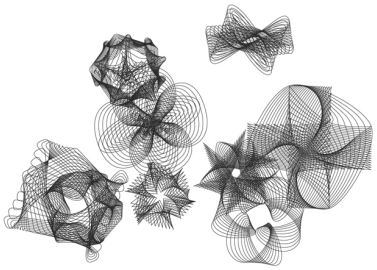
Das → *Themenspektrum* reicht von Stadtführungen über ein literarisches Mittagessen mit Tim Ewart, dem Berichterstatter des Königshauses, bis hin zu einem Volksliederabend. Eine thematische Verknüpfung der Aktivitäten ist bei den Lesungen oder der Auswahl der Autor_innen nicht zu erkennen. Hingegen vermitteln die Workshops und Projekte eine Konzentration auf die Beschäftigung mit dem Ort Morley, die auf die bereits dargestellten Erläuterungen der Festivalleiterin verweisen. Darüber hinaus scheint das Festival auf das Prinzip «Für jede_n etwas» zu setzten, wobei sich die Programmation an angenommenen Besucher_inneninteressen vorab festgelegter Zielgruppen orientiert. Darauf verweist auch die Sortierung des Festivalprogramms auf der Website entlang der Veranstaltungsformate «Autorengespräch, Workshop oder Diskussion», der adressierten Personengruppen «Kinder und Familien» und der Sparten «Musik, Kunst, Sport». Dies ermöglicht eine schnelle interessengesteuerte Orientierung im Festivalangebot und folgt einer klaren Adressierung nach → *gängigen Zielgruppendefinitionen*.

→ *ehrenamtliches Engagement*
Wer macht Kulturvermittlung? siehe Text 7.4

→ *weiss* siehe Glossar

→ *Themenspektrum* http://www.morleyliteraturefestival.co.uk [11.11.2012]

→ *gängige Zielgruppendefinitionen*
Für wen Kulturvermittlung? siehe Texte 2.1 und 2.2



Wer macht Kulturvermittlung? Von wem werden die vermittlerischen Aktivitäten umgesetzt? Mit wem erfolgt die Zusammenarbeit innerhalb der Projekte?
Wie wird vermittelt? Anand konkreter Projektbeispiele aus den Festivals werden Ansätze und Methoden der vermittlerischen Aktivitäten diskutiert.
Wie wirkt Kulturvermittlung? In welche Vermittlungsdiskurse schreiben sich diese Aktivitäten ein?

Im Jahr 2012 wurden die künstlerischen Interventionen des Morley Festivals von «Leeds inspired» (siehe oben) unter dem 2012 gesetzten Themenschwerpunkt → *Playful* (spielerisch) unterstützt. Mit einer öffentlichen Ausschreibung wendete sich das Festival an Künstler_innen, um «transdisziplinäre, künstlerische Projekte zu ermöglichen, die lokale Öffentlichkeiten in einer phantasievollen und unerwarteten Weise involvieren». Thematisch sollten sich die Aktionen auf «die Geschichte(n) von Morley – Fakt oder Fiktion?» beziehen. Ausgehend von «Feral-Nowledge» einer textbasierten Auftragsarbeit des Video- und Audiokünstlers → *Paul Rooney*, die faktische und fiktive Momente der Geschichte Morleys miteinander verknüpfte, sollten vier kleinere Arbeiten von in Leeds lebenden visuellen Künstler_innen gefördert werden.

Die Künstler_innen wurden eingeladen, Strassenschilder für die Fussgänger_innenzone von Morley zu entwickeln und mit ihnen auf das Fakt/Fiktions-Thema Bezug zu nehmen. Die Schilder sollten dann von Anwohner_innen gesucht und in einer Strassenkarte eingetragen werden. Die Arbeiten wurden mit jeweils 200 GBP dotiert, weitere 200 GBP standen für Materialkosten zur Verfügung. Auch vor dem Hintergrund der eng definierten Rahmenbedingungen und eines Konzepts, in das sich die Künstler_innen einzufügen haben, erscheint die Budgetierung für eine Ideenentwicklung und -umsetzung unzureichend. Gemäss dem Arts Council in England sollte die → *Bezahlung* von Künstler_innen und Kulturarbeiter_innen mindestens bei einem Tagessatz von 175 GBP liegen. Mit 200 GBP für Idee und Realisierung bleibt der Tagessatz vermutlich weit unter dem anvisierten Minimum. Zunächst scheinen die Festivalverantwortlichen in der Einbeziehung von visuellen Künstler_innen in ein Literaturfestival ein Potential zu vermuten, das gemäss der formulierten Ausschreibungskriterien «innovative und unerwartete Begegnungen ermöglichen» [23] soll. Jedoch werden dafür weder die notwendigen Mittel noch die künstlerischen Handlungsräume zur Verfügung gestellt. Dennoch haben sich fünf lokale Künstler_innen [24] unter dem Titel → *Signs of the Times* an der Ausschreibung beteiligt und alternative Strassenschilder und Beschilderungen für den Stadtraum entwickelt. Mit dem Wissen um die Zuspitzung der Produktionsbedingungen von Künstler_innen in England scheint eine solche Strategie darauf zu setzen, dass der symbolische Wert der Teilnahme an dem Festival die monetäre Entlohnung kompensiert. Dies folgt den Umgangsweisen mit → *ehrenamtlicher Arbeit* im kulturellen Sektor und den ihnen zugrunde liegenden → *Ökonomien*.

→ *Playful* siehe Materialpool MCS0103.pdf

→ *Paul Rooney* http://www.fvu.co.uk/artists/details/paul-rooney [10.11.2012]

→ *Bezahlung* http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995 [10.11.2012]

→ *Signs of the Times* http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/portfolio/signs-of-the-times [10.11.2012]

→ *ehrenamtliche Arbeit* Wer macht Kulturvermittlung? siehe Text 7.4

→ *Ökonomien* siehe Glossar: Kapitalsorten



© Poetry Takeaway

Das Festival integriert aber auch freie Vermittlungskollektive in seinem Programm. So wurde im Jahr 2011 das Projekt → *Poetry Takeaway* Teil des Festivalprogramms. «Poetry Takeway» greift die Idee von Takeaway-Restaurants auf und überträgt diese auf die Literatur. Auch ästhetisch lehnt sich das Projekt an einen «Burger Van» an und agiert von einem mobilen Bauwagen aus, auf öffentlichen Plätzen oder im Rahmen von Festivals. Die Gruppe von mehreren Autor_innen bietet Passant_innen die Möglichkeit, ein Gedicht on demand zu bestellen. Damit wendet sich das Projekt implizit gegen die weit verbreitete Vorstellung des Dichtens als kontemplativer Tätigkeit, die überwiegend unter Ausschluss der Öffentlichkeit passiert. Stattdessen forciert es den kreativen Akt durch einen selbst auferlegten Zeitdruck, indem das Gedicht in weniger als zehn Minuten ausgeliefert sein muss. Auch sprachlich lehnt sich die Selbstbeschreibung der «Poetry Takeway» -Akteur_innen an das kulinarische Vorbild an, indem sich die Autor_innen als «Poetry Chefs» bezeichnen und ihre Gedichte in einer Box oder wie Burger eingewickelt an den Kunden überreichen. Die Gruppe spielt damit auch auf die zunehmende Dienstleistungsorientierung der Kunst an. Indem sie den Akt der «Bestellung, Produktion und Auslieferung der Kunst» performativ umsetzt, kritisiert sie die herrschenden Produktionsbedingungen und wendet sie gleichzeitig in positiver Überzeichnung für die eigenen Aktivitäten an:

→ «*How it works*:
1. Queue up to speak to one of our fully trained Poetry Chefs.
2. You'll be allocated to a Poetry Chef, who'll discuss your order with you in order to ascertain its style and content etc. No knowledge of poetry is required – a few details about you, what you're up to, what you like and what you're into, will suffice. Alternatively, if you want a poem similar in style to your favourite by [insert not too obscure poet], our dedicated Poetry Chefs can successfully operate from your instruction.
3. Your Poetry Chef will retire to the kitchen to cook up your bespoke order, leaving you free to soak up the atmosphere.
4. Within ten minutes or less, you'll be greeted by your Poetry Chef who'll perform your poem to you. And hand you a written copy, either open or wrapped in our beautifully-designed takeaway boxes.»

Die → *dekonstruktive Funktion* des Projekts zeigt sich auch in den Formulierungen der eigenen Tätigkeiten, die komplett aus dem literarischen Zusammenhang gehoben werden und durch die Implementierung in einen neuen Kontext Mechanismen der Kunstproduktion sichtbar machen.

→ *Poetry Takeaway* http://thepoetrytakeaway.com/events [15.11.2012]

→ *How ist works* http://thepoetrytakeaway.com/how-it-works [15.11.2012]

→ *dekonstruktive Funktion* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.3

Das Dichten wird damit stärker als ein Handwerk vermittelt, womit der Autor_innenmythos ein wenig entzaubert wird.



→ *Poèmaton*
© Isabelle Paquet

Auch «Le Printemps des Poètes» integriert Vermittlungsaktivitäten freier Gruppen oder Vermittler_innen in seinem Programm. Unter dem Label → *Sélection Printemps des Poètes* werden ausgewählte Projektvorhaben, Poesieausstellungen, Festivals, Gruppen und Akteur_innen der Lyrikszene vorgestellt und verlinkt, die dem qualitativen Anspruch der Vereinigung entsprechen. Eines der in dieser Auswahl vorgestellten Projekte, das dem «Poetry Takeaway» ähnlich ist, ist der «Poématon». Dabei handelt es sich um einen umgearbeiteten Fotoautomaten, der Passant_innen dazu einlädt, sich hineinzusetzen und gegen eine Gebühr ein Gedicht anzuhören. Anstelle eines Fotos erhalten die Teilnehmer_innen am Ende einen Ausdruck und Informationen über die Autor_in des Gedichts. Im Gegensatz zu «Poetry Takeaway», das die direkte Begegnung mit den Autor_innen ermöglicht und im Sinne der Dekonstruktion von Poesie und ihren Zuschreibungen agiert, inszeniert der «Poématon» die Rezeption von Gedichten an einem unerwarteten Ort und verbleibt bei der → *Vermittlung* des Werks und damit im Gegensatz zum «Poetry Takeaway» im → *reproduktiven Diskurs*.

Über das Festivalprogramm hinaus initiiert das Morley Literaturfestival zudem langfristige Partnerschaften. So wurde das Projekt «Home is where the art is» erstmals im Jahr 2011 in Zusammenarbeit mit dem «Picture Lending Scheme» der Leeds Art Gallery lanciert. Das → *Picture Lending Scheme* ist eine Art Bibliothek für Kunst, die im Jahr 1961 eröffnet wurde, um der Bevölkerung den Kontakt zu originalen Kunstwerken in ihren privaten Wohnungen oder Häusern zu ermöglichen. Für das Festival wurden über den → *Festivalblog* sechs Haushalte aus Morley gesucht, die bereit waren, Werke aus der Leeds Art Gallery auszuleihen. Voraussetzung für die Teilnahme war, sich mit dem ausgewählten Werk zu Hause vom Fotografen Paul Floyd Blake ablichten zu lassen und sich mit dem Dichter Andrew MacMillan über die Gründe für die Wahl des Werkes zu unterhalten, die dieser als Grundlage für ein Gedicht nutzte. Fotografien und Gedichte wurden während des Festivalzeitraums in der Leeds Art Gallery ausgestellt. Als Dank für die Teilnahme am Projekt wurden die Leihnehmer_innen zur, wie es im Blog der Festivalseiten heisst, «VIP»-Vernissage der Ausstellung eingeladen.

→ *Sélection Printemps des Poètes* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=14&page=128&url=agenda/selections_catalogue.php [22.11.2012]

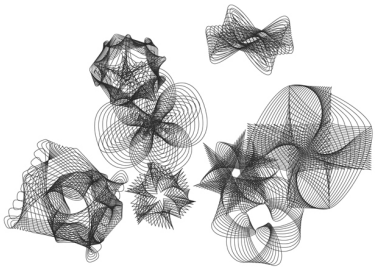
→ *Poèmaton* siehe Materialpool MCS0105.pdf

→ *Vermittlung* Was wird vermittelt? siehe Text 3.1

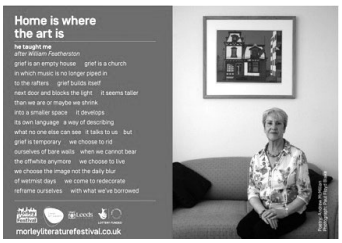
→ *reproduktiver Diskurs* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.2

→ *Picture Lending Scheme* http://www.leeds.gov.uk/museumsandgalleries/Pages/leedsartgallery/Picture-Lending.aspx [15.11.2012]

→ *Festivalblog* http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog [17.11.2012]



Die Ansprache der Teilnehmenden nutzte damit die im Kunstfeld herrschenden Ausschlussmechanismen als Anreizsystem und stattete die Teilnehmenden für einen beschränkten Zeitraum mit Zugangsprivilegien aus. Es ist anzunehmen, dass sich Anwohner_innen um die Teilnahme am Projekt beworben haben, die das damit verbundene → *symbolische Kapital* für sich zu erkennen und zu nutzen vermochten. Damit wendete sich das Projekt implizit gegen die Intentionen des «Lending Picture Scheme», nämlich die Auseinandersetzung mit den Werken für eine möglichst heterogene Öffentlichkeit zu ermöglichen. Die Mechanismen wurden zudem verstärkt durch die im Projekt angebotene Möglichkeit, unter dem Motto «Tea with the Curator» einen der Kurator_innen aus der Leeds Art Gallery nach Hause einzuladen, um in einen Austausch über das ausgeliehene Werk zu treten. Die Anlage enthält das Potential, Fragen zur Institution und ihren Sammlungsstrategien und der Repräsentationen von Kunst in privaten Räumen zu bearbeiten. In der konkreten Umsetzung setzt das Projekt aber auf die punktuelle Begegnung zwischen Künstler_innen, Kurator_innen und Adressierten. Die Auseinandersetzung beschränkt sich auf ein Fotoshooting und auf die Erzählung einer Geschichte, die zum Ausgangspunkt für ein Gedicht wird. Die künstlerische Bearbeitung verbleibt bei den teilnehmenden Künstler_innen – ein Austausch über die → *künstlerischen Prozesse* findet ebenfalls nicht statt. Die Anwohner_innen sind zwar involviert, bleiben aber auf ihre Rolle als Rezipient_innen von Kunst verwiesen und werden so für das Festival zu Repräsentant_innen von Kulturnutzer_innen. Durch die Ansprache von bereits interessierten Teilnehmer_innen und die Bestätigung herrschender Logiken des Systems vermag das Projekt sein dekonstruktives Potential nicht zu nutzen, sondern verbleibt im → *affirmativen Diskurs*. Auch eine Auseinandersetzung mit Fragen zu → *Repräsentationsmechanismen* von Kunstakteur_innen in Fotografie oder Literatur bleibt aus.



Screenshot «Home is where the Art is»; Gedicht: Andrew McMillan, Foto: Paul Floyd Blake

Dabei verweisen die Fotografien formell auf die Darstellungen von Sammler_innen vor ihren Werken. Sie bestätigen zudem die Annahme, dass es sich bei den Haushalten vor allem um gut situierte Angehörige der → *Mehrheitsgesellschaft* handelt. Die → *Resultate des Projekts* – Fotografien und Gedichte – sind online dokumentiert, allerdings nur über die → *Blogseite* des Festivals zu finden.

Ein weiteres Projekt, das 2011 initiiert wurde, ist → *Now and then*, ein Blog, der die Geschichte und Gegenwart Morleys durch Text, Sound und Bilder in Zusammenarbeit mit der Bevölkerung darstellen sollte. Das Projekt

→ *symbolisches Kapital* siehe Glossar: Kapitalsorten

→ *künstlerische Prozesse* Wie wird vermittelt? siehe Texte 4.1 und 4.2

→ *affirmativer Diskurs* Wie wirkt Kulturvermittlung? siehe Text 5.1

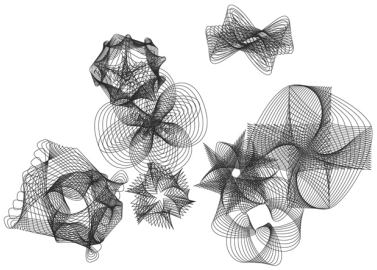
→ *Repräsentationsmechanismen* Wie wird vermittelt? siehe Text 4.6; Kulturvermittlung vermitteln? siehe Text 9.FV

→ *Mehrheitsgesellschaft* siehe Glossar

→ *Resultate des Projekts* http://www.flickr.com/photos/morleylitfest/sets/72157629198939643 [18.11.2012]

→ *Blogseite* http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog [18.11.2012]

→ *Now and then* http://nowthenmorley.co.uk/category/memoir [15.11.2012]



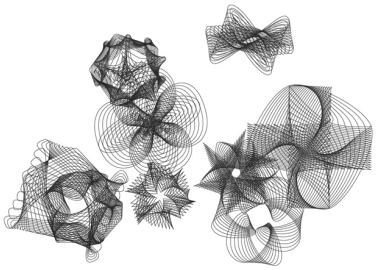
wurde geleitet von der Drehbuch- und Theaterautorin Emma Adams, die Anwohner_innen einlud, mit eigenen Geschichten, aber auch eigenen Text- und Bildbeiträgen Morley als Stadtteil zu dokumentieren. Das Projekt bündelte sowohl Schreibwerkstätten während des Festivals, funktionert aber gleichermassen bis heute als Blog oder wachsendes Archiv, an dem jede_r Interessierte partizipieren kann. Während die Beschreibung des Projekts eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen aus Morley suggeriert, auf der Grundlage von persönlichen Erlebnissen, Lebenswegen und Erinnerungen von Einwohner_innen Morleys Geschichte umzuschreiben, wird auf der Internetseite lediglich eine öffentliche Aktion in der Markthalle von Morley dokumentiert, in der die Künstlerin die Geschichten von Passant_innen im Vorbeigehen sammelt, die sie für den Blog verschriftlichte. Die Möglichkeit, sich mit der Geschichtsschreibung von Morley zu befassen und diese in Zusammenarbeit mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen umzuschreiben, blieb ungenutzt. Stattdessen wurde ein weiterer Fokus auf eine Arbeitsgruppe für Menschen mit Beeinträchtigunen «People in Action» gelegt, die wöchentlich zusammenkommt um in einem Gemeindezentrum Freizeitbeschäftigungen nachzugehen: Stricken, Bingo spielen, Musik machen. Die Eindrücke eines Besuchs bei der Gruppe wurden in einem kleinen → *Video* dokumentiert, welches durch die mangelnde Beschreibung des Projekts und dessen fehlende Einbettung in den Projektkontext weder inhaltliche Aussagen über das Projekt beinhaltet noch Einblicke in den Projektverlauf gewährt. Die in dem Video gezeigten Personen werden über ihre Tätigkeiten in der Gruppe und ihre Aktivitäten in Morley befragt. Fragen, die sich an dieses Vorgehen knüpfen, betreffen die Auswahl und die Gewichtung gerade dieser Gruppe. Vor allem, weil es sich bei der «People in Action Group» um eine marginalisierte und damit für das Kunstfeld symbolisch bedeutsame Personengruppe handelt, deren Teilnahme für die Institution – in diesem Fall das Morley Literature Festival – einen grossen Nutzen in Bezug auf die eigenen → *Legitimierungsstrategien* verspricht. Die Problematik spitzt sich zu, da es bis auf ein kurzes → *Video der Künstlerin* auf dem Marktplatz, das einzige Video des «Now & Then» Projekts ist. Diese → *Auslassungen* begründet Harris mit einem wenig erprobten Vorgehen. Die Voraussetzungen und die Ressourcen für die qualitative Umsetzung eines partizipativ angelegten Projekts wie diesem waren nicht gegeben. Entsprechend konnte das Projekt aus der Perspektive der Festivalleitung die Erwartungen, zum Beispiel an gemeinsam verfasste Texte zwischen Anwohner_innen und Autor_innen, nicht erfüllen. An dieser Stelle zeigt sich, dass eine reflexive Form der Dokumentation, die in diesem Fall auch das Scheitern beschreiben und das Projekt stärker als Experiment darstellen würde, dem Projektverlauf selbst angemessen wäre. Im Gegensatz dazu verleitet die aktuelle Darstellung des Projekts dazu, auf ein wenig relfexives Vorgehen der Initiator_innen zu schliessen, und erkennt damit

→ *Video* http://www.youtube.com/watch? NR=1&feature=endscreen &v=UH9Ns8umGKI [17.11.2012]

→ *Legitimierungsstrategien* Warum (keine) Kulturvermittlung? siehe Text 6.4

→ *Video der Künstlerin* http://www.youtube.com/watch?v=hGHMF9LCt9Q [18.11.2012]

→ *Auslassungen* Kulturvermittlung vermitteln? siehe Text 9.2



auch das Lernpotential von Projekten, die nicht gelingen, ab. An dieser Stelle wäre ein → *Verzicht auf die Darstellung* des Projektes ratsamer und würde auch die Beteiligten vor dem Ausgestelltsein schützen.

→ *Verzicht auf die Darstellung* Kulturvermittlung vermitteln? siehe 9.FV

→ *Projektdarstellungen und Dokumentationen* Kulturvermittlung vermitteln? siehe Text 9.2

Auslassungen

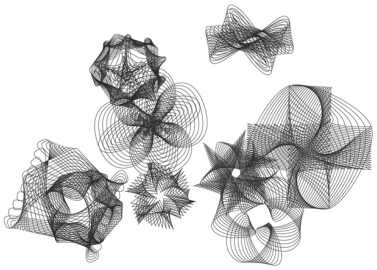
Reflexivität in Bezug auf die eigene Arbeit: Trotz der langjährigen Arbeit fehlt in beiden dargestellten Projekten eine Einschätzung der bisherigen Entwicklungen. Aussagen über bereits erreichte Ziele, Anpassungen des Vorgehens im Laufe der Jahre, Verschiebungen in der Umsetzung oder auch mögliche Fehltritte würden es erlauben, die Entwicklung der Festivals nachzuvollziehen und konkrete Aussagen über tatsächliche Vorhaben ermöglichen.

Dokumentation der einzelnen Projekte: Auf unterschiedlichen, in der Projektdiskussion dargestellten Ebenen zeigen sich in beiden Festivals Diskrepanzen zwischen der Kommunikation der Anliegen der Festivalinitiator_innen und der wenig detaillierten Dokumentation bereits stattgefundener Aktivitäten. Dies hat zur Folge, dass nur wenig Rückschlüsse auf umgesetzte Projektvorhaben und ihre Prozessverläufe möglich sind und sich damit die qualitative Einschätzung des Projekts auf das konzeptionelle Vorgehen und die Erwartungen der Initiator_innen konzentriert. Damit bleibt es offen, ob und in welcher Weise die anvisierten Vorhaben umgesetzt wurden und werden.

Lehr- und Lernkonzepte, Beteiligungsgrade: Die fehlende Dokumentation der bisherigen Aktivitäten produziert die grösste Leerstelle bei den Fragen der zur Anwendung kommenden Lehr- und Lernkonzepte und der Beteiligungsgrade der Teilnehmenden. Diese lassen sich lediglich aus den eher kryptischen Beschreibungen von Projekten und ihren Anliegen ableiten. Auf der konkreten Projektebene lassen sich folglich nur die Voraussetzungen und Anliegen an ein Projekt, sofern diese dargestellt wurden, analysieren.

Fazit

Trotz der zum Teil ausführlichen Dokumentationen beider Festivals erwies sich eine qualitative Einordnung der Vermittlung als grösste Leerstelle der Analyse. Diese kann, wie in → *Text 8. FV* dargestellt wird, nur dann erfolgen, wenn Struktur, Prozess und Ergebnis eines Projekts in Relation zu dessen Zielsetzungen betrachtet werden können. Dafür müssten die Projektinitiator_innen ihre Ziele, tatsächlichen Projektverläufe und Resultate transparent machen oder die Projektverläufe selbst ins Verhältnis zu den formulierten Erwartungen setzen. → *Projektdarstellungen und Dokumentationen*, die das leisten, sind in der Vermittlung rar. Die ist zum einen auf die knappen Ressourcen, die der Vermittlungsarbeit zur Verfügung stehen, zurückzuführen. Hinzu kommen Interessenskonflikte, die sich aus den verschiedenen Ansprüchen an Vermittlung speisen. So dienen



Dokumentationen vor allem der → *Legitimation* der eigenen Arbeit, womit sie dazu tendieren, Erfolgsgeschichten zu erzählen. Die Reflektion und Sichtbarmachung von Scheitern, problematischen Aspekten oder schwierigen Projektverläufen wären für ein Lernen wichtig, sind aber mit dem Risiko finanzieller Einbussen verbunden oder stehen im Widerspruch zu den Auftraggeber_innen. Entsprechend neigen Selbstdarstellungen von Projekten dazu, wie am Beispiel der beiden Festivals deutlich wurde, den dominanten → *Repräsentationsweisen* der Vermittlung zu folgen und tragen damit, wenn auch nicht immer gewollt, zum Erhalt des Status quo bei.

→ *Legitimation* Warum (keine) Kulturvermittlung? siehe Text 6.FV

→ *Repräsentationsweisen* Kulturvermittlung vermitteln? siehe Text 9.FV

→ *Website Le Printemps des Poètes* http://www.printempsdespoetes.com [17.11.2012]

→ *Website Morley Literaturfestival* http://www.morleyliteraturefestival.co.uk [17.11.2012]

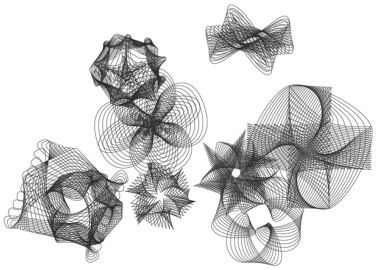
Materialien

Für die Analyse der Projekte standen folgende Materialien zur Verfügung :

Le Printemps des Poètes, Frankreich
- Selbstdarstellung des Projekts auf der → *Website*
- Dossiers zur Literaturvermittlung
- Weitere Informationen zum Festival im Internet

Morley Literaturfestival, England
- Selbstdarstellung des Projekts auf der → *Website*
- Videodokumentationen You Tube
- Telefongespräch mit der Festivalleiterin Jenny Harris am 11.12.2012

1 In der Selbstbeschreibung auf den Internetseiten des Festivals heisst es: «Morley Literature Festival in Leeds is an annual week-long festival in October celebrating books, reading and writing» → http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/about [17.11.2012].
2 siehe Bibliografie Jean-Pierre Siméon: → http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012].
3 Ein ausführliches Papier zur aktuellen Schulreform in Frankreich findet sich auf den Internetseiten des Bildungsministeriums: → http://www.refondonslecole.gouv.fr/la-demarche/rapport-de-la-concertation [10.11.2012].
4 Im Original: «une éducation culturelle, artistique et scientifique pour tous».
5 Refondons l'école de la République, Rapport de la concertation, S. 40; siehe Materialpool MCS0108.pdf.
6 Vgl. ebenda.
7 Vgl. hierzu das kulturpolitische Konzept Frankreichs der Legislaturperiode 2012–2014, → http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Developpement-culturel/Education-populaire/Conventions-pluriannuelles-d-objectifs-2012-2014 [10.11.2012].
8 Vgl. dazu die Seite des Vereins Public Private Partnerships in der Schweiz → http://www.ppp-schweiz.ch/de [10.11.2012].
9 Vgl. Sack 2003.
10 Phinn 1999; Phinn 2001.
11 Phinn 2000.
12 Walter Siebel und Harmut Häußermann haben den Begriff der Festivalisierung bereits 1993 mit ihrem Artikel «Festivalisierung der Stadtpolitik» geprägt. Festivalisierung meint die räumliche, zeitliche und finanzielle Konzentration von Ressourcen auf ein Ereignis, Event

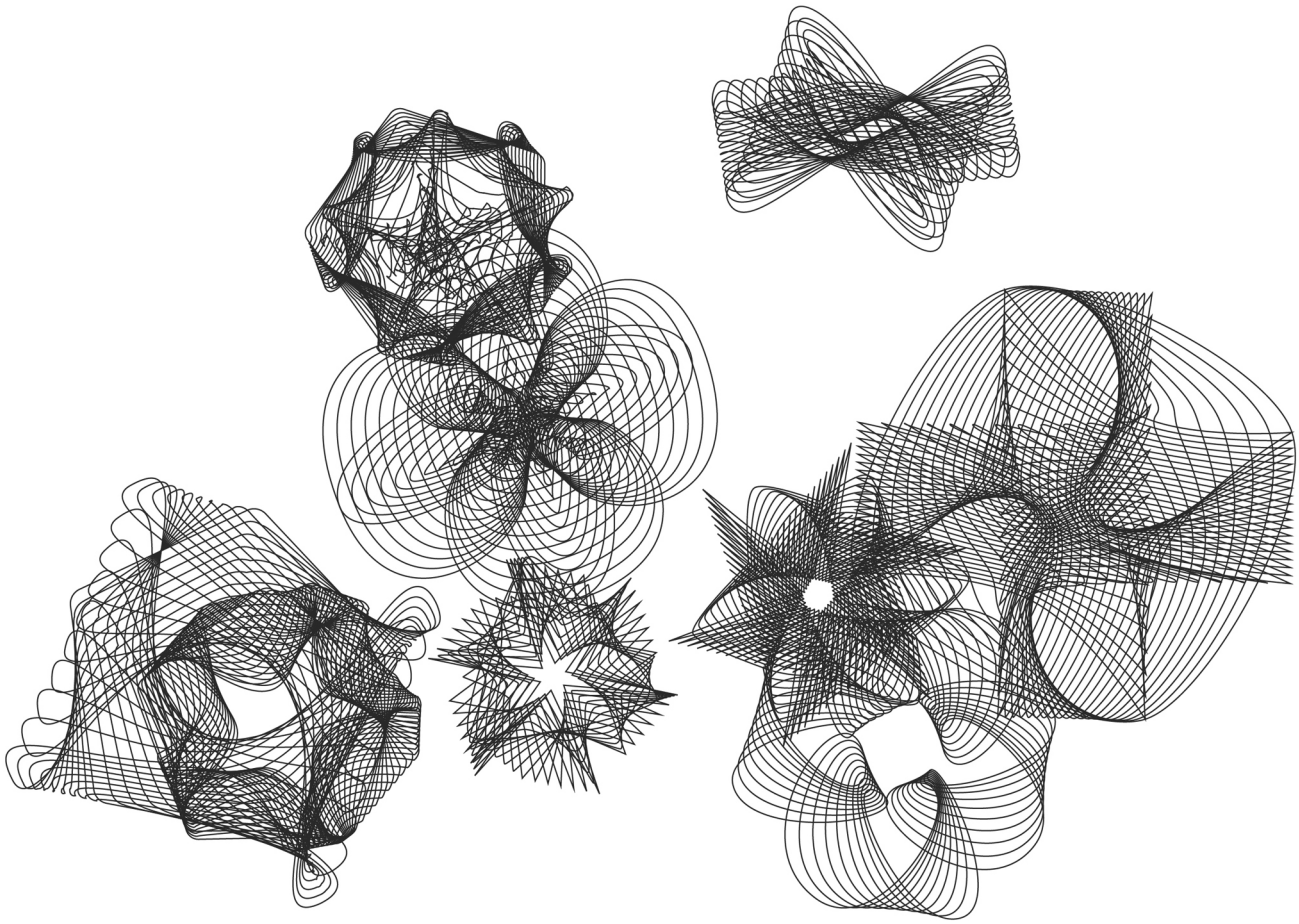


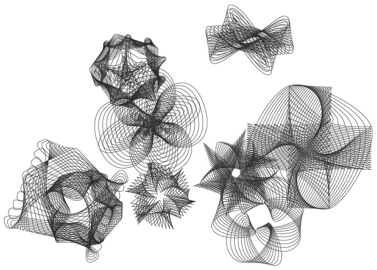
oder Projekt. Vgl. Häußermann, Siebel 1993.
13 Vgl. Refondons l'école de la République, Rapport de la concertation, S. 40; siehe Materialpool MCS0108.pdf.
14 Vgl. hierzu die Aprilnumer 2011 des KM Magazins mit dem Schwerpunkt Stadt- und Regionalmarketing (KM 2011) oder zur Bedeutung der Kreativwirtschaft in der Schweiz: Weckerle et al 2007; Zusammenfassende Daten auch unter → http://www.creativezurich.ch/kwg.php [15.11.2012].
15 Diese Aussagen basieren auf einem Telefongespräch zwischen der Autorin und der Festivalleiterin Jenny Harris [11.12.2012].
16 Aussagen von Jenny Harris [11.12.2012].
17 → http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=16&page=59 [15.11.2012].
18 Alle Themen von Le Printemps des Poètes finden sich unter → http://www.printempsdes-poetes.com/index.php?rub=4&ssrub=23&page=13 [18.11.2012].
19 → http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=21&page=75 [17.11.2012].
20 → http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=4&ssrub=23&page=13 [17.11.2012].
21 → http://www.barbarataylorbradford.co.uk [10.11.2012] und → http://www.iain-banks.net [10.11.2012].
22 Alle hier zitierten Aussagen stammen von Jenny Harris im Telefongespräch mit der Autorin am 11.12.2012.
23 → http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995 [10.11.2012].
24 Folgende Künstler_innen haben sich am Projekt «Signs of the Times» beteiligt: Paul Ashton, Amelia Crouch, Clare Charnley, Jess Mitchell und Vikkie Mulford.

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?

Service:
Glossar





Glossar

A
Aktionsforschung
Alltäglicher und struktureller Rassismus

B
Barrierefreiheit
Besucher_innen-orientiert
Britishness

D
Dekonstruktion
Deutungsoffenheit
Diversity Policy

E
Educational Turn in Curating
Ethnisierende Codes
Ethnische Essentialisierung
Expat

F
Feld
Feminisiert
Fordistisch und post-fordistisch

G
Gender Gap
Gentrifizierung
Globish

H
Habitus

I
Intervention

K
Kapitalsorten
Kognitiver Kapitalismus
Kulturalisierung

L
Laienkultur
«Liebe zur Kunst»

M
Mehrheitsgesellschaft
Migrationsgesellschaft
Musische Bildung

N
Naturalisieren

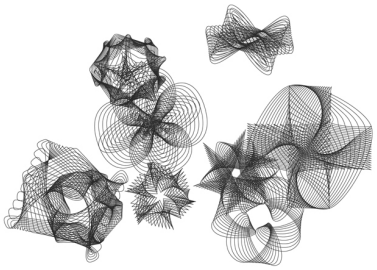
P
Paternalismus
People of Colour
Pervormativität
Postdramatisches Theater
Prekär
Prekarisierung

R
Relative Autonomie
Repräsentation
Repräsentationskritisch

S
Selbstermächtigung
Selbstrepräsentation
Soft Skills
Soho-Effekt
Soziokulturelle Animation
Strategischer Essentialismus
Symbolischer Mehrwert
System

V
Verletzungsgewalt
Visual Literacy

W
weiss
Wissensarbeiter_innen



Aktionsforschung

Die in den Sozialwissenschaften international – im angelsächsischen, aber auch im französischen oder lateinamerikanischen und zunehmend auch im deutschsprachigen Raum – bedeutsame Aktionsforschung zeichnet sich vor allem anderen dadurch aus, dass sie eine engagierte Forschung ist, die in die soziale Wirklichkeit, die sie untersucht, auch eingreift und die Grenze zwischen Forschenden und Be-Forschten, zwischen Forschung und ihrem Gegenstand hinterfragt. Dazu wurden seit den 1960er Jahren Methoden und Strategien partizipativer Aktionsforschung (PAR) entwickelt, die «auf Problemlösung und Transformation durch die Erforschung von im Arbeitsalltag entstehenden Fragen durch professionell Handelnde, allein oder im Team, setzen. Zentral für diese Ansätze ist die Aufwertung des Wissens von PraktikerInnen gegenüber ausserhalb der konkreten Arbeit generiertem ‹ExpertInnenwissen›» (Landkammer 2012, S. 200).

Alltäglicher und struktureller Rassismus

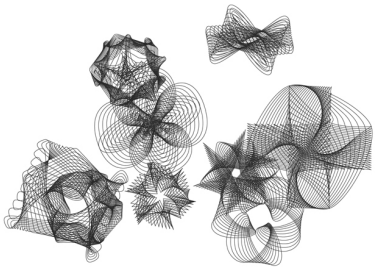
Während alltäglicher Rassismus individuelle rassistische Handlungen, absichtsvoll oder nicht, bezeichnet, denen Minorisierte laufend ausgesetzt sind, ist unter strukturellem Rassismus eine über-individuelle Praxis zu verstehen. Gemeint sind damit Rassismen, die von gesellschaftlichen Systemen ausgehen und sich in deren Logiken, Ökonomien, Normen oder Gesetzen ausdrücken. Diskriminierungen im Wahlsystem, am Arbeitsmarkt, in der Rechtsordnung, im Betriebsalltag sind Effekte von strukturellem Rassismus. Für alltäglichen wie strukturellen Rassismus gilt: Es handelt sich «nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis» (Rommelspacher 2006).

Barrierefreiheit

Der vor allem mit der Behindertenbewegung verbundene Begriff der Barrierefreiheit bezeichnet die Zugänglichkeit öffentlicher Güter oder Räume für alle, die durch eine Politik des Abbaus von realen oder symbolischen Schwellen und des Ausgleichs von Handikaps erreicht werden soll. Barrierefreiheit setzt eine umfassende Auseinandersetzung mit den vielfachen Begrenzungen und Schliessungen sozialer Räume voraus, die oft nicht ausreichend geleistet wird. Wie viele Studien zeigen, sind die realen wie symbolischen Schwellen musealer Räume erheblich und, worauf etwa Pierre Bourdieus Arbeiten hinweisen, wesentlich für das Feld, was der Barrierefreiheit vor allem anderen entgegenstehen dürfte.

Besucher_innen-orientiert

Besucher_innen-orientiert zu sein oder zu handeln, ist gerade auch für kulturelle Institutionen nahezu obligatorisch und strategisch wichtig geworden. Der Versuch, die Institution von ihren Besucher_innen her zu denken und auf deren Bedürfnisse einzugehen, kann verschiedenen Kalkülen folgen, etwa aus einem Demokratisierungs- oder aus einem Dienstleistungsgedanken heraus erfolgen. Dass Besucher_innen-Orientierung die Besucher_innen-Zahlen steigert, ist jedenfalls ein Mantra des aktuellen Kulturmanagements.



Britishness

Britishness ist eine vieldeutige Bezeichnung für das Britische oder vielmehr für britische Identität evozierende Codes. Wie alles Nationale ist Britishness eine diskursive Konstruktion und muss hergestellt werden, vor allem anderen durch die Abgrenzung von dem, was als nicht-britisch gilt. In einem historisch und aktuell alles andere als homogenen Staatengebilde wie Grossbritannien bekommt Britishness eine politische Funktion. Stuart Hall, einer der Pioniere der Cultural Studies, weist auf einen gerne verdrängten Aspekt von Britishness hin, die historisch mit Rassismus verbunden ist, so wie der Tee (das Zeichen schlechthin für Britishness) mit dem Kolonialismus: «It is in the sugar you stir; it is in the sinews of the famous British ‹sweet tooth›; it is in the tea-leaves at the bottom of the next ‹British› cuppa'» (Procter 2004, S. 82).

Dekonstruktion

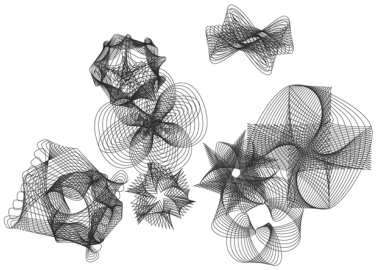
«Der Praktiker der Dekonstruktion arbeitet innerhalb eines Begriffssystems, aber in der Absicht, es aufzubrechen» (Culler 1988, S. 95). Dekonstruktion kann als kritische Arbeit an machtvollen Gegensätzen eines Diskurses gelten. Den dekonstruktiven Eingriff beschreibt der Philosoph Jacques Derrida folgendermassen: «Bei einem klassischen philosophischen Gegensatz (hat man es) nicht mit der friedlichen Koexistenz eines Vis-à-vis, sondern mit einer gewaltsamen Hierarchie zu tun. Einer der beiden Ausdrücke beherrscht [...] den anderen, steht über ihm. Eine Dekonstruktion des Gegensatzes besteht zunächst darin, im gegebenen Augenblick die Hierarchie umzustürzen» (Derrida 1986, S. 88). Um nicht selber eine Bedeutung zu fixieren, bleibt die dekonstruktive Praxis gleichsam in Bewegung mit dem Ziel, Bedeutungen zu verschieben und nicht festzulegen.

Deutungsoffenheit

Künstlerische Arbeiten und Praktiken haben – jedenfalls potentiell – einen hohen Grad an Deutungsoffenheit, d.h. sie sind offen für einen prinzipiell unabschliessbaren Prozess der Sinnstiftung durch die Betrachter_innen oder Besucher_innen. In einer relationalen oder sozialen Betrachtung von Kunst stellt sich deren Bedeutung immer neu durch die Arbeit der Rezipient_innen her. In dieser Aneignung, Vereinnahmung oder Verschiebung liegt ein emanzipatorisches Potential, das eine kritische Kunstvermittlung im Blick hat.

Diversity Policy

Gemeint sind hier die offiziellen Leit- und Richtlinien des Museums in Bezug auf «Diversity», also die soziale und «kulturelle» Vielfalt, der sich die Kulturinstitution verschrieben hat. Darin formuliert ist die Politik des Einbezugs und der Ansprache von Individuen oder Gruppen, die in Bezug etwa auf Gender, Race, Religion, Klasse, Ethnie etc. als different charakterisiert werden. Wie das Konzept von Diversity als solches wird auch der Diskurs der Diversity Policies vielfach kritisiert, weil er dazu tendiert, Diversität zu feiern und Diskriminierung zu verschweigen und zu verdecken.



Educational Turn in Curating

Der umstrittene Begriff bezeichnet ein seit einigen Jahren erwachtes Interesse des künstlerischen und vor allem des kuratorischen Feldes an pädagogischen Herangehensweisen, vorzugsweise an Verfahren aus der kritisch-emanzipativen Pädagogik in der Tradition Paulo Freires oder Ivan Illichs bzw. an Ansätzen einer poststrukturalistisch geprägten Bildungsphilosophie, wie sie u.a. Jacques Rancière vertritt. Das Verhältnis von Kunst und Pädagogik ist allerdings schon lange vor dem aktuellen Educational Turn verhandelt worden: «Der kürzlichen Entdeckung des bislang eher randständig wahrgenommenen Themas durch Kurator_innen und Kunstwissenschaftler_innen gehen etwa 200 Jahre erziehungsphilosophische Debatten und Praktiken ästhetischer Bildung voraus. Die Zurkenntnisnahme dieser Konzeptionen zwecks Vermeidung einer Neuerfindung des Rades oder einer Verkürzung komplexer Ansätze wäre wünschenswert» (Mörsch 2009).

Ethnisierende Codes

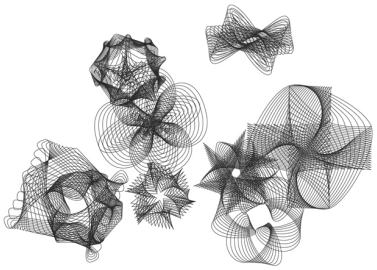
Durch die Verwendung von bestimmten Zeichen wird in Diskursen Bedeutung produziert, wird soziale Identität, etwa Geschlecht, Gender oder eben Ethnizität konstruiert. Ethnisierende Codes greifen klischeehafte Zu- und Festschreibungen auf und auf ein tendenziell rassistisches Repertoire wie auf spezifische Darstellungen und Dramaturgien zurück. Indem Differenz ethnisiert wird, besteht die Tendenz, soziale Unterschiede und Ungleichheiten zu legitimieren und zu naturalisieren.

Ethnische Essentialisierung

Ethnizität ist von dem Soziologen und Kulturwissenschaftler Stuart Hall als dynamisches Konzept beschrieben worden: «Es ist eher eine Überzeugung, eine Vorstellung, eine Bewusstseinsform, die weder natürlich noch ewig ist, sondern zu einem bestimmten Zeitpunkt durch die Umstände hervorgebracht wird.» (Hall 1999). Im Gegensatz dazu legt ethnische Essentialisierung Individuen auf Ethnizität und die damit assoziierten Zuschreibungen fest, die noch dazu zumeist Fremdbeschreibungen einer dominanten Mehrheitsgesellschaft sind.

Expat

Als saloppe Abkürzung des englischen «Expatriate» ist der Begriff zur populären Bezeichnung für ausserhalb ihrer Herkunftsländer lebende und arbeitende Menschen geworden. Allerdings benennt Expat eher privilegierte mobile Arbeitskräfte im Global Business; «Migrant_in», «Ausländer_in» oder «Gastarbeiter_in» bleibt als stigmatisierende Bezeichnung für sozial de-privilegierte Menschen reserviert, die genauso Expatriates sind. Dass Expats gerne in Parallelwelten leben, unter sich bleiben und selten die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, wird bislang selten diskutiert.



Feld

Vom Soziologen Pierre Bourdieu geprägt, bezeichnet ein soziales Feld eine Sphäre des gesellschaftlichen Lebens, beispielsweise das Feld der Ökonomie, der Politik, der Kunst usw. Jedes Feld folgt eigenen Logiken und Spielregeln. Diese werden einerseits von den im Feld tätigen Akteur_innen laufend ausgehandelt; andererseits begrenzen die Logiken und Spielregeln wiederum die Handlungsräume und Verhaltensmöglichkeiten der Akteur_innen. Der meist unausgesprochene Konsens über die Regeln des Feldes und den Wert der Einsätze ist nach Bourdieu eine «feldspezifische illusio», die bewirkt, dass das Ringen der Akteur_innen im Feld um ihre Stellung im sozialen Raum und um Ressourcen immer weitergeht.

Feminisiert

Bestimmte Berufsfelder, wie eben auch das pädagogische, sind eindeutig feminisiert, d. h. von überdurchschnittlich vielen Frauen besetzt. Es sind besonders Berufe im Dienstleistungssektor, für den spezifische soziale Fähigkeiten gefragt sind, die weiblich markiert sind. Wie auch der Sektor der unbezahlten Arbeit (Hausarbeit, Pflege) extrem feminisiert ist, sind Felder, in denen Frauen überrepräsentiert sind, oft unterbezahlt. Zudem stellt sich bei näherer Betrachtung die auch als eine sehr spezifische heraus, die abnimmt, je besser Position und Gehalt sind. So ist etwa im Sprechen über die Feminisierung im Bildungsbereich auf das ungleiche Verhältnis von Kindergärtnerinnen und Unirektorinnen zu achten.

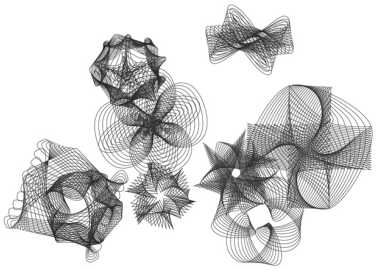
Fordistisch und post-fordistisch

Mit Fordismus wird eine Phase kapitalistischer Ökonomie bezeichnet, die vor allem auf der Wertschöpfung durch Industrie basiert. Wichtiger Motor für das Wachstum sind Massenproduktion und Massenkonsum durch vom Sozialstaat abgesicherte Arbeiter_innen und Angestellte. Dieses durch die Konzepte des Autoindustriellen Henry Ford in den 1920er Jahren beispielhaft geprägte ökonomische Modell geriet in den 1970er Jahren in die Krise und wurde durch das post-fordistische abgelöst.

Diese vom Finanzmarkt angetriebene Wirtschaftsform setzt vor allem auf wissensintensive Informations- oder Kommunikationstechnologien. Kennzeichnend ist der Trend zu individualisierten und ungeregelten Arbeitsverhältnissen, der potentiell alle zu Unternehmer_innen ihrer selbst macht.

Gender Gap

Die für diese Publikation gewählte, genderbewusste Schreibweise mit Unterstrich (_innen), die den Lesefluss unterbricht, ist gegen die binäre, auf männlich und weiblich festgelegte Ordnung der Geschlechter gerichtet. Der Unterstrich erzeugt einen symbolischen Freiraum, auch als «Gender Gap» bezeichnet, der auf Geschlechtervarianten und -identitäten jenseits der Kategorie Mann / Frau verweist. (Dies im Unterschied zur üblichen Verwendung von Gender Gap als Begriff zum Beispiel für finanzielle Benachteiligungen von Frauen gegenüber Männern in vergleichbaren beruflichen Positionen.)



Gentrifizierung

Ein Begriff der kritischen Stadtsoziologie, der den Prozess der Aufwertung von vormals vernachlässigten oder verarmten Stadtvierteln beschreibt, der für die neoliberale Transformation der Grossstädte im globalen Wettbewerb kennzeichnend ist. Oft von sozialen Konflikten begleitet, führt Gentrifizierung zu einer Veränderung der sozialen Struktur der Quartiere und zu einer Verdrängung der nicht-privilegierten Bevölkerung. Als Pioniere der Gentrifzierung fungieren oft Kunst und Kultur, die mitunter auch strategisch angesiedelt werden und die neue Gegend aufwerten sollen.

Globish

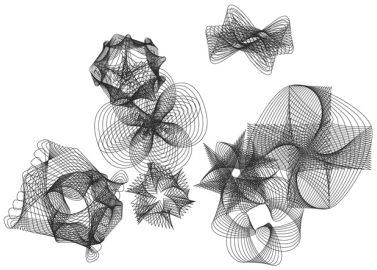
Globish, gebildet aus Global und English, bezeichnet ein in der Praxis entstandenes Basisvokabular (von rund 1 500 Wörtern), das als gemeinsamer Code globaler Kommunikation funktionieren soll. Im transnationalen Management der Wirtschaft entstanden, aber auch in Wissenschaft oder Kunst etabliert, ist dieses «decaffeinated English» (Robert McCrum) umstritten. Diskutiert wird, ob es sich dabei um eine Herrschaftssprache handelt oder um eine demokratische Verkehrssprache zur globalen Verständigung.

Habitus

Der Begriff bezeichnet routinehafte Denk-, Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, mit denen Individuen ihr Handeln in der Praxis gestalten. Im Habitus werden – zumeist unbewusst – durch Sozialisation angeeignete Normen verköpert, die Kollektive wie Berufsgruppen, Generationen oder Klassen verbinden. Der Habitus prägt sehr subtil Gestik, Sprache oder Körperhaltung und ist nicht einfach umzuformen oder abzustreifen. Pierre Bourdieu, in dessen Soziologie der Habitusbegriff als klassenspezifische Haltung wichtig ist, beschreibt ihn als «Leib gewordene Geschichte».

Intervention

Der Begriff der Interventionskunst wurde in den 1980er Jahren geprägt für künstlerische Arbeiten, die dezidiert in ihr soziales Umfeld eingreifen. Dazu überschreiten sie programmatisch den der Kunst zugemessenen Raum und suchen die Auseinandersetzung mit dem «Aussen», mit dem lokalen Kontext, mit politischen und sozialen Bewegungen. Kunst und Aktivismus finden in Praktiken der Intervention zueinander und erfinden dabei mithin populäre Formen des Politischen, wie etwa die bekannten Störungen des nach wie vor männlich dominierten Kunstbetriebs durch die Guerilla Girls oder die theatralen Demonstrationen der Volxtheaterkarawane gegen die europäische Grenz- und Asylpolitik.



Kapitalsorten

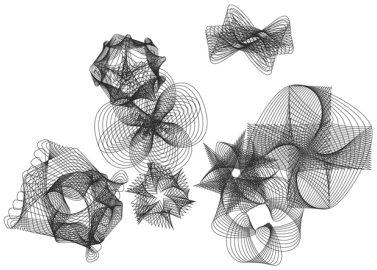
Der Soziologe Pierre Bourdieu unterscheidet verschiedene Kapitalsorten, welche die unterschiedlichen Ressourcen bezeichnen, die Akteur_innen in soziale Räume mitbringen: ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. Bezeichnet ersteres materielles Vermögen (Besitz, Geld), beziehen sich letztere auf immaterielle Ressourcen: das soziale Kapital auf das Vermögen an Verbindungen und Beziehungen (Netzwerk) und das kulturelle Kapitel auf das Vermögen an Kultiviertheit und Bildung (Ausbildung, Titel). Aus dem komplexen Ineinander dieser Kapitalsorten setzt sich das symbolische Kapital (Prestige, Privilegiertheit) zusammen, mit dem eine Person im sozialen Raum rechnen kann.

Kognitiver Kapitalismus

Für die Veränderung der kapitalistischen Ökonomie seit den 1970er Jahren, die sich durch den Rückgang der industriellen Produktion auszeichnet, wurde der Begriff kognitiver Kapitalismus geprägt. Immaterielle Arbeit stellt dabei eine entscheidende Produktivkraft dar, «die so genannte immaterielle Produkte schafft, also etwa Wissen, Information, Kommunikation, Beziehungen oder auch Gefühlsregungen» (Hardt, Negri 2004, S. 126). Der sogenannte «dritte Sektor» der Dienstleistungen, darunter Bildung, Kunst und Kultur, gerät verstärkt in den Verwertungszusammenhang. Materielle oder manuelle Arbeit verliert im kognitiven Kapitalismus nicht an Bedeutung, sondern sie wird nach dem Prinzip der internationalen Arbeitsteilung in nicht privilegierte Regionen oder an nicht privilegierte Arbeitnehmer_innen delegiert.

Kulturalisierung

«Unter Kulturalisierung wird die Praxis verstanden, Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen. Häufig wird dabei der Kulturbegriff ethnisiert und Menschen werden beispielsweise auf ihre – angebliche – ‹türkische Kultur› festgeschrieben. Durch Kulturalisierungen werden die Zweiteilung der Gesellschaft in Zugehörige (‹Wir›) und Nicht-Zugehörige (‹Die Anderen›) verstärkt und Stereotypen und Zuschreibungen reproduziert» (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit Düsseldorf, Glossar: → http://www.idaev.de/glossar [22.2.2013]. Kulturalisierung, die Kultur zum «zentralen Signifikanten» (Grimm, Ronneberger) der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse macht, tendiert außerdem dazu, soziale Fragen zu kulturellen zu erklären und soziale Ungleichheit als kulturellen Unterschied zu verfestigen.



Laienkultur

Mit dem etwas despektierlichen Begriff Laienkultur (alternativ wird auch Breitenkultur verwendet) wird eine vielfältige kulturelle Praxis bezeichnet, die sich gerne auch durch Abgrenzung etwa von Hochkultur oder Kulturbetrieb auszeichnet. Chorsingen, Laientheater oder Volksmusik sind klassische Formen. Laienkultur ist in zivilgesellschaftlichen Strukturen verankert, oft nicht institutionalisiert, selbst- oder aber auch öffentlich finanziert (aus den regionalen und kommunalen, seltener den Kulturbudgets). Wesentliche Träger der Breitenkultur sind oft ehrenamtliche Vereine und Initiativen, aber auch Volkshochschulen, Bibliotheken, soziokulturelle Zentren oder Kunst- und Musikschulen.

«Liebe zur Kunst»

«Liebe zur Kunst» ist der ironische Titel einer 1966 erschienenen Studie zu «Europäischen Kunstmuseen und ihren Besuchern» von Pierre Bourdieu und Alain Dardel, die «nicht nur auf die Dekonstruktion der Vorstellung von einer in der Natur des Menschen verankerten ‹Liebe zur Kunst› abzielt, sondern auch auf Enthüllung der wahren, aber verschleierten gesellschaftlichen Funktion von Kunst, soziale Unterschiede zu stabilisieren und zu legitimieren» (Aigner 2008).

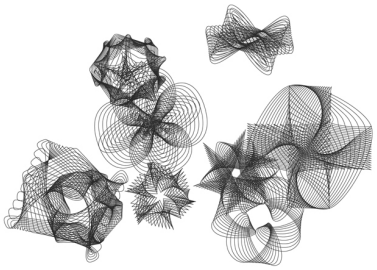
Die Studie basiert auf einer gross angelegten sozialwissenschaftlichen Untersuchung verschiedener europäischer Museen, die unter anderem zum Ergebnis kam, dass man «46 Jahre warten müsste, damit sich die mathematische Wahrscheinlichkeit erfüllt [jemanden mit Hauptschulabschluss] ein Museum betreten zu sehen.» Das 2006 erstmals ins Deutsche übersetzte Buch entlarvt die Liebe zur Kunst als durch Erziehung erzeugtes «kulturelles Bedürfnis» und als bürgerliche Ideologie, die sich einer Codierung bedient, die nur entschlüsseln soll, wer über die richtigen Mittel oder das kulturelle Kapital (siehe Kapitalsorten) verfügt.

Mehrheitsgesellschaft

Mehrheitsgesellschaft bezeichnet – entgegen der wörtlichen Bedeutung – nicht unbedingt eine quantitativ überlegene, sondern vielmehr sozial dominante und privilegierte Gruppe, die die gesellschaftliche Norm (etwa *weiss*, westlich, heterosexuell, säkularisiert, etc.) verkörpert, von der aus bestimmt wird, wer als Minderheit gilt. Mehrheit und Minderheit beschreiben also kein Zahlen-, sondern ein Machtverhältnis. Um diesen Aspekt der Macht hervorzuheben, wurde alternativ der Begriff Dominanzkultur für Mehrheitsgesellschaft vorgeschlagen.

Migrationsgesellschaft

«Konsequenzen der Ein- und Auswanderung, der Pendel- und Transmigration sind konstitutiv für die hiesige gesellschaftliche Realität. […] Migration betrifft hierbei in einem so entscheidenden Masse gesellschaftliche Wirklichkeit, dass der Ausdruck Migrationsgesellschaft angemessen ist. Die Rede ist hier von der ‹Migrationsgesellschaft› und beispielsweise nicht von der Einwanderungsgesellschaft, weil der Begriff Migration weiter als der der Einwanderung ist und dadurch einem breiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird.» (Broden, Mecheril 2007, S. 7)



Musische Bildung

Begriff und Konzept wurden in der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts geprägt. Aus kulturkritischer Perspektive auf die technokratische und rationalistische Moderne und eine instrumentelle Bildung wurde eine ganzheitlich gedachte Erziehung von Körper und Geist anvisiert, die Musik, Kunst, Sprache sowie Sport und Bewegung umfasste und sich sukzessive auch in den Lehrplänen der Schulen durchsetzte. Gerade in der Nachkriegszeit der 1950er Jahre fand musische Bildung als versöhnliches und vermeintlich apolitisches Konzept grosse Resonanz. In kritischen pädagogischen Diskursen wurde musische Bildung dann als tendenziell kulturkonservatives Konzept kritisiert und ist als Begriff desavouiert, findet aber nach wie vor Resonanz in aktuellen Positionen zur kulturellen Bildung.

Naturalisieren

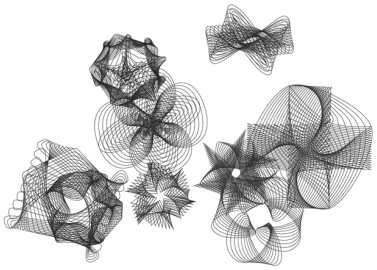
Von Naturalisieren ist zu sprechen, wenn sozial hergestellte Verhältnisse oder Ordnungen als natürliche ausgegeben werden. Damit gelten sie als gegeben und nicht veränderbar, da Natur – im Gegensatz zu Kultur oder Geschichte – so gedacht wird. Dass «*Natur* und *Geschichte* ständig miteinander verwechselt werden», wie das Roland Barthes in «Mythen des Alltags» formuliert hat (Barthes 2003, S. 6), wurde als Ideologie entlarvt, die die Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen verhindern möchte. Antirassistische, feministische oder postkoloniale Positionen sind deshalb beständig mit der Kritik von Naturalisierungen beschäftigt.

Paternalismus

Paternalismus bezeichnet eine sehr zwiespältige Strategie der Unterstützung, Zuwendung oder Einmischung «von oben», aus einer Position der Macht und Überlegenheit heraus für als «bedürftig» verstandene Subjekte, deren Autonomie zu «ihren eigenen Wohl» angefochten wird. Klassische Konfigurationen des Paternalismus, der es immer «gut meint», finden sich im Verhältnis von Eltern und Kindern, Lehrenden und Lernenden, Wohlhabenden und Armen. Die paternalistische Geste, oft subtil hinter Formen und Rhetoriken der Ermächtigung verborgen, führt zu einer Verfestigung von Machtverhältnissen. Differenzierte Kritik am Paternalismus vergisst dabei nicht das Moment von Schutz und Zuwendung, das eine liberale Kritik im paternalistischen «Wohlfahrtsstaat» abgeschafft wissen möchte.

People of Colour

People of Colour (auch Person of Colour) ist eine – im englischsprachigen Original verwendete – Selbstbezeichnung unterschiedlich minorisierter, nicht-*weisser* Menschen. Dahinter steht die Strategie, eine politische und strategische Verbundenheit herzustellen, die Rassismus angreift, wenn verschiedene Gruppen gegeneinander ausgespielt werden. «Die Bedeutung einer Bündnispolitik verschiedener Communities of Color zeigt sich auch darin, dass wir uns vor dem Hintergrund einer generell weiss und mehrheitsdeutsch dominierten Debatte über Rassismus, Migration und Integration die uns verweigerte gesellschaftliche Definitionsmacht wieder aneignen müssen.» (Dean 2011, S. 607)



Performativität

Seit den späten 1980er Jahren ist Performativität zu einem Schlüsselkonzept geworden, das in verschiedenen Disziplinen wie Sprach-, Sozial- oder Kulturwissenschaft von Bedeutung ist. Zentral für Theorien der Performativität ist, dass sozio-symbolische Ordnungen (wie etwa die Ordnung der Geschlechter oder sozialer Räume) nicht gegeben sind, sondern dargestellt und hergestellt werden. Die sprachwissenschaftlichen Theorien zum Sprechakt und zur Realisierung der Sprache durch ihre Sprecher_innen, also durch das Ausführen / Aufführen (engl. to perform) sind Ausgangspunkt für das Konzept der Performativität. Herausfordernd ist, dass das Denken über Performativität hinter dem Dar- und Hergestellten nicht das «Echte» oder «Natürliche» sieht. Darin liegt gewissermassen die Brisanz der Performativität, die etwa in Judith Butlers Gender-Theorie deutlich wird.

Postdramatisches Theater

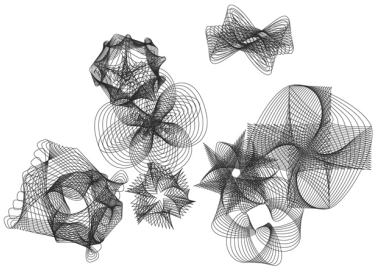
Das postdramatische Theater hat sich vom Drama emanzipiert, also davon, eine dramatische Vorlage, einen literarischen Text, ein «Stück» zu inszenieren. Stattdessen stehen die Aufführung, das Theatralische selbst im Zentrum, die sich im Verhältnis von Raum, Schauspiel und Publikum realisieren. Die Aufführung stellt nicht den Text, sondern das Theater und seinen Apparat selbst ins Zentrum. Der von dem Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann geprägte Begriff erlaubt verschiedene Auslegungen und Aneignungen, so dass durchaus auch auf Text bezogenes Theater (wenn auch nicht auf den klassisch strukturierten Dramentext) als postdramatisch definiert werden kann.

Prekär

Prekär arbeiten heisst, ungeregelt und mit wenig (oder ganz ohne) soziale Absicherung einer Beschäftigung nachzugehen, also nicht in angestellten, sondern freien Arbeitsverhältnissen, die sich durch Unsicherheit und oft Unterbezahlung auszeichnen, aber auch, das ist nicht zu vergessen, durch Freiheit oder Selbstbestimmtheit. In bestimmten Branchen (Kunst, Medien, Reinigung, Pflege) ist prekäres Arbeiten der Normalfall.

Prekarisierung

Mit Prekarisierung wird das Unsicher-Werden von Arbeits- und Lebensverhältnissen bezeichnet. Sie ist eine Auswirkung des neoliberalen Umbaus von Wirtschaft und Gesellschaft und des kognitiven Kapitalismus (siehe dort). Erwerbsarbeit wird zusehends dereguliert, dauerhafte Anstellung durch kurzfristige Projektarbeit und Zeitverträge ersetzt, mit massiven individuellen und sozialen Folgen, vor allem für nicht privilegierte (z.B. Arbeitsmigrant_innen auf dem Bau oder in der Pflege), aber auch privilegierte Arbeitnehmer_innen (z. B. Kulturarbeiter_innen oder Wissenschafter_innen). Im prekären Arbeiten stecken auch Momente der Selbstbestimmung und -realisierung, die einerseits (Selbst-)Ausbeutung aufrechterhalten, andererseits aber widerständiges Potential haben, wie etwa Isabell Lorey in ihrem Buch «Die Regierung der Prekären» (Lorey 2012) analysiert.



Relative Autonomie

Dem Feld (siehe dort) der Kunst schrieb der Soziologe Pierrre Bourdieu eine relative Autonomie gegenüber den Feldern der Ökonomie und der Politik zu. Deren Logik kehrt das kulturelle Feld nachgerade um: Je geringer der ökonomische Gewinn, umso grösser ist das symbolische Kapital. Auch in der ästhetischen Theorie ist die Autonomie der Kunst eine entscheidende Annahme, von der aus ihr kritisches Potential der Gesellschaft und den Verhältnissen gegenüber zu denken ist. Angesichts von Vereinnahmung und Verwertung von Kunst wird die relative Autonomie der Kunst von verschiedenen politischen und theoretischen Standpunkten aus sehr unterschiedlich verstanden, als gegeben, verloren oder wieder zu gewinnen beschrieben.

Repräsentation

Bei Repräsentation geht es um Darstellung und Vertretung, wobei beide Bedeutungen des Begriffs untrennbar miteinander verbunden sind. «Repräsentation meint das Hervorbringen von Bedeutung mittels einer Sprache, wobei Sprache als ein System von Zeichen verstanden wird, deren Gebrauch durch Codes geregelt wird. Der Vorgang der Repräsentation ist eine soziale Praxis, die – durch den Gebrauch des Mediums der Sprache (allgemein Zeichensystem) – wesentlich ist für das Hervorbringen und Zirkulieren von Bedeutung» (Medienkulturwiki: → http://www2.leuphana.de/medienkulturwiki/medienkulturwiki2/index.php/Repr%C3%A4sentation [18.2.2012]).

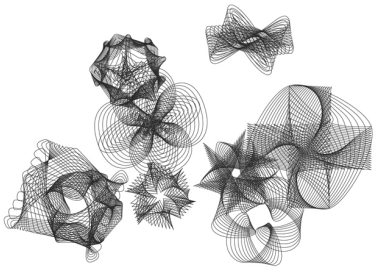
Jede Repräsentation versucht, die verschiedenen Bedeutungen von Zeichen, Bildern etc. zu fixieren und eine bestimmte Bedeutung zu privilegieren. Daraus ergibt sich ein «Kampf um Repräsentationsverhältnisse» (Stuart Hall), der sich um entscheidende Fragen dreht wie: Was wird gezeigt und was gerade nicht? Wer stellt wen auf welche Weise dar und wer darf (sich oder andere) nicht darstellen?

Repräsentationskritische Perspektive

Repräsentationskritisch ist eine Perspektive dann, wenn sie ihren Blick auf die machtvollen Effekte richtet, die eine bestimmte Darstellung bzw. Vorstellung (etwa die Dokumentation von vermittlerischer Arbeit) hat. Durch eine Auseinandersetzung damit, was gezeigt oder gerade nicht gezeigt wird, und wie und von wem, entsteht ein Raum für Kritik, die vor allem auch hervorbringt, wie eine Repräsentation anders aussehen könnte. In diesem Sinn ist eine repräsentationskritische Perspektive eine politische, die sich mit Machtverhältnissen beschäftigt.

Selbstermächtigung

Die Selbstermächtigung (eine Übersetzung für «self-empowerment», ein Konzept aus den US-amerikanischen Emanzipationsbewegungen der Frauen und der Schwarzen) von marginalisierten oder Minderheitsgruppen oder Individuen bedeutet eine Umverteilung von Repräsentations-, Definitions- und Handlungsmacht, primär durch soziale, politische und kulturelle Partizipation. Da Self-Empowerment aktuell auch als neoliberale Management-Strategie hoch im Kurs steht, um in einem wenig emanzipatorischen Sinn Verantwortung an eigentlich entmachtete Einzelne zu delegieren, ist eine kritische Auseinandersetzung mit versteckten Aspekten von Paternalismus (siehe dort) wichtig.



Selbstrepräsentation

Im Wissen um die Macht der Repräsentation (siehe dort), die tendenziell privilegierten Positionen zukommt und auch zugutekommt, kann die Selbstrepräsentation marginalisierter Subjekte als Gegenstrategie gelten: also eine entschiedene «Politik in der ersten Person Plural» (Kien Nghi Ha, → http://igkultur.at/projekte/transfer/textpool/politik-in-der-ersten-person-plural [18.2.2012]). Selbstrepräsentation gibt unter- und missrepräsentierten Individuen oder Gruppen die Möglichkeit und die Mittel zur Darstellung und Vertretung der eigenen Positionen und bremst die Mehrheit in ihren Ambitionen, für andere zu sprechen.

Soft Skills

Im Gegensatz zum «harten» Fachwissen und -können zählen Soft Skills zu weniger gut fassbaren, aber immer mehr geforderten Kompetenzen in Wirtschaft oder Gesellschaft. Gefragt sind kommunikative oder soziale Fähigkeiten wie Empathie, Teamfähigkeit, Loyalität und dazu persönliche Qualitäten wie Freundlichkeit, Selbstbewusstsein oder Ehrgeiz. Die oft dem Privaten und Weiblichen zugeordneten Soft Skills bekommen in der postindustriellen (Arbeits-)Welt einen neuen Stellenwert, weil sie sich für wichtige Prozesse wie Vernetzung verwerten lassen.

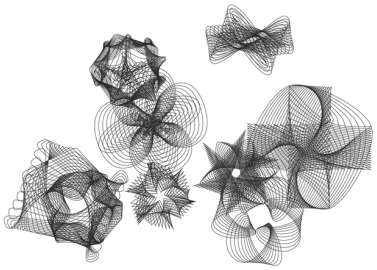
Soho-Effekt

Soho-Effekt ist der mittlerweile in der Urbanistik verbreitete Begriff für einen von Künstler_innen und «Kreativen» in Gang gesetzten Prozess der Gentrifizierung, also die Verdrängung von sozial und ökonomisch unterprivilegierten Anwohner_innen im Prozess der Aufwertung eines Stadtviertels. Namensgebend ist die Transformation des New Yorker Viertels Soho, wohin in den 1980er Jahren Künstler_innen auf der Suche nach billigem Wohnraum zogen und das in der Folge ins Blickfeld der Immobilien- und Stadtentwicklung rückte. Soho gehört heute zu den teuersten Stadtteilen New Yorks. Die Ansiedlung von «Kreativindustrie» ist mittlerweile eine stadtplanerische Strategie geworden.

Soziokulturelle Animation

Soziokulturelle Animation ist eine Disziplin und Praxis der sozialen Arbeit, die auf vielfältige Theorien und Traditionen kritischer Pädagogik, vor allem eine engagierte Freizeitpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit zurückgeht. (Der Begriff selbst wurde in den 1950er Jahren in Frankreich geprägt und in den sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre weiter geschärft.)

Mit einer grundlegend partizipativen Orientierung versucht soziokulturelle Animation, Akteur_innen zu einer Transformation von individuellen Handlungsräumen wie gesellschaftlichen Verhältnissen in ihrem jeweiligen Kontext zu «animieren» oder zu engagieren, also durch das Kulturelle im Sozialen zu intervenieren.



Strategischer Essentialismus

Die postkoloniale Philosophin Gayatri Chakravorty Spivak plädiert für die Taktik des «strategischen Essentialismus», also dafür, sich aus Kalkül mit einer unterdrückten Gruppe zu identifizieren und *über* wie *für* sie zu sprechen, sie zu repräsentieren; im Bewusstsein der Fallen, die diese stellvertretende Repräsentation hat. Das heisst als «Roma» oder als «Muslimin» zu sprechen und damit strategisch und politisch eine Identität zu behaupten, im Wissen, dass diese Behauptung fragwürdig ist. Strategischer Essentialismus zeichnet sich dadurch aus, dass die Fallen und Fragwürdigkeiten des Identitären sichtbar gemacht werden.

Symbolischer Mehrwert

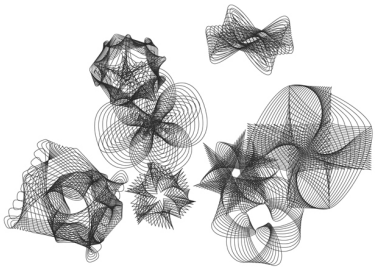
Davon ausgehend, dass es neben ökonomischem Kapital auch andere Ressourcen gibt (siehe Glossar: Kapitalsorten), die am Markt zählen, kann Gewinn auch symbolisch erwirtschaftet werden. Wenn z.B. ein Museum sich durch die Einladung eines kritischen Vermittlungsprojekts als besonders avancierte Institution profilieren kann, kann es einen symbolischen Zugewinn verbuchen, der sich mitunter auch ökonomisch rechnen kann (etwa durch mehr öffentliche oder private Förderung für engagierte Museen, etc.).

System

Ein systemischer Begriff von Kunst – der sich von einem ontologischen oder idealistischen unterscheidet – umfasst alles, was im System Kunst auftaucht, was als Kunst gemacht, benannt oder wahrgenommen wird und auch, was um Kunst herum produziert oder rezensiert wird. Über das statische Konzept des Werkes und seiner Autor_innen hinaus gehören somit vielfältige Phänomene und Praktiken zum System Kunst. Dabei ist mitzudenken, dass der Zugang zu diesem System nicht beliebig, sondern über Definitionsgemeinschaften geregelt ist – also über Akteur_innen, die aushandeln, was zu welchem Zeitpunkt als «Kunst» in dem System auftauchen darf und was nicht.

Verletzungsgewalt

Für die Analyse von pädagogischen Verhältnissen verwendet die Theoretikerin Maria do Mar Castro Varela den Begriff der Verletzungsgewalt: «Je privilegierter meine Position ist, desto höher ist meine Verletzungsgewalt. Zuweilen führt dies dazu, dass Menschen sich hilflos fühlen, weil sie das Gefühl haben, es niemandem recht machen zu können, immer nur zurechtgewiesen zu werden.» Sie fordert dagegen individuelle (aber auch institutionelle) Selbstreflexion und -kritik: «Pädagogisches Handeln ist machtgesättigt und riskiert immer auch andere zu verletzen, insoweit scheint es notwendig, Sensitivitäten zu entwickeln, die eigene Wahrnehmung zu schärfen und sich kritisch zu dem System, welches das Selbst mit Privilegien ausgestattet hat, zu stellen.» (Castro Varela 2004)



Visual Literacy

Der Begriff bezeichnet eine Basisbildung oder Kompetenz im Feld des Visuellen (Sigrid Schade, Silke Wenk), die Fähigkeit also zum Lesen von Bildern, die sich entgegen verbreiteter Vorstellungen nicht unvermittelt verstehen lassen. Visual Literacy ermöglicht, die Bilder zu kontextualisieren, die Repräsentationsverhältnisse (siehe Glossar: Repräsentation) oder die Herstellungs- und Verbreitungsprozesse, in die sie eingebettet sind, mitzulesen.

Die Vermittlung von Visual Literacy kann so zu einem verantwortlichen und kritischen Umgang mit Visuellem beitragen. Wie diese Kompetenz definiert ist, sollte Gegenstand laufender Überlegungen und Verhandlungen sein, nachdem es sich nicht um eine objektive Qualität, sondern eine soziale Konstruktion handelt, in der sich Machtverhältnisse widerspiegeln. Eine (selbst-)kritische Kunstvermittlung stellt normative Vorstellungen von visueller Literarität in Frage.

weiss

weiss ist eine von der «Kritischen Weissseinsforschung» (→ http://www.unrast-verlag.de/unrast,3,0,261.html [21.11.2012]) vorgeschlagene Schreibweise, die auf der Ebene der geschriebenen Sprache die machtvolle Neutralität und Normalität des *weiss*-Seins bewusstmachen und durchkreuzen möchte. *weiss* in konsequenter Kursiv- und Kleinschreibung ist eine Bezeichnung für eine privilegierte Positionierung innerhalb einer Gesellschaft, «in welcher der Zugang zu Ressourcen unter anderem aufgrund von Hautpigmentierung und Physiognomie erschwert bzw. erleichtert wird – also innerhalb einer rassialisierten Ordnung.» (Dean 2011). Schwarz, gross und nicht kursiv geschrieben, bezeichnet eine marginalisierte und eben «rassialisierte» Position. Die Markierung möchte in beiden Fällen auf die Konstruiertheit dieser machtvollen Kategorie hinweisen und den selbstverständlichen Textfluss bewusst stören.

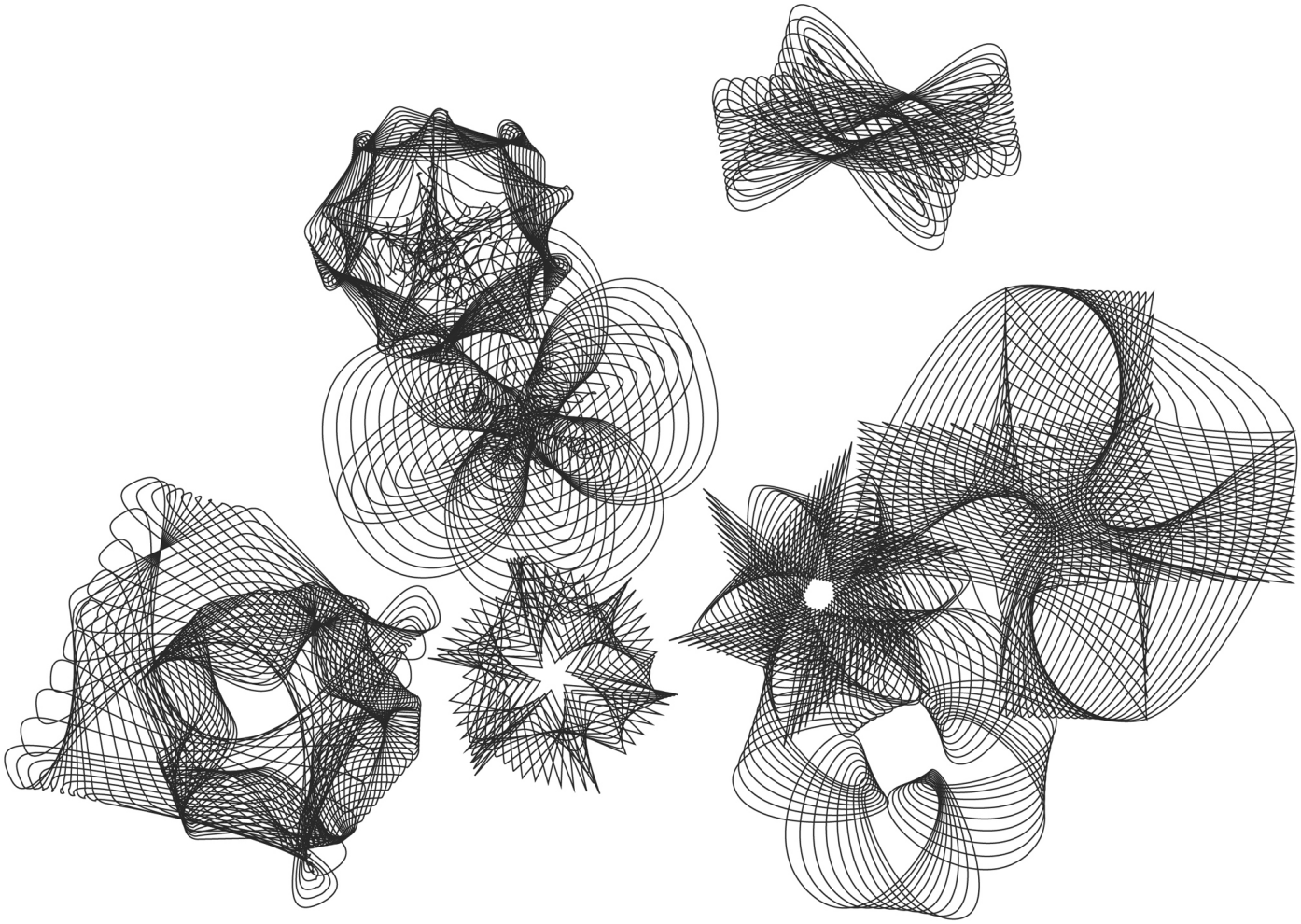
Wissensarbeiter_innen

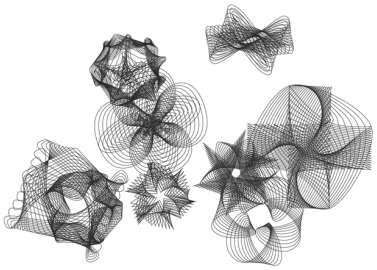
In einer postindustriellen Gesellschaft, deren Ökonomie auf Information, Kommunikation, Technologie baut, ist Wissen die entscheidende Produktivkraft. Wissensarbeiter_innen, die vorwiegend im sogenannten tertiären Sektor der Dienstleistungen beschäftigt sind, sind aufgefordert, innovativ und informiert zu bleiben, flexibel auf die Anforderungen des globalen Marktes zu reagieren und ihr immer aktuell zu haltendes und auszuweitendes Wissen als Ressource einzubringen. Kreativität ist eine Kernkompetenz für produktive Wissensarbeiter_innen.

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?

Service:
Literatur und Links





Literatur und Links nach Kapiteln

Die Verweise der Texte «für Verweilende» sind jeweils direkt an deren Ende aufgeführt.

Vorwort

→ Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste: http://iae.zhdk.ch [13.2.2013]
→ Pro Helvetia, Programm Kulturvermittlung: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Programme/Kulturvermittlung/Factsheet_Programm_Kulturvermittlung_D.pdf [22.11.2012]

1 Was ist Kulturvermittlung?

1.2 Médiation Culturelle

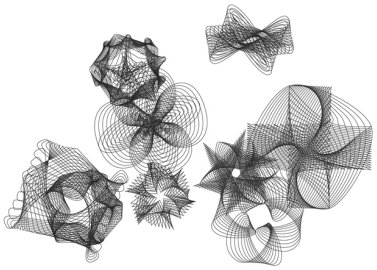
– Caillet, Elisabeth: À l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1995
– Caune, Jean: La Culture en action. De Vilar à Lang, le sens perdu, Grenoble: PUG 1992
– Caune, Jean: Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles, Grenoble: PUG, 1999
– Della Croce, Claudia, et al.: Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe, Paris: L'Harmattan, Animation et Territoires, 2011
→ mediamus, Médiation culturelle de musée: http://mediamus.ch/web/de/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus [21.2.2013]
→ Univeristé Aix-Marseille, Médiation culturelle de l'art: http://allsh.univ-amu.fr/lettres-arts/master-mediation-recherche [1.2.2013]

1.3 Englische Begrifflichkeiten

→ Birmingham Opera, Stellenprofil Participation Manager: http://www.birminghamopera.org.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=59:participation-manager&catid=24:latest-news&Itemid=31&Itemid=0 [21.2.2013]
– Bourriaud, Nicolas: Relational Aesthetics, Dijon: Les presses du réel, 2002
– Heguera, Pablo: Education for Socially Engaged Art, New York: George Pinto Books, 2011
– Kester, Grant: Conversation Pieces, Berkeley: University of California Press, 2004
– Kester, Grant: The One and the Many, Durham: Duke University Press, 2011
– Lacy, Suzanne (Hg.): Mapping the Terrain. New Genre Public Art, Seattle: Bay Press, 1994
→ Manifesta Vermittlungsprogramm, Mediators: http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation [14.6.2012]

1.4 Italienische Begrifflichkeiten

→ Accademia di Belle Arti Macerata, Mediazione artistico-culturale: http://www.abamc.it/pdf_offerta_home/1_med_artistico_culturale.pdf [22.8.2012]; siehe Materialpool MFE010401.pdf
→ Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto, Verzeichnis der Berufsbilder: http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php?option=com_content&view=article&id=10331%3Aesperto-di-didattica-culturale&catid=305&Itemid=223&lang=it [5.9.2012]
→ Ministero dell'Istituzione, dell'Università e della Ricerca, «Didattica museale»: http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/allegati/origini.pdf [3.9.2012]



1.PW Perspektivwechsel

→ Pro Helvetia, Vermittlungsförderung: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/100426_Vermittlungsfoerderung_bei_Pro_Helvetia_def_D.pdf [13.2.2013]

2 Für wen Kulturvermittlung?

2.PW Perspektivwechsel

→ Transkulturelles Theaterprojekt «fremd?!», Basel: http://www.projektfremd.ch [20.3.2013]

3 Was wird vermittelt?

3.3 Vermittlung der Institutionen

→ Tate Britain, London, «Tate Forum»: http://www.tate.org.uk/britain/eventseducation/youth/default.htm [15.2.2013]

3.4 Mediazione dell'arte come sistema

– Tate Galleries, London (Hg.): Art Gallery Handbook, A Resource for Teachers, London: Tate Publishing 2006

3.5 Vermittlung künstlerischer Verfahren in Unternehmen

→ Conray AG, Reichenburg, «Team Building»: http://www.conray.ch/de/team-building/theater-fertig-los [20.2.2012]
→ Hochschule Luzern, «Art in Company»: http://www.artincompany.ch [20.2.2012]

3.6 Vermittlung künstlerischer Verfahren in sozialen Kontexten

→ «Culture Jamming»: http://www.orange-press.com/programm/alle-titel/culture-jamming.html [16.3.2012]
→ «Radical Cheerleading»: http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Radical+Cheerleading [16.3.2012]

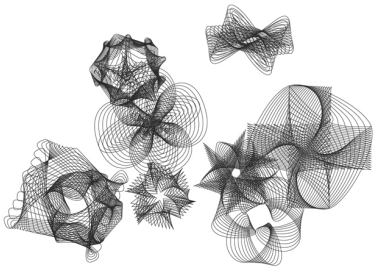
3.PW Perspektivwechsel

→ Volksschulamt Zürich, Schule und Kultur: http://www.schuleundkultur.zh.ch [14.2.2013]
→ Compagnie de l'Estuaire, Genève: http://www.estuaire.ch [25.1.2013]
→ Théâtre du Galpon, Genève: http://www.galpon.ch [25.1.2013]

4 Wie wird vermittelt?

4.1 Beteiligungsgrad: Rezeptiv

→ Sinfonieorchester Sankt Gallen, Schulangebot: http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben [2.3.2012]



4.2 Beteiligungsgrad: Interaktiv

→ Bayerische Staatsoper, München, interaktives Spiel für Kinder: http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]
→ Netherlands Architecture Institute, Rotterdam, «Hands-on Deck»: http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]

4.3 Beteiligungsgrad: Partizipativ

→ «Assoziations-Blaster»: http://www.assoziations-blaster.de [2.3.2012]
→ Musikkollegium Winterthur, «Winterthur schreibt eine Oper»: http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html [2.3.2012]
→ Projekt «Schulhausroman»: http://www.schulhausroman.ch [9.5.2012]

4.4 Beteiligungsgrad: Kollaborativ

→ Antikulti Atelier: http://antikultiatelier.blogspot.ch/p/blog-page.html [17.2.2012]; siehe Materialpool MFE0404.pdf
→ Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin/Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 2011; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]

4.5 Beteiligungsgrad: Reklamierend

→ Büro trafoK, Wien: http://www.trafo-k.at [15.3.2012]
→ Initiative Minderheiten, Wien: http://minderheiten.at [15.3.2012]
→ Wien Museum, Wien, Ausstellung Gastarbajteri: http://gastarbajteri.at [15.3.2012]

4.PW Perspektivwechsel

→ Kanton Aargau, Fachstelle Kulturvermittlung, «Kultur macht Schule»: http://www.kulturmachtschule.ch [25.1.2013]
→ kidswest.ch, Bern: http://kidswest.blogspot.ch [25.1.2013]
→ Schweizerischer Verband Künste für Kinder und Jugendliche, Zürich: http://www.kkj.ch [25.1.2013]

5 Wie wirkt Kulturvermittlung?

5.1 Affirmative Funktion von Kulturvermittlung

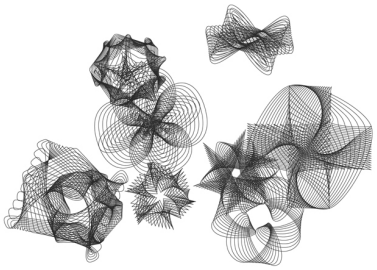
→ Deutscher Museumsbund, Berlin, Definition Museum: http://www.museumsbund.de/de/das_museum/geschichte_definition/definition_museum [11.4.2012]

5.2 Reproduktive Funktion von Kulturvermittlung

→ Tanzfestivals Steps: http://www.steps.ch [21.3.2012]

5.3 Dekonstruktive Funktion von Kulturvermittlung

→ Rodrigo, Javier; Fundació Pilar i Joan Miró, Mallorca, Projekt ArtUOM: http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/artuom-0507.html [22.3.2012]



5.4 Reformative Funktion von Kulturvermittlung

→ Grossrieder, Beat: «Kulturattachés. Mit den Bankerkollegen im Kunsthaus», in: Pro Helvetia (Hg.): Passagen, das Kulturmagazin der Pro Helvetia, «Die Kunstverführer», Nr. 51, 2009, S.23–25; http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Publikationen/Passagen/pdf/de/Passagen_Nr_51.pdf [1.5.2012]
→ Théâtre Vidy-Lausanne, Projekt «Audiodescription»: http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription [11.4.2012]

5.5 Transformative Funktion von Kulturvermittlung

→ Serpentine Gallery, London, Projekt «Centre for possible Studies»: http://centreforpossiblestudies.wordpress.com [22.3.2012]

5.PW Perspektivwechsel

→ Präsidialdepartement Basel-Stadt, Education Projekte Region Basel: http://www.educationprojekte.ch [25.1.2013]

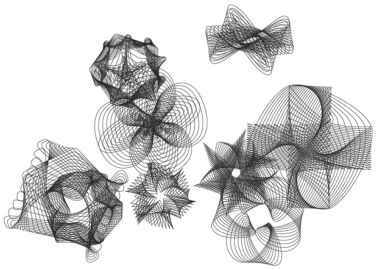
6 Warum (keine) Kulturvermittlung?

6.1 Legitimation: Kulturvermittlung als Wirtschaftsfaktor

→ Europäische Kommission, Kernbotschaft des europäischen Jahres der Kreativität: http://create2009.europa.eu/ueber_das_europaeische_jahr.html [30.4.2012]
– Florida, Richard: The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life, New York: Basic Books, 2002
→ Organisation Kulturkontakt Austria: http://www.kulturkontakt.or.at [30.4.2012]
– Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (Hg.): Kritik der Kreativität, Wien: Turia und Kant, 2007
→ UNESCO, World Conference on Art 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]

6.2 Legitimation: Kulturvermittlung zur Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit und verschiedener Intelligenzen

– Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung, Mainz: Schott, 2002
→ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid, Kompetenznachweis Kultur: http://www.kompetenznachweiskultur.de [13.4.2012]
– Hetland, Lois, et al.: Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education, New York: Teachers College Press, 2007
→ Jansen-Osmann, Petra: «Der Mozart-Effekt – eine wissenschaftliche Legende?», in: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, Bd.17, Nr. 1, S.1–10. Göttingen: Hogrefe, 2006; http://www.psycho.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/Dokumente/mtk_petra.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFE060202.pdf
→ Matarasso, François: Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts, Stroud: Comedia, 1997; http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012], siehe Materialpool MFE060201.pdf
→ 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%2006.pdf [21.2.2013]
→ Museums, Libraries and Archives Council (MLA), UK, Generic Learning Outcomes: http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning [13.4.2012]
– Rauscher, Frances H., et al.: «Music and Spatial Task Performance», in: Nature, Nr. 365, 1993, S. 611



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

– Hoffmann, Hilmar: Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt: S. Fischer, 1979

6.4 Legitimation: Kulturvermittlung zur Inklusion

→ Bundesverband Tanz in Schulen, Köln, Argumente Pro Tanz: http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf [13.4.2012]
– Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen: «Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens», in: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2, 2009, o. S., 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

→ Merkel, Angela: Rede anlässlich der Festveranstaltung «10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien», gehalten am 28. Oktober 2008 in Berlin, http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html [13.4.2012]
– Schiller, Friedrich: «Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen», Erstveröffentlichung in: Die Horen, Nr. 1, 2, 6, 1795, http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1 [13.4.2012]
→ UNESCO (Hg): «Seoul Agenda. Goals for the Development of Arts Education», Seoul, 2010; Roadmap: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; siehe Materialpool MFE060501.pdf

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

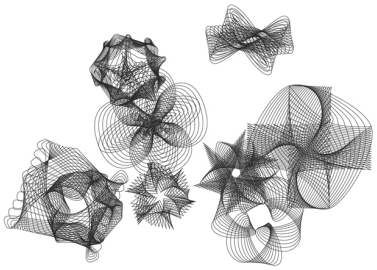
– Bharucha, Rustom: «Beyond the Box», in: Third Text, Bd. 14, Nr. 52, 2000 S. 11 – 19

6.7 Legitimation: Kulturvermittlung als Werkzeug zur Verbesserung sozialer Missstände

→ Fuchs, Max (Hg.): Die Formung des Menschen. Künste wirken – aber wie? Eine Skizze von sozialen Wirkungen der Künste und ihrer Erfassung, 2004, (Fuchs 2004); http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf [24.8.2010]; siehe Materialpool MFE060701.pdf
→ Matarasso, François: Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts, Stroud: Comedia, 1997; http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012], siehe Materialpool MFE060201.pdf
→ Projekt «El Sistema»: http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html [15.4.2012]
→ Projekt «El Sistema», Film: http://www.el-sistema-film.com [15.4.2012]
→ Projekt «Rhythm Is It!», Film: http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php [30.4.2012]
→ Projekt «Superar»: http://superar.eu [15.4.2012]

6.PW Perspektivwechsel

→ ICOM Schweiz, Publikation Museumsberufe: http://www.museums.ch/publikationen/publikationen/museumsberufe [15.2.2013]



7 Wer macht Kulturvermittlung?

7.2 Arbeitsbedingungen in der Kulturvermittlung

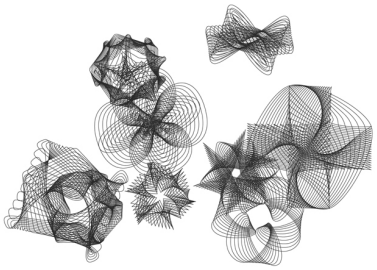
– Kunstmuseum Luzern, Entwicklungsprojekt Kompetenzzentrum Kulturvermittlung: http://www.kunstmuseumluzern.ch/de/kunstvermittlung.html [1.5.2012]

7.3 (Schweizer) Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsverbände der Kulturvermittlung

→ Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Institute of Dance Arts: http://www.bruckneruni.at/Tanz/Institut [25.1.2013]
→ Centre National de la Danse, Paris Pantin, Tanzvermittlung: http://www.cnd.fr/professionnels/education-artistique/formations [25.1.2013]
→ École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, «médiatrice et médiateur culturel»: http://www.eesp.ch/ufc [25.1.2013]
→ Fachhochschule Bern, Bachelor Literarisches Schreiben: http://www.hkb.bfh.ch/de/studium/bachelor/baliteratur [1.5.2012]
→ Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Aarau/Solothurn, «Vermittlung der Künste»: http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/vermittlung-der-kuenste [25.1.2013]
→ Folkwang Universität der Künste, Essen, Studium Tanzpädagogik: http://www.folkwang-uni.de/de/home/tanz/studiengaenge/tanzpaedagogik-ma [1.5.2012]
→ HEAD, Haute Ecole d'Art et de Design, Genève, «Trans»: http://head.hesge.ch/-TRANS-MEDIATION-ENSEIGNEMENT-#IMG/jpg/Sullivangravure1879_NB_web.jpg [25.1.2013]
→ Hochschule der Künste Bern, «Teaching Artist»: http://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/kulturvermittlung/cas-teaching-artist/ [25.1.2013]
→ Hochschule für Musik und Tanz, Köln, Tanzvermittlung: http://dance-germany.org/index.php?pos=06000&id=20899 [1.5.2012]
→ Kuverum, Zürich: http://kuverum.ch [25.1.2013]
→ Pädagogische Hochschule Bern, «Kulturelle Medienbildung»: http://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/kunst-und-schule/cas-kulturelle-medienbildung.html [18.2.2013]
→ Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, London: http://www.trinitylaban.ac.uk/study/dance/one-year-programmes/postgraduate-diploma-community-dance [25.1.2013]
→ Verein Kulturvermittlung Schweiz, Verbände: http://www.kultur-vermittlung.ch [25.1.2013]
→ Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, «Ausstellen und Vermitteln»: http://mae.zhdk.ch/mae/deutsch/ausstellen-vermitteln [25.1.2013]
→ Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, «Bilden – Künste – Gesellschaft»: http://www.zhdk.ch/index.php?id=41949 [18.2.2013]
→ Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, «Musikvermittlung»: https://www.zhdk.ch/index.php?id=27814 [18.2.2013]

7.4 Ehrenamt in der Kulturvermittlung

→ BENEVOL, Schweizerischer Verband für Freiwilligenarbeit, Schaffhausen, Standards, http://www.freiwillige.ch/fileadmin/pdf/BENEVOL_Standards_01.2013.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070402.pdf
→ Bundesamt für Statistik, Bern, Freiwilligenmonitor: http://www.freiwilligenmonitor.ch/static/files/service/downloads/SAKE-2010.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070403.pdf
→ Deutscher Museumsbund (Hg.) (2008): Bürgerschaftliches Engagement im Museum: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/BEIM_Broschuere_2008.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070401.pdf



7.5 Kulturvermittlung als Forschungsfeld

→ Educult, Wien: http://www.educult.at/forschung [1.5.2012]
→ Hoogen, Quirin van den: Performing Arts and the City: Dutch municipal cultural policy in the brave new world of evidence-based policy, Dissertation, Rijksuniversiteit Groningen, 2010: http://irs.ub.rug.nl/ppn/327486783 [24.5.2012]; siehe Materialpool MFE070501.pdf
– Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Practiced Based Research into Cultural Democracy and the Commissioning of Art to Effect Social Change, London: Cultural Democray Editions, 2011: http://www.sophiehope.org.uk [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE0705.pdf
→ Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung: http://www.forschung-kulturelle-bildung.de [1.5.2012]
→ Projekt «Jedem Kind ein Instrument», Forschung zu Transfereffekten: http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer [1.5.2012
– Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen: Athena, 2010
– Settele, Bernadett et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012
→ Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, recherche: http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation [11.6.2012]

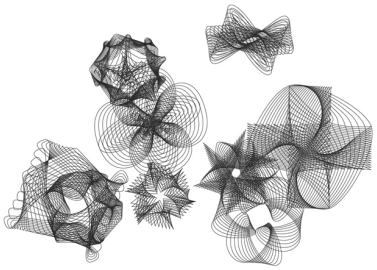
7.6 Finanzierung von Kulturvermittlung

→ Gebert Stiftung für Kultur, Rapperswil-Jona, «Kurator»: http://ausschreibung.kurator.ch [21.5.2012]
→ Kanton Aargau, Fachstelle Kulturvermittlung, Aarau, «Kultur macht Schule»: http://www.kulturmachtschule.ch [25.1.2013]
→ Kanton Bern, Erziehungdirektion, Bern, Bildung und Kultur: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kultur/bildung_kultur.html [21.5.2012]
→ Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Zürich, schule&kultur: http://www.schuleundkultur.ch [21.5.2012]
→ Präsidialdepartement Basel Stadt, Ideenwettbewerb: http://www.educationprojekte.ch/fileadmin/daten/wettbewerb/kult%26co_Ausschreibung_Flyer.pdf [25.1.2012]; siehe Materialpool MFE070602.pdf
→ Pro Helvetia, Vermittlungsförderung: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/ 100426_Vermittlungsfoerderung_bei_Pro_Helvetia_def_D.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070601.pdf
→ Stadt Zürich, Kultur, Stipendien: http://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/foerderung/bildende_kunst/stipendien.html [21.5.2012]
– Valdés, Eugenio: «Zwischen Zweifel und Möglichkeit», in: Goethe Institut (Hg.): Humboldt, Nr. 156, 2011: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622841.htm [1.5.2012]
→ Verein Kulturvermittlung Schweiz, Infothek Förderung: http://www.kultur-vermittlung.ch/infothek/foerderung.html [24.8.2012]

8 Gute Kulturvermittlung?

8.0 Intro

– Fuchs, Max: «Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung», in: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010, http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFE080001.pdf



8.1 Qualität in der Kulturvermittlung: gegenwärtige Aktivitäten

→ Deutscher Museumsbund et al., Qualitätskriterien für Museen, 2008: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [5.7.2012]; siehe Materialpool MFE080102.pdf

→ Kanton Solothurn, Preis für Kulturvermittlung http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturfoerderung/auszeichnungspreise/2011.html [5.7.2012]

→ Marsh Christian Trust, GB, Marsh Awards: http://engage.org/projects/marshawards.aspx#trust [4.7.2012]

→ mediamus, Schweizer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum: http://www.mediamus.ch [24.8.2012]

→ mediamus, Schweizer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum: Berufsprofil: http://mediamus.ch/web/de/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus [18.2.2013]

→ Médiation culturelle association, France, Charte: http://imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf [5.7.2012]; siehe Materialpool MFE080101.pdf

→ Netzwerk Junge Ohren, Deutschland, Vermittlungspreis: http://www.jungeohren.com/jop [4.7.2012]

→ Tanztagung, Bern: http://www.tanztagung.ch [18.2.2013]; siehe Materialpool MFE080103.pdf

→ tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz: http://www.tps-fachverband.ch [24.8.2012]

→ Verein Kulturvermittlung Schweiz, Dokumentation Tagung «Vermitteln! Mehr als nur Rezepte», 7. 11. 2012, Basel: http://www.kultur-vermittlung.ch/de/infothek/materialien/tagungsunterlagen.html [22.8.2012]; siehe Materialpool MFE080106.pdf

→ Verband Musikschulen Schweiz, Qualitätsmanagement: http://www.musikschule.ch/de/25_qualitaetsmanagement/00_qualitaetsmanagement.htm [4.7.2012]

– Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010; http://www.kunstdervermittlung.at [16.10.2012], siehe Materialpool MFV0801.pdf

→ Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, Tagung «Die Künste in der Bildung»: http://hkb.bfh.ch/fileadmin/Bilder/Forschung/FSP_IM/Veranstaltungen_IM/Programm-Die_Kuenste_in_der_Bildung.pdf [18.2.2013], siehe Materialpool MFE080104.pdf

→ Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, Tagung «Musikvermittlung – auf dem Weg zur Partizipation?»: http://www.samp-asmp.ch/downloads/zhdk_musikvermittlung_tagung.pdf [20.8.2012], siehe Materialpool MFE080105.pdf

8.2 Kritiken am Qualitätsmanagement in der Kulturvermittlung

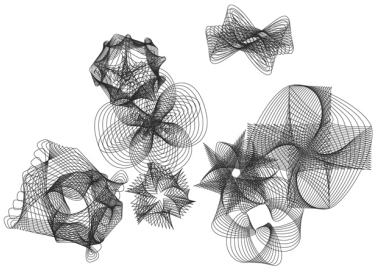
– Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFE080201.pdf

8.3 Annäherung an einen Kriterienrahmen zur Beurteilung

→ Fuchs, Max: «Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung», in: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFE080001.pdf

→ Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFE080201.pdf

→ Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010, http://www.kunstdervermittlung.at [16.10.2012]; siehe Materialpool MFV0801.pdf



8.PW Perspektivwechsel

→ Fliedl, Gottfried: «Das Ende der Harmlosigkeit», Tagung mediamus: Vermittlung im Museum. Stellenwert und Handlungsspielräume, Lenzburg, September 2012; http://museologien.blogspot.ch/2013/02/das-ende-der-harmlosigkeit-ubers.html [25.3.2013]
– Perrot, Anne-Catherine de; Wodiunig, Tina: Evaluieren in der Kultur. Warum, was, wann und wie? Ein Lietfaden für die Evaluation von kulturellen Projekten, Programmen, Strategien und Institutionen, Zürich: Pro Helvetia/Migros-Genossenschafts-Bund, 2008
→ Verein MUS-E®, Schweiz: http://www.mus-e.ch [16.2.2013]

9 Kulturvermittlung vermitteln

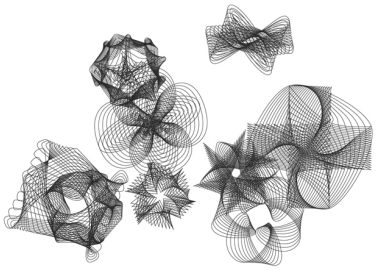
9.PW Perspektivwechsel

→ British Library, London: «Visual Literacy and Critical Thinking»: http://www.bl.uk/learning/tarea/primary/mapyourworld/maps.html [2.2.2013]
– Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung, Berlin: Schibri, 2010, S. 238
→ kidswest.ch, Bern: http://kidswest.blogspot.ch [25.1.2013]
→ Kuverum «London to go»: http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295 [2.1.2013]; http://kuverum.ch/angebote.php [2.1.2013]
→ mediamus, Schweizer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum: http://www.mediamus.ch [16.2.2013]
→ TheaterFalle, Basel: http://www.theaterfalle.ch [18.2.2013]
→ tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz: http://www.tps-fachverband.ch [18.2.2013]
→ Verein Kulturvermittlung Schweiz, http://www.kultur-vermittlung.ch [16.2.2013]

Service

CASE STUDY 1

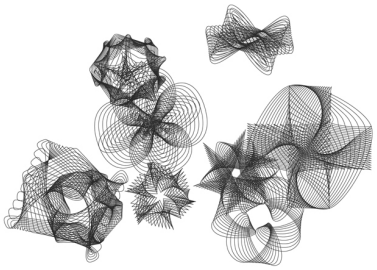
→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin: www.jugendkulturen.de [20.10.2012]
→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin, Ausstellungsdokumentation «Auf dem Sprung»: http://www.jugendkulturen.de/auf-dem-sprung.html [4.2.2013]
→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin, Bildkulturen: http://culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253%3Ainterdisziplinaere-arbeitsgruppe-rbildkulturenl-&catid=1%3Aaktuelle-nachrichten&Itemid=1 [15.3.2013]
→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin, «Culture on the Road»: http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=106 [4.2.2013]
→ Berliner Senat, Beauftragte für Integration: http://www.berlin.de/lb/intmig/aufgaben/ [18.11.2012]
– Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982
– Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: Reproduction in Education, Society, and Culture (Theory, Culture & Society Band 4), London: Sage, 1990
→ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin: http://www.bmfsfj.de/ [18.11.2012]
→ Bundesprogramm «Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie»: http://www.vielfalt-tut-gut.de [20.10.2012]
→ Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin: http://www.bpb.de [18.11.2012]
→ Die Provinz GmbH, Zürich: http://www.provinz.ch [20.8.2012]
→ Ernst Göhner Stiftung, Zug: http://www.ernst-goehner-stiftung.ch [20.8.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Deutschland: http://www.schulhausroman.de [20.10.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Österreich: http://www.schulhausroman.at [20.10.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Schweiz: http://www.schulhausroman.ch [20.10.2012]



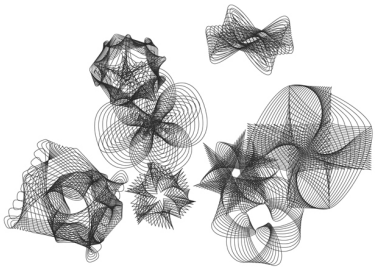
→ Projekt «Schulhausroman» Wuppertal: http://www.schulhausroman-wuppertal.de [4.2.2013]
→ Southpark: http://www.southpark.de [20.10.2012]
→ Spiegel online, Beitrag über das Projekt «Auf dem Sprung»: http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,621642,00.html [4.2.2013], siehe Materialpool MCS0215.pdf
→ Stiftung Mercator Schweiz: http://www.stiftung-mercator.ch [20.8.2012]
→ Stiftung Mercator Schweiz, Darstellung Projekt Schulhausroman: http://www.stiftung-mercator.ch/projekte/kinder-und-jugendliche/schulhausroman.html [20.08.2012]
→ Stiftung Sozialpädagogisches Institut «Walter May» (SPI), Berlin, Mobiles Beratungsteam Ostkreuz: http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz/ [4.2.2013]
→ Video Lesung Schulhausroman, «Freitag der 13. und andere Zwischenfälle»: http://vimeo.com/35901675 [20.10.2012]
→ Video Lesung Schulhausroman, «FNM – Freier Nachmittag»: http://vimeo.com/20789355 [20.10.2012]
→ Zeit online, Beitrag über das Projekt «Auf dem Sprung»: http://www.zeit.de/online/2009/18/bg-aufdemsprung [4.2.2013]

CASE STUDY 2

→ a-n The Artists Information Company: http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995 [10.11.2012]
→ Arts Council, England: http://www.artscouncil.org.uk [10.11.2012]
→ Blackwell Buchhandelskette: http://bookshop.blackwell.co.uk/jsp/welcome.jsp [10.11.2012]
→ Centre national des politiques de lutte, contre la pauvreté et l'exclusion sociale, Gesetzestext: http://www.cnle.gouv.fr/Loi-d-orientation-du-29-juillet.html [9.11.2012]
→ Centre national du livre, Paris: http://www.centrenationaldulivre.fr/?Printemps-des-Poetes [7.11.2012]
→ Ciné poème, Kurzfilmfestival: http://www.lecourt.fr/festivals/festival_fiche.php?festival_id=300000115&precedente_id=300000727#precedente [17.11.2012]
→ Conséil régional d'Île de France: http://www.iledefrance.fr [7.11.2012]
→ «École en poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012], siehe Materialpool MCS0104.pdf; http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ42_poesie-pascequoncroit.pdf [17.11.2012], siehe Materialpool MCS0101.pdf
→ Fête de la musique: http://fetedelamusique.culture.fr/en/la-fete-de-la-musique/esprit-de-la-fete [6.11.2012]
→ «Find your Talent»: www.findyourtalent.org [18.11.2012]
→ «Find your Talent», Morley Literature Festival: http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival [10.11.2012]
→ «Find your Talent», Finanzierung: http://www.findyourtalent.org/news/2010/06/find-your-talent-funding-announcement [12.11.2012]
→ FuseLeeds Festival: http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds [18.11.2012]
– Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter (Hg.): Festivalisierung der Stadtpolitik. Stadtentwicklung durch große Projekte. Sonderheft 13 der Zeitschrift LEVIATHAN, 1993
→ «The Hub», Leeds: http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds [18.11.2012]
→ KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, Nr. 54, 04/2011; http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1104.pdf [15.11.2012]
→ Kulturprogramm imove, Yorkshire: http://www.imoveand.com [10.11.2012]
→ «Leeds inspired»: http://www.leedsinspired.co.uk [8.11.2012]
→ Literaturfestivals in England: http://www.literaryfestivals.co.uk [15.11.2012]
→ Ministère de la Culture et de la Communication, Paris: http://www.culturecommunication.gouv.fr [7.11.2012]; siehe Materialpool MCS0108.pdf
→ «Morley Literature Festival»: www.morleyliteraturefestival.co.uk [9.11.2012]



→ «Morley Literature Festival», Aussschreibung: http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/wp-content/uploads/2012/05/Morley-Literature-Festival-small-commissions-brief-2012.pdf [10.11.2012]
→ «Morley Literature Festival», Blog: http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog [17.11.2012])
→ «Morley Literature Festival», Signs of the Times: http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/portfolio/signs-of-the-times [10.11.2012])
→ Morley Town Council: http://www.morley.gov.uk [8.11.2012]
→ «Now and then», Morley: http://nowthenmorley.co.uk/category/memoir [15.11.2012]; Fotostream, http://www.flickr.com/photos/morleylitfest/sets/72157629198939643 [18.11.2012]; Trailer, http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=UH9Ns8umGKI [17.11.2012]; Video, http://www.youtube.com/watch?v=hGHMF9LCt9Q [18.11.2012]
→ Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), Paris: http://www.occe.coop/federation/nous-connaitre/locce [15.11.2012]
– Phinn, Gervase: The Other Side of the Dale, London: Penguin Books, 1999
– Phinn, Gervase: Young Readers and Their Books. Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour, London: David Fulton, 2000.
– Phinn, Gervase: Over Hill and Dale, London: Penguin Books, 2001
→ «Phrased and Confused»: http://www.phrasedandconfused.co.uk [10.11.2012]
→ Picture Lending Scheme, Leeds: http://www.leeds.gov.uk/museumsandgalleries/Pages/leedsartgallery/Picture-Lending.aspx [15.11.2012]
→ «Poématon»: http://c595168.wix.com/cie-chiloe#!cr%C3%A9ations; siehe Materialpool MCS0105.pdf
→ «Poésie sur parole»: http://www.mirpod.com/podcast-player.php?7554/France-Culture-Poesie-sur-parole&lang=en [19.11.2012]
→ «The Poetry Takeaway»: http://thepoetrytakeaway.com/events [15.11.2012])
→ «Le Printemps des Poètes»: http:/www.printempsdespoetes.com [15.11.2012]
→ «Le Printemps des Poètes», Wettbewerbe: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]; http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=20&page=74 [17.11.2012]
→ Public Private Partnerships in der Schweiz: http://www.ppp-schweiz.ch/de [12.12.2012]
→ Rooney, Paul, Biografie: http://www.fvu.co.uk/artists/details/paul-rooney [10.11.2012]
– Sack, Detlef: «Gratwanderung zwischen Partizipation und Finanzengpässen. Ein Überblick über die deutsche Public Private Partnership-Entwicklung», in: Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen: ZögU / Journal for Public and Nonprofit Services, Bd. 26, Nr. 4, 2003, S. 353 – 370
→ School Library Association, England: http://www.sla.org.uk [10.11.2012]
→ «Sélection Printemps des Poètes»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=14&page=77&url=agenda/selections_catalogue.php [22.11.2012]
→ Siméon, Jean-Pierre, Bio- und Bibliografie: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012]; siehe Materialpool MCS0107.pdf
→ Stadt Bezon, Mediathek: http://public.ville-bezons.fr/mediatheque/spip.php?article1018 [17.11.2012]
→ «Ville en Poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ72__Charte-Ville-en-Poesie.pdf [17.11.2012]; siehe Materialpool MCS0102.pdf
→ Weckerle, Christoph, et al.: Kreativwirtschaft Schweiz: Daten – Modelle – Szene, Basel: Birkhäuser, 2007 (Zusammenfassende Daten auch unter:http://www.creativezurich.ch/kwg.php [15.11.2012]
→ White Rose Shoppingcenter: http://www.white-rose.co.uk [10.11.2012]
→ Yorkshire, Internetpräsenz: http://www.yorkshire.com [10.11.2012]



GLOSSAR

→ Aigner, Anita: «Erziehung, Kunst und Klasse. Warum es sich lohnen könnte eine vierzig Jahre alte Museums-Studie zu lesen», in: dérive. Zeitschrift für Stadforschung, Nr. 32, 2008, http://www.derive.at/index.php?p_case=2&id_cont=735&issue_No=32 [20.10.2012]

– Barthes, Roland: Mythen des Alltags, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003 (französische Originalausgabe 1964)

– Broden, Anne; Mecheril, Paul: «Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung», in: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007

→ Castro Varela, Maria do Mar: «Orientierungspunkte interkultureller Bildungsarbeit», in: Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Jugendsozialarbeit, Düsseldorf, et al: Gut gemeint = gut gemacht? Voraussetzungen für wirksame Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, 2004: www.migration-online.de/data/film_material_pdf_1141648810_1.pdf [20.2.2013]

– Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1988

– Dean, Jasmin: «People of Colo(u)r», in: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht, Münster: Unrast, 2011, S. 597 – 607

– Derrida, Jacques: Positionen, Wien: Passagen, 1986

– Hall, Stuart: «Ethnizität: Identität und Differenz», in: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader, Frankfurt a. M./New York: Campus, 1999

– Hardt, Michael; Negri, Antonio: Multitude. Krieg und Demokratie im Empire, Frankfurt a. M.: Campus, 2004

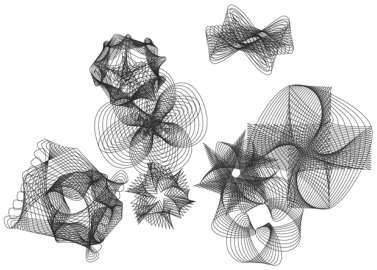
– Landkammer, Nora: «Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012

– Lorey, Isabell: Die Regierung der Prekären, Wien/Berlin: Turia und Kant, 2012.

→ Mörsch, Carmen: «Nora Sternfeld: Das pädagogische Unverhältnis», in: Springerin, Nr. 2, 2009; http://www.springerin.at/dyn/heft_text.php?textid=2228&lang=de [1.2.2013]

– Procter, James: Stuart Hall. Routldedge Critical Thinkers, London: Routledge, 2004

→ Rommelspacher, Birgit: «Was ist eigentlich Rassismus?», Vortrag anlässlich der Tagung: Rassismus – eine Jugendsünde? Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit, IDA Bonn, 25./26. November 2005; http://www.birgit-rommelspacher.de/neu/Was_ist_Rassismus_2Sept_06_2.pdf [1.2.2013]



Literatur und Links: Gesamtliste alphabetisch

A

→ Accademia di Belle Arti Macerata, Mediazione artistico-culturale: http://www.abamc.it/pdf_offerta_home/1_med_artistico_culturale.pdf [22.8.2012]; siehe Materialpool MFE010401.pdf

→ Aicher, Linda: Kinderkonzerte als Mittel der Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Wien anhand von Pierre Bourdieus kultursoziologischem Ansatz, Wien: Wirtschaftsuniversität, Schriftenreihe 2. Forschungsbereich Wirtschaft und Kultur, 2006, http://epub.wu.ac.at/1602 [25.7.2012]; siehe Materialpool MFV0102.pdf

→ Aigner, Anita: «Erziehung, Kunst und Klasse. Warum es sich lohnen könnte eine vierzig Jahre alte Museums-Studie zu lesen», in: dérive. Zeitschrift für Stadforschung, Nr. 32, 2008; http://www.derive.at/index.php?p_case=2&id_cont=735&issue_No=32

→ Allen, Felicity: «Situating Gallery Education», in: Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art, Februar 2008, http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf [25.7.2012]; siehe Materialpool MFV0106.pdf

– Almanritter, Vera; Siebenhaar, Klaus (Hg.): Kultur mit allen! Wie öffentliche deutsche Kultureinrichtungen Migranten als Publikum gewinnen, Berlin: B&S Siebenhaar, 2010

→ a-n The Artists Information Company: http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995 [10.11.2012]

→ Anderson, David: Networked Museums in the Learning Age. Vortrag anlässlich der EVA Conference, Edinburgh, 2000; http://www.cultivate-int.org/issue2/networked [10.10.2012], siehe Materialpool MFV0701.pdf

→ Another Roadmap for Arts Education: http://another.zhdk.ch [15.3.2013]

→ Antikulti Atelier: http://antikultiatelier.blogspot.ch/p/blog-page.html [17.2.2012]; siehe Materialpool MFE0404.pdf

→ Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Institute of Dance Arts: http://www.bruckneruni.at/Tanz/Institut [25.1.2013]

→ Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg: http://www.afeb.de [8.10.2012]

→ Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen, «Wollen Brauchen Können», 2012: http://www.was-geht-berlin.de [16.10.2012]

→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin: www.jugendkulturen.de [20.10.2012]

→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin, Ausstellungsdokumentation «Auf dem Sprung»: http://www.jugendkulturen.de/auf-dem-sprung.html [4.2.2013]

→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin, Bildkulturen: http://culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253%3Ainterdisziplinaere-arbeitsgruppe-rbildkulturenl-&catid=1%3Aaktuelle-nachrichten&Itemid=1 [15.3.2013]

→ Archiv der Jugendkulturen, Berlin, «Culture on the Road»: http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=106 [4.2.2013]

→ Artist Placement Group: http://www2.tate.org.uk/artistplacementgroup/ [26.9.2012]

→ Arts Council, England: http://www.artscouncil.org.uk [10.11.2012]

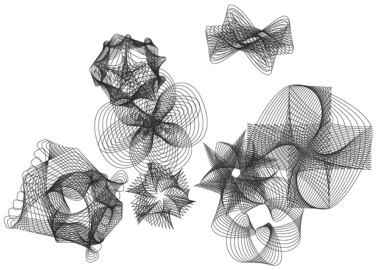
→ Arts Council, England: A practical guide to working with arts ambassadors, London: Arts Council, 2003, http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-practical-guide-to-working-with-arts-ambassadors [12.10.2012]; siehe Materialpool MFV0209.pdf

→ Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto, Verzeichnis der Berufsbilder: http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php?option=com_content&view=article&id=10331%3Aesperto-di-didattica-culturale&catid=305&Itemid=223&lang=it [5.9.2012]

→ «Assoziations-Blaster»: http://www.assoziations-blaster.de [2.3.2012]

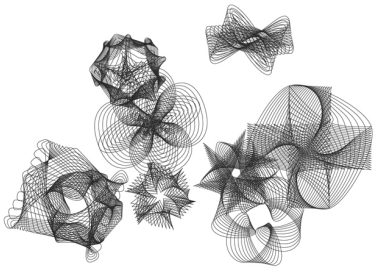
– Atzmüller, Roland: «Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus», in: Sandoval, Marisol, et al.: Bildung. MACHT. Gesellschaft, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2011, S. 117–136

→ Autonome Schule, Zürich: http://www.schuel.ch [25.9.2012]



B

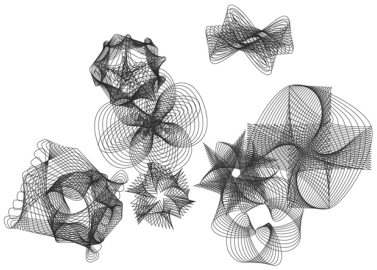
– Babias, Marius: Kunstvermittlung/Vermittlungskunst, Dresden/Basel: Verlag der Kunst, 1995
– Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns – Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Hamburg: Rowohlt, 2006
– Barthes, Roland: Mythen des Alltags, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003 (französische Originalausgabe 1964)
– Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung, Mainz: Schott, 2002
– Baumgart, Charlotte (2012): «Den Kindern ein Sprachrohr geben», in: Sack, Mira; Rey, Anton (Hg.): Ästhetische Kommunikation im Kindertheater. subTexte 07, Zürich: Institute Performing Arts, Zürcher Hochschule der Künste, 2012, S. 35 – 44
→ Bayerische Staatsoper, München, interaktives Spiel für Kinder: http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]
– Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht, Reinbek: Rowohlt, 1968
→ BENEVOL, Schweizerischer Verband für Freiwilligenarbeit, Schaffhausen, Standards: http://www.freiwillige.ch/fileadmin/pdf/BENEVOL_Standards_01.2013.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070402.pdf
– Benjamin, Walter: «Programm eines proletarischen Kindertheaters», in: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften, Bd. 2/2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977
– Bennett, Tony: The Birth of the Museum: History, Theory, Politics, London & New York: Routledge, 1995
– Bérardi, Jean-Charles; Effinger, Julia: «Kulturvermittlung in Frankreich», in: Mandel, Birgit (Hg.): Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, Bielefeld: Transcript, 2005
– Berghahn, Klaus (Hg.): Friedich Schiller: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, Stuttgart: Reclam, 2000
→ Berliner Senat, Beauftragte für Integration: http://www.berlin.de/lb/intmig/aufgaben [18.11.2012]
→ Berliner Senat, Projektfonds kulturelle Bildung: http://www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/aktuelles.html [10.12.2012]
– Bharucha, Rustom: «Beyond the Box», in: Third Text, Bd. 14, Nr. 52, 2000, S. 11 – 19
→ Birmingham Opera, Stellenprofil Participation Manager: http://www.birminghamopera.org.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=59:participation-manager&catid=24:latest-news&Itemid=31&Itemid=0 [21.2.2013]
→ Blackwell Buchhandelskette: http://bookshop.blackwell.co.uk/jsp/welcome.jsp [10.11.2012]
– Boltanski, Luc; Chiapello Ève: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz: UKV, 2003
– Borzello, Frances; Rees, A. L.: The New Art History, London: Camden, 1986
– Borzello, Frances: «The New Art History and Gallery Education», in: Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (Hg.): Gallery Education and the New Art History, Lewes: Falmer Press, 1992
– Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982
– 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
– Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: Reproduction in Education, Society, and Culture (Theory, Culture & Society Band 4), London: Sage, 1990
– Bourriaud, Nicolas: Relational Aesthetics, Dijon: Les presses du réel, 2002
→ British Library, London: «Visual Literacy and Critical Thinking»: http://www.bl.uk/learning/tarea/primary/mapyourworld/maps.html [2.2.2013]
– Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt: Suhrkamp, 2007
– Broden, Anne; Mecheril, Paul: «Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung», in: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007
– Brown, Stephen: «A Critique of Generic Learning Outcomes», in: Journal of Learning Design, Bd. 2, Nr. 2, 2007, S. 23



→ Bundesamt für Statistik, Bern, Freiwilligenmonitor: http://www.freiwilligenmonitor.ch/static/files/service/downloads/SAKE-2010.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070403.pdf
→ Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Hannover; Cagdas Drama Dernegi, Ankara: Inernationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET), 2011: http://www.bag-online.de/aktuell/uevet-deutsch.pdf [18.2.2013]; siehe Materialpool MFV0804.pdf (deutsch), MFV0805.pdf (englisch)
→ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin:http://www.bmfsfj.de [18.11.2012]
→ Bundesprogramm «Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie»: http://www.vielfalt-tut-gut.de [20.10.2012]
→ Bundesverband der Jugendkunstschulen, Unna: http://www.bjke.de [12.9.2012]
→ Bundesverband Tanz in Schulen, Köln, Argumente Pro Tanz: http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf [13.4.2012]
→ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid, Kompetenznachweis Kultur: http://www.kompetenznachweiskultur.de [13.4.2012]
→ Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin: http://www.bpb.de [18.11.2012]
→ Büro trafo.K, Wien: http://www.trafo-k.at [18.9.2012]

C

– Caillet, Elisabeth: À l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1995
→ Carrotworkers Collective, Alternative Curriculum: http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]
→ Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht, (o.D.), http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/Interkulturelle%20Vielfalt,%20Wahrnehmung%20und%20Sellbstreflexion.pdf [12.10.2012]; siehe Materialpool MFV0210.pdf
→ Castro Varela, Maria do Mar: «Orientierungspunkte interkultureller Bildungsarbeit», in: Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Jugendsozialarbeit, Düsseldorf, et al: Gut gemeint = gut gemacht? Voraussetzungen für wirksame Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, 2004; www.migration-online.de/data/film_material_pdf_1141648810_1.pdf [20.2.2013]
– Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: «Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus», in: Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung. Zwischen Kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zürich: diaphanes, 2009, S. 350
– Caune, Jean: La Culture en action. De Vilar à Lang, le sens perdu, Grenoble: PUG, 1992
– Caune, Jean: Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles, Grenoble: PUG, 1999
→ Centre National de la Danse, Paris Pantin, Tanzvermittlung: http://www.cnd.fr/professionnels/education-artistique/formations [25.1.2013]
→ Centre national des politiques de lutte, contre la pauvreté et l'exclusion sociale, Gesetzestext: http://www.cnle.gouv.fr/Loi-d-orientation-du-29-juillet.html [9.11.2012]
→ Centre national du livre, Paris: http://www.centrenationaldulivre.fr/?Printemps-des-Poetes [7.11.2012]
→ Ciné poème, Kurzfilmfestival: http://www.lecourt.fr/festivals/festival_fiche.php?festival_id=300000115&precedente_id=300000727#precedente [17.11.2012]
→ Compagnie de l'Estuaire, Genève: http://www.estuaire.ch [25.1.2013]
→ Conray AG, Reichenburg, «Team Building»: http://www.conray.ch/de/team-building/theater-fertig-los [20.2.2012]
→ Conséil régional d'Île de France: http://www.iledefrance.fr [7.11.2012]
→ Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France, Paris: http://www.cip-idf.org [7.9.2012]
– Culler, Jonathan: On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism, Ithaca: Cornell University Press, 1982
– Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1988



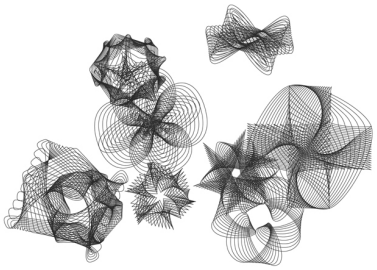
→ «Culture Jamming»: http://www.orange-press.com/programm/alle-titel/culture-jamming.html [16.3.2012]

D

→ Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen: «Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens», in: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2, 2009, o. S., http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html [30.4.2012]; siehe Materialpool MFE0604.pdf
– Dean, Jasmin: «People of Colo(u)r», in: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht, Münster: Unrast, 2011, S. 597 – 607
– Della Croce, Claudia, et al.: Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe, Paris: L'Harmattan, Animation et Territoires, 2011
– Demirovic, Alex: «Regulation und Hegemonie: Intellektuelle, Wissenspraktiken und Akkumulation», in: Demirovic, Alex, et al. (Hg.): Hegemonie und Staat: Kapitalistische Regulationen als Projekt und Prozess, Münster: Westfälisches Dampfboot, 1992, S. 128 – 157
– Derrida, Jacques: Positionen, Wien: Passagen, 1986
– Desvallées, André, Mairesse, François (Hg.): Dictionnaire encyclopédique de muséologie, Paris: Armand Colin, 2011
→ Deutscher Museumsbund, Berlin, Definition Museum: http://www.museumsbund.de/de/das_museum/geschichte_definition/definition_museum [11.4.2012]
→ Deutscher Museumsbund, Berlin (Hg.) (2008): Bürgerschaftliches Engagement im Museum: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/BEIM_Broschuere_2008.pdf [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE070401.pdf
→ Deutscher Museumsbund, Berlin (Hg.): Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2010, http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf [7.9.2012], MFV0301.pdf (erweiterte deutsche Ausgabe von Gibbs 2007)
→ Deutscher Museumsbund, Berlin, et al. (Hg.): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2008: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [16.10.2012]; siehe Materialpool MFV0802.pdf
– Dewdney, Andrew, et al. (Hg.): Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum, London/New York: Routledge, 2012
– Dickinson, Emily: Poem no. 883, um 1865, in: Johnson, Thomas H. (Hg.): The Complete Poems of Emily Dickinson, Boston: Little, Brown and Company, 1960
→ Die Provinz GmbH, Zürich: http://www.provinz.ch [20.8.2012]
– Dufresne-Tassé, Colette; Lefebvre, André: «The Museum in Adult Education: a psychological study of visitor actions», in: International Review of Education Bd. 40, Nr. 6, 1994, S. 469 – 484
– Duncan, Carol: Civilizing Rituals Inside Public Art Museums, London/New York: Routledge, 1996
→ Duo Transductores: http://transductores.net [26.9.2012]
– Duvignaud, Jean; Lagoutte, Jean: Le théâtre contemporain – culture et contre-culture, Paris: Larousse, 1986

E

→ École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, «médiatrice et médiateur culturel»: http://www.eesp.ch/ufc [25.1.2013]
→ «École en poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012], siehe Materialpool MCS0104.pdf; http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ42_poesie-pascequoncroit.pdf [17.11.2012], siehe Materialpool MCS0101.pdf
– Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993
→ Educult, Wien: http://www.educult.at/forschung [1.5.2012]
– Effinger, Julia: Médiation Culturelle: Kulturvermittlung in Frankreich. Konzepte der Kulturvermittlung im Kontext von Kultur- und Theaterpolitik, Diplomarbeit im Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Universität Hildesheim, 2001



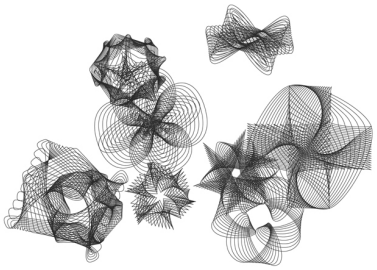
– Erhart, Kurt, et al.: Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst, Regensburg: Gustav Bosse, 1980
→ Ernst Göhner Stiftung, Zug: http://www.ernst-goehner-stiftung.ch [20.8.2012]
→ Europäische Kommission, Kernbotschaft des europäischen Jahres der Kreativität: http://create2009.europa.eu/ueber_das_europaeische_jahr.html [30.4.2012]
→ Europäische Union, Lissabon-Strategie: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [26.9.2012]; http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4440&ptid=5&cid=3765 [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0503.pdf

F

→ Fachhochschule Bern, Bachelor Literarisches Schreiben: http://www.hkb.bfh.ch/de/studium/bachelor/baliteratur [1.5.2012]
→ Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Aarau/Solothurn, «Vermittlung der Künste»: http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/vermittlung-der-kuenste [25.1.2013]
→ Fachhochschule Nordwestschweiz, Studio eMotion: http://www.mapping-museum-experience.com [10.10.2012]
– Falk, John Howard; Dierking, Lynn: Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning, AltaMira: Rowman & Littlefield, 2000
→ Fête de la musique: http://fetedelamusique.culture.fr/en/la-fete-de-la-musique/esprit-de-la-fete [6.11.2012]
→ «Find your Talent»: www.findyourtalent.org [18.11.2012]
→ «Find your Talent», Finanzierung: http://www.findyourtalent.org/news/2010/06/find-your-talent-funding-announcement [12.11.2012]
→ «Find your Talent», Morley Literature Festival: http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival [10.11.2012]
→ Fliedl, Gottfried: «Das Ende der Harmlosigkeit», Tagung mediamus: Vermittlung im Museum. Stellenwert und Handlungsspielräume, Lenzburg, September 2012; http://museologien.blogspot.ch/2013/02/das-ende-der-harmlosigkeit-ubers.html [25.3.2013]
– Florida, Richard: The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life, New York: Basic Books, 2002
→ Folkwang Universität der Künste, Essen, Studium Tanzpädagogik: http://www.folkwang-uni.de/de/home/tanz/studiengaenge/tanzpaedagogik-ma [1.5.2012]
– Fraser, Andrea: «From the Critique of Institutions to an Institution of Critique», in: Artforum, Jg. 44, Nr. 1, 2005, S. 278 – 283
→ Freie/langsame Universität Warschau: http://wuw2010.pl [24.9.2012]
– Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Hamburg: Reinbek, 1973
– Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart: Kreuz, 1974
→ Fuchs, Max: Die Formung des Menschen. Künste wirken – aber wie? Eine Skizze von sozialen Wirkungen der Künste und ihrer Erfassung, 2004; http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf [24.8.2010]
– Fuchs, Max: Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung, in: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; siehe Materialpool MFE080001.pdf
– FuseLeeds Festival: http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds [18.11.2012]

G

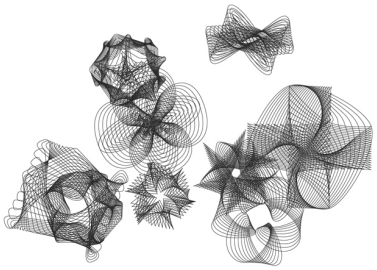
– Gardner, Howard: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart: Klett-Cotta, 2002
→ Gebert Stiftung für Kultur, Rapperswil-Jona, «Kurator»: http://ausschreibung.kurator.ch [21.5.2012]



– 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
– Gibbs, Kirsten, et al. (Hg.): Lifelong Learning in Museums – A European Handbook, Ferrara, Edisai, 2007
– Giroux, H., et al. (Hg.): Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces, London/New York: Routledge, 1994
– Graham, Janna; Shadya, Yasin: «Reframing Participation in the Museum: A Syncopated Discussion», in: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce: Museums after Modernism: Strategies of Engagement, Oxford: Blackwell, 2007, S. 157 – 172
→ Graham, Janna: «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines», in: Fuse Magazine, April 2010; http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html [10.10.2012]; siehe Materialpool MFV0704.pdf
→ Grossrieder, Beat: «Kulturattachés. Mit den Bankerkollegen im Kunsthaus», in: Pro Helvetia (Hg.): Passagen, das Kulturmagazin der Pro Helvetia, Nr. 51, 2009, «Die Kunstverführer», S. 23 – 25, http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Publikationen/Passagen/pdf/de/Passagen_Nr_51.pdf [1.5.2012]
→ Gruppe Kunstcoop©: http://www.kunstcoop.de [18.9.2012]
→ Gruppe «Wenn es so weit ist», Wien: http://www.wennessoweitist.com [30.11.2012]
– Gülec, Ayse, et al.: Kunstvermittlung 1: Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution, Zürich: Diaphanes 2009

H

– Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter (Hg.): Festivalisierung der Stadtpolitik. Stadtentwicklung durch große Projekte. Sonderheft 13 der Zeitschrift LEVIATHAN, 1993
– Hall, Stuart: «The Rediscovery of Ideology: Return of the repressed in media studies», in: Gurevitch, Michael, et al. (Hg.): Culture, Society and the Media, London: Methuen, 1982, S. 56 – 90
– Hall, Stuart: «Ethnizität: Identität und Differenz», in: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader, Frankfurt a. M./New York: Campus, 1999
– Hardt, Michael; Negri, Antonio: Multitude. Krieg und Demokratie im Empire, Frankfurt a. M.: Campus, 2004
– Harms, Ute ; Krombass, Angela: «Lernen im Museum – das Contextual Model of Learning», in: Unterrichtswissenschaft, 36/2, 2008, S. 130 – 166
– Harrasser, Doris, et al. (Hg.): Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum, Bielefeld: Transcript, 2012
→ Harvard University, Cambridge, Project Zero: http://www.pz.harvard.edu [30.11.2012]
– Hauenschild, Andrea: Neue Museologie, Bremen: Reihe des Übersee-Museums, 1988
– Haug, Wolfgang Fritz: «Hegemonie», in: Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Hamburg: Argument, 2004, S. 1 – 25
– Haug, Frigga: «Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung», in: Forum Kritische Psychologie 47, 2004, S. 4 – 38
→ Haydari, Ibrahim, et al.: Bleibeführer Zürich, Zürich: Eigenverlag, 2010. Produziert im Rahmen des Forschungsprojekts «Kunstvermittlung in Transformation», Institute for Art Education IAE, ZHdK, et al., 2010; https://docs.google.com/file/d/ 0B8GZVOlCv9OPSk5sSkJ1MVZ1R2c/edit?pli=1 [22.2.2013], siehe Materialpool MFV0504.pdf
→ Hayward Gallery, London, Wide Open School: http://wideopenschool.com/ [14.5.2012]
→ HEAD, Haute Ecole d'Art et de Design, Genève, «Trans»: http://head.hesge.ch/-TRANS-MEDIATION-ENSEIGNEMENT-#IMG/jpg/Sullivangravure1879_NB_web.jpg [25.1.2013]
– Heguera, Pablo: Education for Socially Engaged Art, New York: George Pinto Books, 2011
– Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung, Berlin: Schibri, 2010, S. 238
– Hetland, Lois, et al.: Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education, New York: Teachers College Press, 2007
→ «Hidden Curriculum»: http://www.post-editions.com/?page=hiddencurriculum [25.9.2012]
→ Hochschule der Künste Bern, «Teaching Artist»: http://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/kulturvermittlung/cas-teaching-artist/ [25.1.2013]



→ Hochschule für Musik und Tanz, Köln, Tanzvermittlung: http://dance-germany.org/index.php?pos=06000&id=20899 [1.5.2012]
→ Hochschule Luzern, «Art in Company»: http://www.artincompany.ch [20.2.2012]
– Hoffmann, Hilmar: Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt: S. Fischer, 1979
→ Hoogen, Quirin van den: Performing Arts and the City: Dutch municipal cultural policy in the brave new world of evidence-based policy, Dissertation, Rijksuniversiteit Groningen, 2010: http://irs.ub.rug.nl/ppn/327486783 [24.5.2012]; siehe Materialpool MFE070501.pdf
– hooks, bell: Teaching Community: A Pedagogy of Hope, London/New York: Routledge, 2003
– Hooper Greenhill, Eilean (Hg.): Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance, New York: Routledge, 2007
→ Hope, Sophie: http://sophiehope.org.uk [17.10.2012]
→ Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Practiced Based Research into Cultural Democracy and the Commissioning of Art to Effect Social Change, Doktorarbeit, University of London, Birkbeck, 2011: http://www.sophiehope.org.uk [1.5.2012]; siehe Materialpool MFE0705.pdf
→ Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Four Experiments by Sophie Hope, London: Cultural Democracy Editions, 2011, http://www.sophiehope.org.uk/research [16.10.2012]
→ Hope, Sophie: Reclaiming evaluation as a critical practice, Vortrag, University of Melbourne, 2012: http://vca-mcm.unimelb.edu.au/events?id=445 [17.10.2012]
→ «The Hub», Leeds: http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds [18.11.2012]
→ Hull, Hanna, et al.: Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism, 2012: http://artvsrehab.files.wordpress.com/2012/08/criticality-and-evaluation-in-a-culture-of-optimism-art-vs-rehab-critical-tool-kit.pdf [17.10.2012]; siehe Materialpool MFV0806.pdf
→ Hull, Hanna, et al.: Toolkits, 2012: http://artvsrehab.com/2012/08/14/apply [17.10.2012]

I

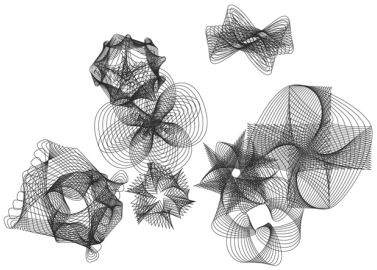
→ ICOM Schweiz, Publikation Museumsberufe: http://www.museums.ch/publikationen/publikationen/museumsberufe [15.2.2013]
→ Initiative Minderheiten, Wien: http://minderheiten.at [15.3.2012]
→ Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin/Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 2011; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]
→ Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste: http://iae.zhdk.ch [13.2.2013]
– Irbouh, Hamid: Art in the Service of Colonialism: French Art Education in Morocco, 1912 – 1956, New York: Tauris Academic Studies, 2005

J

– Jacob, Mary Jane: Culture in Action: New Public Art in Chicago. Sculpture Chicago, Seattle: Bay Press, 1995
– Jansen-Osmann, Petra: «Der Mozart-Effekt – eine wissenschaftliche Legende?», in: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, Bd. 17, Nr. 1, S. 1 – 10. Göttingen: Hogrefe, 2006; http://www.psycho.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/Dokumente/mtk_petra.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFE060202.pdf
– John, Hartmut; Dauschek, Anja (Hg.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit, Bielefeld: Transcript, 2008

K

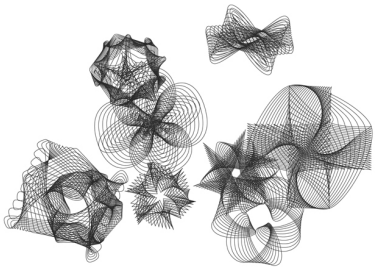
→ Kanton Aargau, Fachstelle Kulturvermittlung, Aarau, «Kultur macht Schule»: http://www.kulturmachtschule.ch [25.1.2013]
→ Kanton Bern, Erziehungdirektion, Bern, Bildung und Kultur: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kultur/bildung_kultur.html [21.5.2012]
→ Kanton Solothurn, Preis für Kulturvermittlung: http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturfoerderung/auszeichnungspreise/2011.html [5.7.2012]



→ Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Zürich, schule&kultur: http://www.schuleundkultur.ch [21.5.2012]
– 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
→ Kelly, Deborah; Fiveash, Tina: «Hey Hetero», 2001: http://tinafiveash.com.au/hey_hetero_when_they_say_family.html [21.9.2012]
– Kester, Grant: Conversation Pieces, Berkeley: University of California Press, 2004
– Kester, Grant: The One and the Many, Durham: Duke University Press, 2011
→ kidswest.ch, Bern: http://kidswest.blogspot.ch [25.1.2013]
→ Kilomba, Grada: «Wo kommst du her?», in: Heinrich Böll Stiftung, Dossier Schwarze Community in Deutschland (o. D.); http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_608.asp [16.8.2012], siehe Materialpool MFV0208.pdf
→ Kindermuseum Graz, Frida und Fred: http://www.fridaundfred.at/cms/5780/Evaluierung_und_Forschung [10.10.2012]
– Kittlausz, Viktor; Pauleit, Winfried (Hg.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst und Kulturvermittlung, Bielefeld: Transcript, 2006
→ KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, Nr. 54, 04/2011; http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1104.pdf [15.11.2012]
– Kolb, David Allen; Fry, Ronald Eugene: «Toward an applied theory of experiential learning», in: Cooper C. (Hg.): Theories of Group Process, London: John Wiley, 1975
→ Kollektiv Chto delat?, Petersburg: http://www.chtodelat.org [14.05.2012]
→ Kollektiv microsillons: www.microsillons.org [18.9.2012]
→ Kollektiv Pinky Show: http://www.pinkyshow.org [25.9.2012]
→ Krauss, Annette: Hidden Curriculum. Rotterdam: post editions, o. D.; http://www.post-editions.com/index.php?page=hiddencurriculum [25.9.2012]
→ Kulturprogramm imove, Yorkshire: http://www.imoveand.com [10.11.2012]
→ Kunstmuseum Luzern, Entwicklungsprojekt Kompetenzzentrum Kulturvermittlung: http://www.kunstmuseumluzern.ch/de/kunstvermittlung.html [1.5.2012]
→ Kuverum Kulturvermittlung, Zürich: http://kuverum.ch [25.1.2013]
→ Kuverum «London to go»: http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295 [2.1.2013]; http://kuverum.ch/angebote.php [2.1.2013]

L

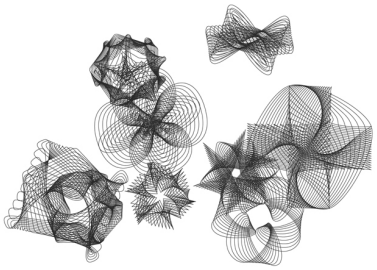
– Lacy, Suzanne (Hg.): Mapping the Terrain: New Genre Public Art, Seattle: Bay Press, 1994
– Landkammer, Nora: «Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012
– Landkammer, Nora; Polania, Felipe: «Atelier. Ein Dialog über die Zusammenarbeit», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012, S. 212 – 227
→ Lazzarato, Maurizio: «Die Missgeschicke der ‹Künstlerkritik› und der kulturellen Beschäftigung», in: transversal - eipcp multilingual webjournal, 2007; http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de [30.10.2012], siehe Materialpool MFV0302.pdf
→ «Leeds inspired»: http://www.leedsinspired.co.uk [8.11.2012]
– Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: Nach Versuchen mit einer Schulklasse herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung, Dresden: G. Kühtmann, 1900 (erste Auflage 1897)
→ Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2010: http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFE080201.pdf
→ Literaturfestivals in England: http://www.literaryfestivals.co.uk/ [15.11.2012]
– Loacker, Bernadette: Kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus, Bielefeld: Transcript, 2010



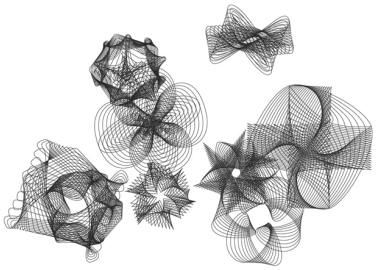
– Loomis, Ross J.: «Visitor Studies in a political world. Challenges to Evaluation Research», in: Journal of Interpretation Research, Bd. 7, Nr. 1, 2002, S. 31 – 42
– Lorey, Isabell: Die Regierung der Prekären, Wien/Berlin: Turia und Kant, 2012
– Low, Theodore: The Museum as a Social Instrument. A study undertaken for the Committee on Education of the American Association of Museums, New York: Metropolitan Museum of Art, 1942

M

→ 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]
→ Malo de Molina, Marta: Common notions, part 1: Workers-inquiry, co-research, consciousness-raising, 2004; http://transform.eipcp.net/transversal/0406/malo/en [10.10.2012], siehe Materialpool MFV0703.pdf
–Mandel, Birgit (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft, Bielefeld: Transcript, 2005
→ Manifesta Vermittlungsprogramm, Mediators: http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation [14.6.2012]
– 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
→ Marsh Christian Trust, GB, Marsh Awards: http://engage.org/projects/marshawards.aspx#trust [4.7.2012]
– Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius, 1995
– Mastai, Judith: «There Is No Such Thing as a Visitor», in: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce (Hg.): Museums After Modernism. Strategies of Engagement, Oxford: Blackwell, 2007, S. 173 – 177
→ Matarasso, François: Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts, Stroud: Comedia, 1997; http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012], siehe Materialpool MFE060201.pdf
– Mauthner, Fritz: Sprache und Grammatik. Beiträge zu einer Kritik der Sprache, Band III, Stuttgart/Berlin: J.G. Cotta, 1913
– Mecheril, Paul: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien, Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf [14.10.2012]; siehe Materialpool MFV0201.pdf
– mediamus, Schweizer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum: http://www.mediamus.ch [24.8.2012]
– mediamus, Médiation culturelle de musée: http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus [21.2.2013]
– Médiation culturelle association, France, Charte: http://imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf [5.7.2012], siehe Materialpool MFE080101.pdf
→ Merkel, Angela: Rede anlässlich der Festveranstaltung «10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien», gehalten am 28. Oktober 2008 in Berlin; http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html [13.4.2012]
→ Merkens, Andreas: «Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung», in: Meyer-Siebert, Jutta, et al. (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus, Hamburg: Argument, 2002, S. 171 – 182; http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswe.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0309.pdf
– 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, no. 8 (1), 2002, S. 107 – 118



→ Ministère de la Culture et de la Communication, Paris: http://www.culturecommunication.gouv.fr [7.11.2012], siehe Materialpool MCS0108.pdf
→ Ministère de l'Education, Paris: http://www.education.gouv.fr/ [7.11.2012]
→ Ministero dell'Istituzione, dell'Università e della Ricerca, «Didattica museale»: http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/allegati/origini.pdf [3.9.2012]
→ 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%2006.pdf [21.2.2013]
– Mörsch, Carmen: «From Oppositions to Interstices: Some Notes on the Effects of Martin Rewcastle, the First Education Officer of the Whitechapel Gallery, 1977 – 1983», in: Raney, Karen (Hg.): Engage No. 15, Art of Encounter, London, 2004, S. 33 – 37
→ Mörsch, Carmen: «Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England», in: Texte zur Kunst, Nr. 53, März 2004, «Erziehung»; http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0101.pdf (Mörsch 2004a)
– Mörsch, Carmen: «Application: Proposal for a youth project dealing with forms of youth visibility in galleries», in: Harding, Anna (Hg.): Magic Moments. Collaborations between Artists and Young People, London: Black Dog, 2005, S. 198 – 205
→ Mörsch, Carmen: «Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen», in: Lüth, Nanna; Mörsch, Carmen (Hg.): Kinder machen Kunst mit Medien, München: Kopaed, 2005; http://kontextschule.org/inhalte/dateien/MoerschKueInSchGeschichte.pdf [25.7.2012], siehe Materialpool MFV0105.pdf
– 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: «Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess», in Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Uckland: Schibri, 2008, S. 175 – 188
– Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich: diaphanes, 2009 (Mörsch 2009a)
– 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
→ Mörsch, Carmen: «Nora Sternfeld: Das pädagogische Unverhältnis», in: Springerin, Nr. 2, 2009; http://www.springerin.at/dyn/heft_text.php?textid=2228&lang=de [1.2.2013]
– Mörsch, Carmen: «Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik», in: Lüth, Nanna, et al. (Hg.): medien kunst vermitteln, Berlin: Revolver Publishing, 2011, S. 19 – 31
→ Mörsch, Carmen: «Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung: Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien», in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Dossier kulturelle Bildung, 2011; http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60325/kunstvermittlung [12.10.2012]
– Mörsch, Carmen: «Über Zugang hinaus. Nachträgliche einführende Gedanken zur Arbeitstagung ‹Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft›», in: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin/Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 2011; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]
– Mörsch, Carmen: «Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung», in: Mira Sack, et al. (Hg.): Theater Vermittlung Schule (subTexte 05), Zürich: Institute for the Performing Arts and Film, 2011
– Mörsch, Carmen: «In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: ‹Kunstvermittlung in Transformation› als Gesamtprojekt», in: Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung



in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012, S. 299 – 317
→ «Morley Literature Festival»: www.morleyliteraturefestival.co.uk [8.11.2012]
→ «Morley Literature Festival», Ausschreibung: http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/wp-content/uploads/2012/05/Morley-Literature-Festival-small-commissions-brief-2012.pdf [10.11.2012]; Blog, http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog [17.11.2012]; Signs of the Times, http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/portfolio/signs-of-the-times [10.11.2012]
→ Morley Town Council: http://www.morley.gov.uk [8.11.2012]
→ Museum für Gestaltung, Zürich, Ausstellung Global Design: http://www.museum-gestaltung.ch/de/ausstellungen/rueckblick/2010/global-design [26.9.2012]
→ Museums, Libraries and Archives Council (MLA), GB, Generic Learning Outcomes: http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning [10.10.2012]
→ Musikkollegium Winterthur, «Winterthur schreibt eine Oper»: http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html [2.3.2012]
– Mysorekar, Sheila: «Guess my Genes – Von Mischlingen, MiMiMis und Multiracials», in: Kien Nghi Ha et al. (Hg.): re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, 2007, S. 161 – 170

N

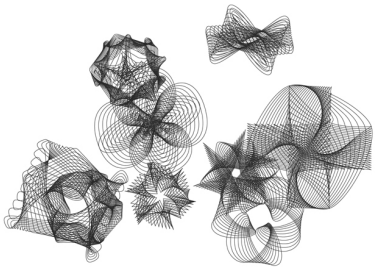
→ Netherlands Architecture Institute, Rotterdam, «Hands-on Deck»: http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]
→ Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung: http://www.forschung-kulturelle-bildung.de [1.5.2012]
→ Netzwerk Junge Ohren, Deutschland, Vermittlungspreis: http://www.jungeohren.com/jop [4.7.2012]
– NGBK Berlin (Hg.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2002
→ «Now and then», Morley: http://nowthenmorley.co.uk/category/memoir [15.11.2012]; Fotostream, http://www.flickr.com/photos/morleylitfest/sets/72157629198939643 [18.11.2012]; Trailer, http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=UH9Ns8umGKI [17.11.2012]; Video, http://www.youtube.com/watch?v=hGHMF9LCt9Q [18.11.2012]

O

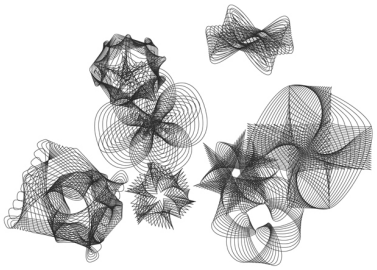
→ Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), Paris: http://www.occe.coop/federation/nous-connaitre/locce [15.11.2012]
– O'Neill, Paul; Wilson, Mick (Hg.): Curating and the Educational Turn, London: Open Editions/Amsterdam: de Appel Arts Centre, 2010
→ Organisation Kulturkontakt Austria: http://www.kulturkontakt.or.at [30.4.2012]

P

→ Pädagogische Hochschule Bern, «Kulturelle Medienbildung»: http://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/kunst-und-schule/cas-kulturelle-medienbildung.html [18.2.2013]
→ parallel school of art: http://www.parallel-school.com [19.10.2012]
– Patry, Jean-Luc: «Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker», in: Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hg.): Verwertbarkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 143 – 161
– 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
– Perrot, Anne-Catherine de; Wodiunig, Tina: Evaluieren in der Kultur. Warum, was, wann und wie? Ein Leitfaden für die Evaluation von kulturellen Projekten, Programmen, Strategien und Institutionen, Zürich: Pro Helvetia/Migros-Genossenschafts-Bund, 2008



→ Petition «Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund»: https://www.openpetition.de/petition/online/stopp-dem-falschen-gerede-vom-migrationshintergrund [25.8.2012], siehe Materialpool MFV0203.pdf
– Phinn, Gervase: The Other Side of the Dale, London: Penguin Books, 1999
– Phinn, Gervase: Young Readers and Their Books. Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour, London: David Fulton, 2000.
– Phinn, Gervase: Over Hill and Dale, London: Penguin Books, 2001
→ «Phrased and Confused»: http://www.phrasedandconfused.co.uk [10.11.2012]
– Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation, München: Walter, 1964
→ Picture Lending Scheme, Leeds: http://www.leeds.gov.uk/museumsandgalleries/Pages/leedsartgallery/Picture-Lending.aspx [15.11.2012]
→ Pirate Bay: http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice [7.9.2012]
→ 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
→ «Poématon»: http://c595168.wix.com/cie-chiloe#!cr%C3%A9ations, siehe Materialpool MCS0105.pdf
→ «Poésie sur parole»: http://www.mirpod.com/podcast-player.php?7554/France-Culture-Poesie-sur-parole&lang=en [19.11.2012]
→ «The Poetry Takeaway»: http://thepoetrytakeaway.com/events [15.11.2012]
→ Präsidialdepartement Basel-Stadt, Education Projekte Region Basel: http://www.educationprojekte.ch [25.1.2013]
→ Präsidialdepartement Basel Stadt, Ideenwettbewerb: http://www.educationprojekte.ch/fileadmin/daten/wettbewerb/kult%26co_Ausschreibung_Flyer.pdf [25.1.2012]; siehe Materialpool MFE070602.pdf
→ 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
→ «Le Printemps des Poètes»: http:/www.printempsdespoetes.com [15.11.2012]
→ «Le Printemps des Poètes», Wettbewerbe: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]; http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=20&page=74 [17.11.2012]
– Procter, James: Stuart Hall. Routldedge Critical Thinkers, London: Routledge, 2004
→ Programm enquire, United Kingdom: http://www.en-quire.org [10.10.2012]
→ Pro Helvetia, Vermittlungsförderung: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/100426_Vermittlungsfoerderung_bei_Pro_Helvetia_def_D.pdf [1.5.2012], siehe Materialpool MFE070601.pdf
→ Pro Helvetia, Programm Kulturvermittlung: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Programme/Kulturvermittlung/Factsheet_Programm_Kulturvermittlung_D.pdf [22.11.2012]
→ Projekt «El Sistema»: http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html [15.4.2012]
→ Projekt «El Sistema», Film: http://www.el-sistema-film.com [15.4.2012]
→ Projekt «Jedem Kind ein Instrument», Forschung zu Transfereffekten: http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer [1.5.2012]
→ Projekt «Rhythm Is It!», Film: http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php [30.4.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Deutschland: http://www.schulhausroman.de [20.10.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Österreich: http://www.schulhausroman.at [20.10.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Schweiz: www.schulhausroman.ch [20.10.2012]
→ Projekt «Schulhausroman» Wuppertal: www.schulhausroman-wuppertal.de [04.02.2013]
→ Projekt «Superar»: http://superar.eu [15.4.2012]



– 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
→ Public Private Partnerships in der Schweiz: http://www.ppp-schweiz.ch/de [12.12.2012]

Q

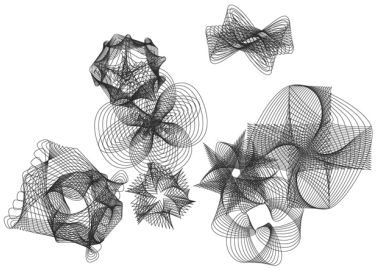
– Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011

R

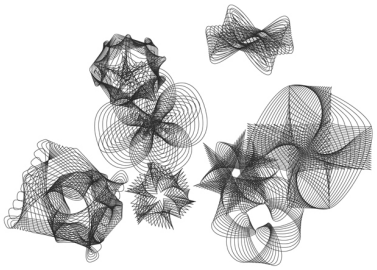
→ «Radical Cheerleading»: http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Radical+Cheerleading [16.3.2012]
– Rancière, Jacques: Der unwissende Lehrmeister, Wien: Passagen, 2007
– Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (Hg.): Kritik der Kreativität, Wien: Turia und Kant, 2007
– Rauscher, Frances H., et al.: «Music and Spatial Task Performance», in: Nature, Nr. 365, 1993, S. 611
– Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD, Weinheim: Beltz-Verlag, 2006; siehe Materialpool MFV0603.pdf
→ Ribolits, Erich: «Flexibilität», in: Dzierzbicka/Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien: Löcker-Verlag, 2006, S. 120 – 127; http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive [12.10.2012], siehe Materialpool MFV0310.pdf
→ Ribolits, Erich: «Wer bitte ist hier bildungsfern? Warum das Offensichtliche zugleich das Falsche ist», in: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen, Nr. 9/10, 2011; http://www.gew-berlin.de/blz/22795.htm [12.10.2012], siehe Materialpool MFV0202.pdf
– Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen: Athena, 2010
– Rodrigo, Javier (Hg.): Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología crítica, Palma de Mallorca: Museu d'Ärt Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007
→ Rodrigo, Javier; Fundació Pilar i Joan Miró, Mallorca, Projekt ArtUOM, 2010: http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/artuom-0507.html [22.3.2012]
→ Rodrigo, Javier: «Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos», in: LABmediació del CA Tarragona Obert per Refelxió: Un Laboratori de treball en xarxa i producció artística i cultural, Tarragona: CA Centre d'Art Tarragona, Ajuntament de Tarragona, 2012, S. 43 – 39 (Orginaltext in Catalan, Spanische Übersetzung: https://www.box.com/s/7bfaa3f603e1dcfdad2d [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0107.pdf
– Rölli, Marc: «Gilles Deleuze: Kultur und Gegenkultur», in: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag, 2006, S. 30 – 41
→ Rogoff, Irit: Turning. In: eflux Journal No. 0, November 2008; http://www.e-flux.com/journal/turning/ [21.2.2013]
– Rollig, Stella: «Zwischen Agitation und Animation, Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts», in: Rollig, Stella; Sturm, Eva (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities, Wien: Turia und Kant, 2002, S. 128 – 139
→ Rommelspacher, Birgit: «Was ist eigentlich Rassismus?», Vortrag anlässlich der Tagung: Rassismus – eine Jugendsünde? Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit, IDA Bonn, 25./26. November 2005; http://www.birgit-rommelspacher.de/neu/Was_ist_Rassismus_2Sept_06_2.pdf [1.2.2013]
→ Rooney, Paul, Biografie: http://www.fvu.co.uk/artists/details/paul-rooney [10.11.2012]

S

– Sack, Detlef: «Gratwanderung zwischen Partizipation und Finanzengpässen. Ein Überblick über die deutsche Public Private Partnership-Entwicklung», in: Zeitschrift für öffentliche



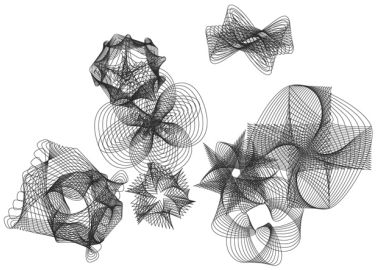
und gemeinwirtschaftliche Unternehmen: ZögU / Journal for Public and Nonprofit Services, Bd. 26, Nr. 4, 2003, S. 353 – 370
→ Salon Kulturvermittlung, Österreich: http://salon-kulturvermittlung.at [10.10.2012]
→ Schiller, Friedrich: «Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen», Erstveröffentlichung in: Die Horen, Nr. 1, 2, 6, 1795; http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1 [13.4.2012]
– 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
→ schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis: http://www.schnitt.org [14.10.2012]
– schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (Hg.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia und Kant, 2012
– Schoen, Donald: The Reflective Practitioner, New York: Basic Books, 1983
→ School Library Association, England: http://www.sla.org.uk [10.11.2012]
→ Schrittesser, Ilse: Learning Outcomes: Idee, Nutzen und Möglichkeiten, Vortrag, Universität Wien, 6.12.2007; http://www.uni-graz.at/weiwww_tagung_outcome_vortrag-schrittesser.pdf [7.10.2012]
→ Schweizerischer Verband Künste für Kinder und Jugendliche, Zürich: http://www.kkj.ch/ [25.1.2013]
→ Seefranz, Catrin; Saner, Philippe: Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie, Zürich: IAE; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Making_Differences_Vorstudie.pdf [25.7.2012], siehe Materialpool MFV0103.pdf
→ «Sélection Printemps des Poètes»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=14&page=77&url=agenda/selections_catalogue.php [22.11.2012]
– Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin-Verlag, 1998
→ Serpentine Gallery, London, Centre for possible Studies: http://centreforpossiblestudies.wordpress.com [22.3.2012]
→ 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 Lernfomen» in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, Wien/Münster: LIT-Verlag, 2007, S. 79 – 97; http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf, [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0308.pdf
→ Sertl, Michael: «Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts», in: IDE 3/2008, S.7–16, Innsbruck: StudienVerlag; http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/IndividualisierungIDE.pdf [21.2.2013], siehe Materialpool MFV0306.pdf
– Settele, Bernadett, et al. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2012
→ Siméon, Jean-Pierre, Bio- und Bibliografie: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012], siehe Materialpool MCS0107.pdf
→ Sinfonieorchester Sankt Gallen, Schulangebot: http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben [2.3.2012]
– Smith Anna Deavere Smith: zitiert in Hope, Sophie: Participating in the wrong way? Four Experiments by Sophie Hope. London, Cultural Democracy Editions, 2011, S. 29
→ Southpark: http://www.southpark.de [20.10.2012]
→ Spiegel online, Beitrag über das Projekt «Auf dem Sprung»: http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,621642,00.html [04.02.2013], siehe Materialpool MCS0215.pdf
– Spivak, Gayatri Chakravorty: «Can the Subaltern Speak?», in: Nelson, C.; Grossberg L. (Hg.), Marxism and the Interpretation of Culture, Basingstoke: Macmillan, 1988, S. 271 – 313
– Spivak, Gayatri Chakravorty: An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge/London: Harvard University Press, 2012
– Springay, Stephanie; Freedman, Debra (Hg.): Curriculum and the Cultural Body, New York: Peter Lang, 2007
– 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



→ Stadt Bezons, Mediathek: http://public.ville-bezons.fr/mediatheque/spip.php?article1018 [17.11.2012]
→ Stadt Zürich, Kultur, Stipendien: http://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/foerderung/bildende_kunst/stipendien.html [21.5.2012]
– 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
→ Sternfeld, Nora: «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?», in: eFlux Magazine 3/2010, «Education actualized»; http://www.e-flux.com/issues/14-march-2010 [14.10.2012], siehe Materialpool MFV0502.pdf
→ Steyerl, Hito: «Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen», in: Köchk, 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
→ Stiftung Mercator Schweiz: www.stiftung-mercator.ch [20.8.2012]
→ Stiftung Mercator Schweiz, Darstellung Projekt «Schulhausroman»: http://www.stiftung-mercator.ch/projekte/kinder-und-jugendliche/schulhausroman.html [20.8.2012]
→ Stiftung Sozialpädagogisches Institut «Walter May» (SPI), Berlin, Mobiles Beratungsteam Ostkreuz: http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz/ [4.2.2013]
– Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne zeitgenössische Kunst, Berlin: Reimer, 1996
→ Sturm, Eva: «In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten», in: Kulturrisse Nr. 2, 2001, o. S.; http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipations-projekten [21.9.2012], siehe Materialpool MFV0901.pdf
– Sturm, Eva: «Kunstvermittlung und Dekonstruktion», in: NGBK Berlin (Hg.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2002, S. 27–36
– Sturm, Eva: «Woher kommen die KunstvermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung» in: Sturm, Eva; Rollig, Stella (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art/Education/Cultural Work/Communities, Wien: Turia und Kant, 2002, S. 198–212 (Sturm 2002a)
– Sturm, Eva: «Kunstvermittlung als Widerstand», in: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung. Transfer. Beiträge zur Kunstvermittlung Nr. 2, 2002, S. 92–110 (Sturm 2002b)

T

– Taguieff, Pierre-André: «Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirasssismus», in: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Hamburg: Hamburger Edition, 1998, S. 221–268
→ Tanzfestival Steps: http://www.steps.ch [21.3.2012]
→ Tanztagung, Bern: http://www.tanztagung.ch [18.2.2013], siehe Materialpool MFE080103.pdf
→ Tate Britain, London, Tate Encounters: http://process.tateencounters.org [10.10.2012]
→ Tate Britain, London, Tate Forum: http://http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/on-evolution-peer-led-programmme-tate-forum [15.2.2013]
→ Tate Galleries, London (Hg.) : Art Gallery Handbook. A Resource for Teachers, London: Tate Publishing, 2006
– Terkessidis, Mark: «Im Migrationshintergrund», in: der freitag 14.1.2011; http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/im-migrationshintergrund [15.2.2013], siehe Materialpool MFV0206.pdf
→ TheaterFalle, Basel: http://www.theaterfalle.ch [18.2.2013]
→ Théâtre du Galpon, Genève: http://www.galpon.ch [25.1.2013]
→ Théâtre Vidy-Lausanne, Projekt «Audiodescription»: http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription [11.4.2012]
→ TKI, Tiroler Kulturinitiativen/IG Kultur Tirol: http://www.tki.at/tkiweb/tkiweb?page=ShowArticle&service=external&sp=l363 [25.8.2012], siehe Materialpool MFV0203.pdf
→ tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz: http://www.tps-fachverband.ch [18.2.2013]



→ Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, London: http://www.trinitylaban.ac.uk/programmes/dance-programmes/one-year-programmes/postgraduate-diploma-community-dance [25.1.2013]
– Tschacher, Wolfgang, et al.: «Physiological correlates of aesthetic perception in a museum», in: Journal of Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Nr. 6, 2012, S. 96–103, doi: 10.1037/a0023845

U

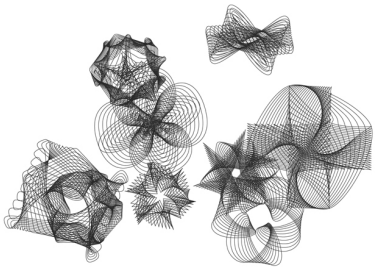
→ UNESCO, World Conference on Art Education, Lisbon 2006/Seoul 2010, Roadmap: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30.4.2012]
→ UNESCO (Hg): «Seoul Agenda. Goals for the Development of Arts Education», Seoul, 2010; Roadmap: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013], siehe Materialpool MFV0305.pdf
→ Univeristé Aix-Marseille, Médiation culturelle de l'art: http://allsh.univ-amu.fr/lettres-arts/master-mediation-recherche [1.2.2013]
→ Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, recherche: http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation [11.6.2012]

V

→ Valdés, Eugenio: «Zwischen Zweifel und Möglichkeit», in: Goethe Institut (Hg.): Humboldt, Nr. 156, 2011: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622841.htm [1.5.2012]
→ Verband Musikschulen Schweiz, Qualitätsmanagement: http://www.musikschule.ch/de/25_qualitaetsmanagement/00_qualitaetsmanagement.htm [4.7.2012]
→ Verein Kulturvermittlung Schweiz: http://www.kultur-vermittlung.ch [16.2.2013]
→ Verein Kulturvermittlung Schweiz, Dokumentation Tagung «Vermitteln! Mehr als nur Rezepte», 7.11.2012, Basel: http://www.kultur-vermittlung.ch/de/infothek/materialien/tagungsunterlagen.html [22.8.2012], siehe Materialpool MFE080106.pdf
→ Verein Kulturvermittlung Schweiz, Infothek Förderung: http://www.kultur-vermittlung.ch/infothek/foerderung.html [24.8.2012]
– Vergo, Peter: The New Museology, London: Reaktion Books, 1989
→ Video Lesung Schulhausroman, «Freitag der 13. und andere Zwischenfälle»: http://vimeo.com/35901675 [20.10.2012]
→ Video Lesung Schulhausroman, «FNM – Freier Nachmittag»: http://vimeo.com/20789355 [20.10.2012]
→ «Ville en Poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ72__Charte-Ville-en-Poesie.pdf [17.11.2012], siehe Materialpool MCS0102.pdf
– Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (Hg.): Gallery Education and the New Art History, London: The Arts Council of Great Britain, 1992
→ Volksschulamt Zürich, Schule und Kultur: http://www.schuleundkultur.zh.ch [14.2.2013]

W

→ Weckerle, Christoph, et al.: Kreativwirtschaft Schweiz: Daten – Modelle – Szene, Basel: Birkhäuser, 2007; Zusammenfassende Daten auch unter: http://www.creativezurich.ch/kwg.php [15.11.2012]
→ Welsch, Wolfgang: «Transkulturalität. Die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen», in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995/1. Vj., Stuttgart 1995; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [27.7.2010], siehe Materialpool MFV0104.pdf
→ White Rose Shoppingcenter: http://www.white-rose.co.uk [10.11.2012]
– Wieczorek, Wanda, et al. (Hg.): Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12, Zürich: diaphanes, 2009
→ Wien Museum, Wien, Ausstellung Gastarbajteri: http://gastarbajteri.at [15.3.2012]



→Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010; http://www.kunstdervermittlung.at [16.10.2012], siehe Materialpool MFV0801.pdf
→Wimmer, Constanze: «Kammermusik-Collage oder Babykonzert – von den vielfältigen Wegen der Musikvermittlung», in: KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, Nr. 67, Mai 2012, S. 15; http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1205.pdf [25.8.2012], siehe Materialpool MFV0211.pdf
→Winter Sayilir, Sara: «‹Wo kommst du her?› – ‹Aus Mutti›. Antirassismustraining für Europa», in: WOZ Die Wochenzeitung, Nr. 31, 14. August 2011; siehe Materialpool MFV0207.pdf
– Wittlin, Alma: The Museum: Its History and its tasks in education, London/New York: Routledge & Kegan Paul, 1949
→Working Men Colleges: http://www.southlondongallery.org/page/history [14.10.2012]
→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]

Y

→Yorkshire, Internetpräsenz: http://www.yorkshire.com [10.11.2012]

Z

→Zeit online, Beitrag über das Projekt «Auf dem Sprung»: http://www.zeit.de/online/2009/18/bg-aufdemsprung [4.2.2013]
→Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, «Ausstellen und Vermitteln»: http://mae.zhdk.ch/mae/deutsch/ausstellen-vermitteln [25.1.2013]
→Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, «Bilden – Künste – Gesellschaft»: http://www.zhdk.ch/index.php?id=41949 [18.2.2013]
→Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, «Musikvermittlung»: https://www.zhdk.ch/index.php?id=27814 [18.2.2013]
→Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, Tagung «Die Künste in der Bildung»: http://hkb.bfh.ch/fileadmin/Bilder/Forschung/FSP_IM/Veranstaltungen_IM/Programm-Die_Kuenste_in_der_Bildung.pdf [18.2.2013], siehe Materialpool MFE080104.pdf
→Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, Tagung «Musikvermittlung – auf dem Weg zur Partizipation?»: http://www.samp-asmp.ch/downloads/zhdk_musikvermittlung_tagung.pdf [20.8.2012], siehe Materialpool MFE080105.pdf
→Zürcher Hochschule der Künste, SNF-Forschungsprojekts «Kunstvermittlung zeigen» (2011–2013): http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/forschung-entwicklung/projekte/kunstvermittlung-zeigen-repraesentationen-paedagogischer-museumsarbeit-im-feld-der-gegenwartskunst-laufend [15.2.2013], eJournal erscheint Juli 2013.

→11. Klasse des Windeckgymnasiums, Karlsruhe; ZKM Karlsruhe: «Ist Demokratie gerecht?»: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html [21.9.2012]

Impressum

Zeit für Vermittlung
Eine online Publikation zur Kulturvermittlung

Herausgegeben vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009 – 2012).

Verantwortlich für die Begleitforschung des Programms Kulturvermittlung
Carmen Mörsch und Anna Chrusciel

Autor_innnen

Texte «Für Eilige» und «Für Verweilende»
Carmen Mörsch, Stephan Fürstenberg (Text «Für Verweilende» Kapitel 9)
Case Studies
Anna Chrusciel
Perspektivwechsel
Corinne Doret Baertschi, Marie-Hélène Boulanger, Margrit Bürer, Franziska Dürr, Denise Felber, Hans Ulrich Glarner, André Grieder, Nicole Grieve, Fanny Guichard, Eszter Gyarmathy, Gunhild Hamer, Anina Jendreyko, Nadia Keckeis, Tim Kramer, Reto Luder, Felicity Lunn, microsillons, Gianna Mina, Irena Müller-Brozovic, Murielle Perritaz, Thomas Pfiffner, Jeanne Pont, Raphaëlle Renken, Urs Rietmann, Meris Schüppach, Sara Smidt, Anne-Catherine Sutermeister, Gallus Staubli, Nathalie Tacchella, Barbara Waldis, Claude-Hubert Tatot, Regula von Büren, David Vuillaume, Ruth Widmer; Arbeitsgruppe Vermittlung bei Pro Helvetia: Marianne Burki, Jelena Delic, Christian Gyger, Anna Schlossbauer, Gabrielle Weber; Bundesamt für Kultur, Sektion Kultur und Gesellschaft: Stefan Koslowski, David Vitali
Glossartexte
Catrin Seefranz

Lektorat und Übersetzung

Lektorat und Korrektorat Deutsch
Hubert Bächler, Büro für Sprache, Zürich

Übersetzung Deutsch-Französisch
Mariélle Larré, Mots Clés, Zürich
in Zusammenarbeit mit Anne Maurer, Michel Schnarenberger und Christian Viredaz
Übersetzung Französisch-Deutsch
Sabine Dröschel, Attalens
Lektorat und Terminologie Französisch
Nicole Grieve, Sion
Korrektorat Französisch
proverb, Biel

Übersetzung Deutsch-Italienisch
Peter Schrembs, Coop Terziario, Locarno
Übersetzungen Italienisch-Deutsch
Geneviève Bernard-Poncioni, Pianezzo
Lektorat und Korrektorat Italienisch
proverb, Biel

Gestaltung

Nicole Boillat, Judith Dobler (Edit gestaltet, Basel), Mitarbeit Animationen: Bruno Steiner

Wir danken allen Autor_innen der Perspektivwechsel für ihre Textbeiträge, Eva Richterich und Christian Gyger von Pro Helvetia für die konstruktive redaktionelle Mitarbeit an den Texten «Für Eilige», Marielle Larré und Peter Schrembs für ihre Geduld, Nicole Grieve für ihr grosses Engagement, Hubert Bächler, Nicole Boillat und Judith Dobler für das Mitdenken, Catrin Seefranz und Stephan Fürstenberg für die Mitarbeit an den Texten.

Kontakt

IAE ZHdK: Hafnerstr. 31, CH-8031 Zürich, → iae.zhdk.ch

Pro Helvetia: Hirschengraben 22, CH-8024 Zürich, → www.prohelvetia.ch

Copyright und Haftungsausschluss

Alle Rechte vorbehalten. Die auf der Website verwendeten Texte, Bilder, Grafiken, Dateien usw. unterliegen dem Urheberrecht und anderen Gesetzen zum Schutz des geistigen Eigentums. Ihre Weitergabe, Veränderung, gewerbliche Nutzung oder Verwendung in anderen Websites oder Medien bedarf der schriftlichen Genehmigung. Für Vollständigkeit, Fehler redaktioneller und technischer Art, Auslassungen usw. kann keine Haftung übernommen werden.

Die Herausgeber_innen sind für die eigenen Inhalte, die sie zur Nutzung bereithalten, nach den allgemeinen Gesetzen verantwortlich. Verweise durch Hyperlinks von dieser Webseite auf Inhalte fremder Websites dienen lediglich der Information. Die Verantwortlichkeit für diese fremden Inhalte liegt alleine bei der Anbieter_in, die die Inhalte bereithält. Es kann daher auch keine Gewähr für die Vollständigkeit und Richtigkeit von Informationen übernommen werden, die über weiterführende Hyperlinks erreicht werden. Hinsichtlich sämtlicher Links auf diesen Seiten betonen wir, dass wir keinen Einfluss auf die Gestaltung und die Inhalte der durch Links von unserer Website aus erreichbaren Seiten anderer Anbieter_innen haben und uns deren Inhalt nicht zu eigen machen. Diese Erklärung gilt für die gesamte Publikation und die dort angebrachten Links.

→ www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung