REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Die Neuauflage der schon lange vergriffenen Publikation „Im Engpass der Worte“ von Eva Sturm ist, auch 30 Jahre nach deren Erstveröffentlichung, ein grundlegender Beitrag zur theoretischen Rahmung zeitgemäßer (personaler) Kunstvermittlung. Die Aufforderung zum Sprechen macht das Buch in aktuellen Bildungsdiskursen zur Grundlage für die Suche nach Bedingungen einer Bildungsgerechtigkeit, die Lernen und Erkenntnis als offenen, individuellen und unabgeschlossenen Prozess versteht, indem Denken und Sprechen zusammengeführt werden. Eva Sturm gehörte zu jenen Kunstvermittler*innen, die mit ihren Texten dem Feld der aktuellen Kunstvermittlung eine grundlegende und nach wie vor zukunftsweisende theoretische Rahmung gegeben hat. In den 1990er Jahren entstanden griff sie zunächst neue Impulse der kritischen Kunstvermittlung auf und publizierte das vorliegende Standardwerk ausgehend von ihrer Dissertation, die von dem Kunstpädagogen und Psychoanalytiker Karl-Josef Pazzini betreut worden war.

Das Vorwort der Neuauflage wurden nun auch von ihm geschrieben. Er verdichtet darin die Kommunikationsansätze und -absichten der Autorin und skizziert das so eingefasste Sprechen in der Begegnung mit Kunst als einen „Einbruch von etwas Unartikulierbarem in individuelle und gesellschaftliche Komfortzonen des immer schon Gesagten.“ (S. 9, 10) Insofern legt er den Kern der Publikation offen, dass nämlich die Erweiterung vom und die Lust am Sprechen als „Unsägliche[s]“ verstanden werden kann, weil es in einem fordernden Engpass gründet.

In den acht Kapiteln des Buches geht es um das Sprechen *von Kunst aus,* was nicht zuletzt die metaphernreichen Überschriften des Inhaltsverzeichnisses deutlich machen. Diese sind etwa tituliert mit „Sprechen aus dem Riss“, „Verbale Erstbesteigungen“, „Erklär mir die Werke“, oder auch „Kreative[s] Stammeln“ und „Wer spricht?“. Diese Bezeichnungen lassen eine Folge von Überlegungen erwarten, die nicht nur das Sprechen über Kunst analysieren, sondern auch den Ort, wo dies geschieht, wer dort spricht/sprechen darf und vor allem welches Potenzial im Sprechen liegt. Der Text ist präzise, extrem klar formuliert und fordert gleichzeitig durch die Verdichtung von Gedanken zum mehrmaligen Lesen auf.

Zunächst wird der „Sprachraum Kunstmuseum“ analysiert – Sturm nennt es den Rahmen –, indem in einem weiten Bogen, beginnend mit den „Versprechungen des Museums“ über den „Entwurf des Besuchers“ und die „(un)befugten Sprechenden“ bildungspolitische und historische Hintergründe der Institution Kunstmuseum sowie den Einsatz von Sprechen und Sprache offenlegt. Sie erkennt hier exemplarisch in Struktur und Historizität eine Einrichtung, die „Chancen, Widersprüche und Mechanismen des Diskursiven als reale und intrasubjektive Realitäten“ aufweist. (S. 16) Im zweiten Kapitel „Die Artikulation der Werke“ erläutert sie, was diese institutionell geprägte Struktur unterläuft – nämlich genau jene Objekte, die im Kunstmuseum präsentiert werden – die Kunstwerke. Im dritten Kapitel („Sprechen aus dem Riss“) befasst sich die Autorin mit all jenen, die an diesem Gefüge und an seiner Aufrechterhaltung beteiligt sind, die es nutzen, und definieren. Danach ist das sprechende Subjekt – und dessen verwendete Sprache – zentraler Bestandteil der Auseinandersetzung. So ist in den folgenden Kapiteln die Rede von „Verbalen Erstbesteigungen“ (4.), von „Der Frage der Frage“ (5.), vom Imperativ „Erklär mir die Werke“ (6.), um schließlich im siebten Abschnitt im „Kreative[n] Stammeln“ zu münden und die Publikation mit der Frage „Wer spricht?“ (8.) abzuschließen.

Durch eine künstlerische Arbeit von Susanna Morgenstern wird der Haupttext beendet (also nicht etwa in einem Schlusswort). Sie arbeitete damals an einem „Medien-, Denk- und Sprachprojekt“, in dem sie einen einzigen Begriff im öffentlichen Raum immer wieder anbrachte. Sturm erklärte ihre Publikation als einen solchen öffentlichen Raum und platzierte ein Wort von Morgenstern denn auch auf Seite 323 – dieses Wort lautet: „weiter“.

Für die Autorin waren Sprache und Sprechen in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken zentraler Teil ihres künstlerischen und wissenschaftlichen Lebens. Sie beschreibt dies treffend als „Nadelöhr“, das gerade angesichts von (zeitgenössischen) Werken jene Ambivalenz der „Not und Lust des Sprechens“ gleichermaßen spürbar werden lässt (S. 11). Exakt diese Verengung erklärte Eva

Sturm zum Eingangstor. Damit positionierte sie ihre Vorstellung von Kommunikation deutlich als Gegenteil eines pseudoneutralen sprachlichen Gerüstes, das kunsthistorisches Wissen als unumstößlich manifestiert. Sie geht deshalb auch nicht von ununterbrochener Rede als Vortrag aus, sondern vielmehr von (fruchtbaren) Hindernissen, Blockaden und einem Dialog, der Denken und Reflektieren lustvoll ermöglicht.

Sie bezog sich dabei neben Jaques Lacan u.a. auf Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Roland Barthes, Irene Below, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty oder eben auch auf Karl-Josef Pazzini. Den Bezug zu Lacan und Deleuze vertiefte sie schließlich in ihrer 2009 erschienenen Habilitation „*Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*“ und in ihrem Buch „Im Engpass der Worte“ finden wir die Grundlagen für dieses Folgewerk. Hier begegnen wir dem Ausgangspunkt der Sprecharbeit und damit auch der Überlegung, dass gerade der Mangel (an Sprache), das Nicht-sagen-Können ein umso stärkeres Begehren zu denken und zu sprechen auslöst.

Sturm entwarf somit ein Bezugssystem, das das Sprechen über und vor Kunst an den Schnittstellen zwischen Psychoanalyse, Philosophie, Kunstwissenschaft, Museumskunde und Kunstpädagogik bzw. -vermittlung verortet und damit weit über das herkömmliche kunstpädagogische und kunstwissenschaftliche Sprechen hinausgeht. Das heißt, ihr Ansatz *von Kunst aus* wird nicht auf eine bloße Weitergabe von Wissen und Information reduziert, sondern macht die Betrachter*innen zu aktiven Beteiligten in einem anhaltenden Prozess der intensiven und komplexen Auseinandersetzung. Aufgrund dieses Standpunktes legte sie jene Differenzierungen offen, die das Sprechen im Kunstmuseum in ihrer gesellschaftspolitischen Bedingtheit transparent machen, beziehungsweise allererst bedingen, oder auch verhindern. So wird nachvollziehbar, wie und dass Sprechen dort vor allem als machtvolles epistemisches Instrument eingesetzt wurde und wird. Die Publikation ist für alle jene ein wertvolles Werkzeug, die diese Zugangsbeschränkungen analysieren wollen, um ihnen so zu entgehen und ins Gegenteil zu verkehren.

Die Betrachter*innen in Bewegung bringen – nicht zu einem Abschluss des Denkens, des Wahrnehmens und Fühlens kommen; aus dieser Perspektive zeigt sie den Leser*innen ein bis heute extrem angespanntes Kommunikationsfeld, in das klassistische Distinktionen eingeschrieben sind, die durch historische, politische und psychologische Faktoren bestimmt und gelenkt werden. Die Aktualität der Publikation stemmt sich deshalb auch nicht zuletzt gegen die schwerfälligen Veränderungen der Publikumspolitik insbesondere von Kunstmuseen. Immer noch wird hier der Fokus auf die dort ausgestellten Objekte gelegt und nach wie vor eine Sprache verwendet, die Ausschlüsse produziert. Gleichzeitig ist aktuell der in den 1990er Jahren begonnene Richtungswechsel spürbar, der fordert, inklusiv und diversitätssensibel Bildungsgerechtigkeit zu etablieren; dies ist angesichts einer wiedererstarkenden konservativen Kultur- und Bildungspolitik umso wesentlicher.

Die Neuauflage von „Im Engpaß Der Worte“ behauptet sich zum richtigen Zeitpunkt in diesem Widerspruch und wird auch hier weiter Wirkung zeigen. Denn: Eva Sturm hat in ihrer Arbeit die Notwendigkeit bewiesen, nicht nachzulassen, wenn es um Macht- und Hegemoniekritik als zentrale Ursachen für Bildungsungerechtigkeit in kulturellen Einrichtungen geht. Insofern ist sie ihrem persönlichen Leitsatz *fight the power* treu geblieben und hat ihr Werkzeug: die Sprache und das Sprechen *von Kunst aus* als widerständige und empowernde Diskurskultur konsequent eingesetzt.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Der Diskurs um Kritik in ästhetischen Erfahrungs- und Vermittlungsräumen hat vielgestaltliche Formen und Stränge mit je unterschiedlichen Schwerpunkten auf bereichsspezifische Teilaspekte. Beispielsweise die kritische Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit Bezügen zur Kunst (siehe z. B. Klafki 1982, Mollenhauer 1972), die reflexive und emanzipatorische Kulturpädagogik

(siehe z. B. Hoffmann 1981), ästhetische Zugriffe auf die Kritische Theorie (siehe z. B. Laner 2018), die Kulturwissenschaften (siehe z. Schade/Wenk 2011) oder die repräsentationskritische Kunstvermittlung (siehe z. B. Mörsch 2017) stellen unter verschiedenen, an manchen Stellen überlagernden, teils einander kontrastierenden oder ergänzenden Prämissen Kritik ins Zentrum. Der Komplex wird dabei an den einen Stellen als Forschungsgegenstand, an anderen Stellen als handlungsleitender Impetus oder als diese beiden Modi beziehend aufeinander behandelt und verwendet. Ein zeitgenössischer Blick auf den schulischen Bildungskontext und die neuen österreichischen Lehrpläne mit der expliziten, überfachlichen Aufforderung darin, kritisches Denken zu vermitteln, lässt die Notwendigkeit für gegenwartsbezogene, symptomatische Positionsbestimmungen aller in Vermittlungssituationen Beteiligter evident werden. Was muss der Vermittlung von kritischem Denken vorausgehen, um diese erfolgreich zur Umsetzung zu bringen, wann beginnt das Kritisch-Sein und wo liegen die Qualitäten ästhetischer Erfahrungsräume dabei?

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass bestimmte Fähigkeiten in ästhetischen Erfahrungsräumen geschult und verfeinert werden können. Diese meinen unter Rekurs auf Alexander G. Baumgarten beispielsweise scharfsinniges Empfinden, Vorstellungskraft sowie das Vermögen, gedanklich entworfenen und sinnlich wahrgenommenen Eindrücken Ausdruck zu verleihen (vgl. Baumgarten 1988). Im wiederholten Ausüben und Üben ästhetischen Erfahrens werden Prozesse des Lernens initiiert (vgl. ebd.), die unter dem Schirm ästhetischer Bildung auch, so die Leitlinie dieses Textes, das differenzierte Üben von Kritik und, mit Blick auf tradierte hegemoniale Selbstverständnisse, Sensibilität für Renovierungsbestrebungen epistemischer Kräfteverhältnisse vermitteln. Jene ästhetischen Erfahrungsräume, die hierin Behandlung finden, beziehen sich auf Umgebungen, in denen durch die rezeptive wie produktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Artefakten und Ausdrucksformen eine Aneignung und Schärfung der eben genannten Fertigkeiten angebahnt werden können[1].

In diesem Beitrag wird das Üben von Kritik als Werkzeug und Prozess zur Neukonfiguration epistemischer Verhältnisse verhandelt. Der Artikel stellt dabei einen Versuch dar, das Feld ästhetischer Erfahrungsräume zu sondieren und den Terminus *Kritik* hinsichtlich seiner spezifischen Qualitäten im Kontext Kunst und Bildung abzutasten mit dem Ziel, Verortungen kritischer Praktiken im Vermittlungskontext vorzunehmen. Die Relevanz, die das Auskundschaften von ausdrücklich ästhetischen Erfahrungsräumen auf der Suche nach jenen Bestimmungen mit sich bringt, bildet sich in der These ab, dass sich grundlegende Bedingungen für das Aneignen eines kritischen Vermögens auf eben genau diesen Arealen befinden. Konkret wird der Frage nachgegangen, was *Kritik* im vermittelnden Bezugsrahmen ästhetischer Erfahrungsräume und gründend auf repräsentationskritischen Forschungszugängen meinen kann. Ich diskutiere dazu die Positionen von Annette Krauss und Nora Sternfeld. Das Konzept des *Unlearnings* (im deutschsprachigen Diskurs als *Verlernen* gebräuchlich bzw. bei Krauss mit *Ent-Üben* übersetzt) ist für beide konstitutives Fundament und wird hierin herangezogen, um Annäherungen an *Kritik* als Gegenstand und Methode im Beziehungsgefüge von Kunst und Bildung zu entwerfen. Daran geknüpft sind Überlegungen dazu, was Kritisieren in Vermittlungssituationen bedeutet, wenn (mindestens) zwei Instanzen aufeinandertreffen – jemand, die*der vermittelt, und jemand, der*dem etwas vermittelt wird: Wie gestaltet sich das Beziehungs- und Bedingungsgefüge zwischen den involvierten Individuen und Gruppen? Welche Rolle spielen Dauer und Ort des Zusammentreffens? Wer übt woran und von wo aus Kritik? Wer setzt sich dem *Unlearning* aus und wer wird diesem ausgesetzt? Was bedeutet kritisches Handeln und Einüben von Kritik in diesem dialogischen Kontext? Dazu stelle ich in einem ersten Teil Krauss' und Sternfelds Zugänge vor. Danach nehme ich eine kontextuelle Einbettung von *Unlearning* vor und gehe auf das Vermögen von Kritik zu Gunsten eines Wandels epistemischer Kräfteverhältnisse ein. Ich perspektiviere dabei Kritik ebenso wie das Konzept des *Unlearnings* aufbauend auf einem Näheverhältnis (im Gegensatz zu einem Distanzverhältnis). Sowohl zwischen den Bezugsgegenständen und den ästhetischen Vermittlungssituationen als auch zwischen den Beteiligten innerhalb der Vermittlungssituationen untereinander und zwischen den Gegenständen und den Beteiligten ist das Einander-nahe-Werden in der hierin verfolgten Argumentationslinie bestimmender Prozessbestandteil.

Annette Krauss: Verstecktes Wissen in der Schule

Annette Krauss konzentriert sich in ihrer künstlerischen, vermittelnden und wissenschaftlichen Arbeit auf Momente des Wissenstransfers, die in bildungspolitischen Direktiven und Curricula nicht explizit gemacht sind. Bezugnehmend auf Strömungen der kritischen Pädagogik aus den 1970er und 1980er Jahren vertritt sie die Auffassung, dass Kritik im Feld der Kunst und jene im sozialen Miteinander nicht voneinander getrennt zu begreifen sind und neben formalen auch jene informellen Aspekte des (Ver-

)Lernens in den Blick zu nehmen sind, die nicht vorab als solche spezifiziert und bereits explizit gemacht wurden (vgl. Krauss 2018). In ihrem umfangreichen Projekt *Hidden Curriculum* stellt sie habitualisierte Praktiken und Modi der Wissensvermittlung in Frage, die in schulischen Bildungssystemen eingeschrieben sind. Sie begibt sich dabei gemeinsam mit Schüler*innen in einen Arbeitsprozess offenen Ausgangs, in dem die Funktionsweisen der ungeschriebenen „Codes of Conduct" dechiffriert werden. Dazu werden gemeinschaftlich künstlerische Interventionen konzipiert, die jene Orte für Wissensproduktion öffnen, die offiziell nicht dafür vorgesehen sind. Es wird gemeinsam versucht offenzulegen, wo Momente impliziten Wissens ausfindig zu machen sind, wo und wie sich hegemoniale Machstrukturen zeigen und wie schulische Wissensökonomie funktioniert, in der vornehmlich Wissen weitergegeben wird, das institutionell abgesegnet wurde (vgl. Krauss/Pethick/Vishmidt 2010). Diese Beobachtung mit der Konsequenz, sich als Vermittelnde einem gesicherten, vorgeschriebenen Kanon bedienen zu müssen, wirft die Frage auf, was genau darunter zu verstehen ist, wenn, um ein Beispiel zu nennen, in den Leitvorstellungen des aktuellen österreichischen Lehrplans *kritisches Denken*[2] seitens der Schüler*innen als eine der vier wichtigsten überfachlichen Fertigkeiten festgeschrieben steht (vgl. RIS Lehrplan der AHS 2023). Es scheint einen Graben zu geben, der sich öffnet zwischen einerseits dem dezidierten, mehrfachen formalisierten Appell, Edukand*innen dazu zu befähigen, kritisch mit den Inhalten zu verfahren, die ihnen beigebracht werden, und andererseits einem diffusen Verständnis von Kritik sowie den wenig flexiblen hegemonialen Strukturen, nach und in denen tatsächlich gelehrt und gelernt wird. Das ernüchternde Zwischenfazit vieler zu Hegemoniekonstellationen forschender Akteur*innen in der (Kunst-)Vermittlung (z. B. Spivak 2013, Sternfeld 2018, Krauss 2019, Mörsch 2020) lässt die Notwendigkeit aufkommen über Definitionskriterien nachzudenken, was unter *Kritik* im Bildungskontext der Kunst aber auch weitgreifender verstanden und von wo aus sie geübt werden will, darf, kann und muss, um dementsprechend Fertigkeiten dafür zu vermitteln. Allem voran scheint die Kluft evident zu machen, dass in diesem Rahmen ein unverzichtbarer Schritt im Prozess der Hinführung zur und Weitergabe der Fähigkeit, Kritik zu üben, übersehen bleibt. Nämlich jener, dass zuvorderst für die Lehrenden und Vermittelnden zu spezifizieren ist, was darunter verstanden werden kann und wie sich Kritik als solche sowie deren Weitergabe vollziehen lässt, sodass sie als jener integrale Bestandteil von Bildung angebahnt werden kann, als der sie ministeriell eingefordert wird.[3]

Mit *Hidden Curriculum* zeichnet Krauss einen induktiven Weg vor für das Üben von Kritik in der Praxis. Im Zentrum steht die Dekonstruktion institutionalisierten Wissens auf der Ebene schulischer Bildung und Wissensvermittlung. Es geht dabei um die Machtverhältnismäßigkeit zwischen drei beteiligten Gliedern: Lernenden, Lehrenden sowie dem übergeordneten schulischen Bildungssystem, das die beiden einschließt. Sie macht sich stark dafür, dass in diesem von Ungleichheiten und Hierarchien dominierten Gefüge machtintrigierte Inhalte aufgebrochen werden, und arbeitet Harasym folgend daran, unhinterfragte und für gegeben erachtete Festsetzungen und Privilegien sichtbar zu machen (vgl. Krauss 2019). Speziell in diesem Setting bindet sie Schüler*innen als Dekonstrukteur*innen aktiv ein. Ihnen, die in den projektbezogenen und für sie anfangs ungewohnt selbstbestimmten und hierarchiefreien Arbeitssituationen ohne prädominierende Kontrollinstanz angehalten sind, zu tun und zu denken, wird federführende Handlungsleitung zugesprochen. Krauss problematisiert mit dieser Setzung bewusst das Fundament, auf dem Wissensvermittlung in der Schule stattfindet, und arbeitet damit an einer neuen Antwort auf Simon Sheikhs Frage „Which system are we educating people for?", wobei sie weiterfragt: „How could we learn not to be compliant, functioning agents of a dominant (hence contested) social and economic system?" (Krauss 2010: 252) Für diese zweite Frage scheint es sinnvoll, explizit zu machen, an wen sie gerichtet ist und wer mit dem *Wir* (engl. *we*) gemeint ist. Bevor die Frage Lernenden gestellt und sie mit dem Erarbeiten und Üben einer kritischen Haltung gegenüber den behandelten Gegenständen konfrontiert werden können, gilt es für Lehrende, sich der Implikationen dieser Anforderung bewusst zu werden. Um von einer zukünftig eigeninitiativen Tätigkeit des Kritikübens der Schüler*innen ausgehen zu können, die nach Schulabschluss von sich aus „blind spots" ausmachen sowie kritisch wahrnehmen und betrachten mögen, ist eine diesem Erfordernis zuträgliche Haltung und Kenntnis, also Informiertheit und Sensibilität, der Vermittelnden nötig und zwar in Bezug sowohl auf ihre eigene Praxis – ihr methodisches Vorgehen – als auch auf die zu vermittelnden Inhalte und die eigene Positionalität, von der aus gesprochen und gehandelt wird. Lehrende bekleiden in der asymmetrischen Hierarchieordnung eine erhabene, machtvolle Position gegenüber Lernenden. Das verlangt die Bewusstseinsbildung und Reflexion bezüglich ihrer eigenen Stellung oder gewissermaßen ihres Ranges und das Erfordernis hin zur Aufdeckung tradierter Kräfteverhältnisse im Sinne eines Kritikverständnisses, das sich reaktionären epistemischen Hegemonien tatsächlich entgegenstellt. Krauss' Bezugnahme auf das Konzept des *Unlearnings* in der Kunst in Verbindung mit institutionalisierten Formationen wie der Schule (vgl. Krauss 2019) gibt Anlass, um über die Situierung ihres Kritikbegriffes nachzudenken: Wissen ist konstruiert, über die Zeit hinweg veränderlich und in jedem Fall einflussnehmend auf das Selbst- und Weltverhältnis von Lernenden. Akteur*innen beider Felder – der Schule ebenso wie der Kunst – sind darum bemüht oder werden dem Lehrplan folgend zumindest dazu angehalten, dominante Dogmen und festgeschriebene Regeln aufzulösen. Kritik mit Mitteln der Kunst zu üben, die qua

Wesenheit sich vereinheitlichten Regelwerken zu entziehen sucht, rückt dabei einen Komplex ins Licht, der als Reibungsfläche im Prozess des Kritisierens geltend gemacht werden kann: Normen. In der Kunst lässt sich eine Überwindungsmanier feststellen, die sich lieber an imaginativen Zukünften orientiert, als sich dem zu widmen, was überwunden werden will (vgl. Laner/ Rieger-Ladich 2023). Sowohl im schulischen als auch im musealen Vermittlungskontext hingegen darf demnach gefragt werden, welchen Bedingungen dieses Überwinden aktueller Festsetzungen in der und durch die Kunst unterliegt, ob und inwiefern diese per se bereits als Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Ordnungen gelesen werden darf und woraus sich das Vorgehen speist. Was diesbezüglich in Krauss' *Hidden Curriculum* der intervenie-renden künstlerischen Praxis der Schüler*innen vorausgeht, ist ein eingehender Informations- und Reflexionsprozess des Status Quos respektive der geltenden Normen. Dieser ist notwendigerweise zuerst von der vermittelnden Lehrperson selbst zu vollziehen, um sich ihm im zweiten Schritt gemeinsam mit Schüler*innen zu widmen. Die künstlerisch forschenden Teams nehmen wahr, erkunden und analysieren ihre Umgebung, bevor sie ihre Beobachtungen in performative Gesten der Kritik am System Schule transferieren. Worauf zielen diese Interventionen aber genau? Für ein Verständnis darüber sei hier die Frage in veränderter Form in den Raum gestellt, um die Bestimmungen, die verfolgt werden, herauszulösen aus ihrer abstrakten Ungreifbarkeit: Wer ist eigentlich das System Schule, auf wen zielt die künstlerisch vollzogene Kritik ab und wer wird hier indirekt zuallererst dazu angehalten, zu lernen, Kritik zu üben und woran und an wem? Auch an dieser Stelle wird sichtbar, dass Lehrpersonen sich nicht nur als Veranlasser*innen derartigen Kritik-Vollzugs zu begreifen haben, sondern als Teile des Systems (um nicht zu sagen des Problems), denen durch die künstlerischen Interventionen ein selbstkritisches Überdenken nahegelegt wird.

An Krauss' Projekt wird außerdem sichtbar, dass künstlerische Äußerungen also nicht bedingungslos und kontextfrei als Kritik zu verstehen sind, sondern als Artefakte, die in einem Kausalzusammenhang mit einer umfänglichen vorangegangenen Sammlung an Sinneseindrücken, Reflexion, Selbstreflexion und speziell in diesem Fall auch gegenseitiger Information in Form von intensivem diskursiven Austausch in der Gruppe. Dementsprechend steckt in den kollaborativ geschaffenen Arbeiten ein (mindestens) dreifaches kritisches Moment, das sich erstens im begründenden inhaltlichen Kontextualisieren, also im miteinander Sprechen und Denken, zeigt, zweitens in der gemeinschaftlichen künstlerischen Praxis, also im Tun, sowie drittens in den Produkten selbst. Die beiden ersten Prozessschritte im Akt zur Erarbeitung einer kritischen Haltung, auf Basis der ein Ent-Üben oder Verlernen passieren kann, gehen dem künstlerischen Produkt voraus und sind unentbehrlich. Die künstlerischen Artefakte würden ohne ein Informiert-Sein, das sich im Laufe des Prozesses einstellt, in der finalen Form nicht jenen kritischen Gehalt aufweisen, den es durch die reflexiven vorangegangenen Aushandlungen und Erkennensvorgänge erreicht hat. Nicht zuerst durch das künstlerische Ergebnis, im Artefakt selbst, sondern im diskursiven und leiblich erfahrenen Miteinander stellt sich das ein, was als Irritation innerhalb gegebener Umstände und initialer Moment des Kritisch-Werdens seitens der Lernenden beschrieben werden könnte. Der Reflexionsarbeit seitens der Schüler*innen, die der Herausbildung eines kritischen Vermögens den Weg ebnet, geht ein viel weiter zurück reichender Beginn und Prozess der Reflexionsarbeit seitens der Vermittelnden voraus. Die Dimensionierung des Möglichkeitsraumes, den Vermittelnde mit der raumzeitlichen Ausgestaltung ihrer Lehrangebote und Fragestellungen für das gemeinsame Kritisch-Werden mit den Schüler*innen eröffnen, resultiert nicht zuletzt aus ihren eigenen (selbst-)reflexiven Vorerfahrungen zuerst als Lernende und später ebenso als Lehrende. Der Umraum rund um diesen Rahmen zeichnet, wenn auch lediglich bedingt fassbar, die Limitationen dessen auf, was gelernt und entübt werden kann. Die Grenzen der Kritik im Sinne eines Verlernens durch künstlerisch forschendes Tun und Untersuchen können so gesehen dort ausgemacht werden, wo die Wahrnehmung und in einem nächsten Schritt die Artikulation und Reflexion des Wahrgenommenen – in diesem Fall geht es um bestehende hegemoniale Verhältnisse und Nicht-Orte des Lernens – nicht mehr oder noch nicht gegeben sind, dort also, wo es keinen irritativen Moment gibt und demzufolge nichts zur Sprache gebracht werden kann, das es zu verlernen gälte. Mit jeder neuen ästhetischen Vermittlungssituation und jedem Näher-Kommen können sich diese Limitationen verflüchtigen und sich die Felder erweitern. Dem Außen jenseits des aufgesponnenen ästhetischen Erfahrungsraumes ist damit immer auch die Anlage zur Ent- und Aufdeckung inhärent. Das Fallbeispiel des *Hidden Curriculums* macht die bedeutsame Aufgabe und Arbeit von Vermittler*innen verstanden als Lehrende und (immerwährend) Lernende begreiflich, die gemeinsam mit Schüler*innen diese Grenzen aufspüren, sie auskundschaften und sich dadurch ihnen annähern, um sie in weiterer Folge überschreiten, erweitern und/oder auflösen zu können.

Nora Sternfeld: Eine kritische und selbstkritische Museologie

Für Krauss sind es der Klassenraum und die Schule, bei Nora Sternfeld ist es das Museum, das als Ort der Wissensvermittlung im Mittelpunkt ihrer Forschungspraxis und als „Arena“ oder auch „Kontaktzone“ in der Auseinandersetzung mit im gesellschaftspolitischen und kunst-kontextuellen Bezugsfeld geerbten und verankerten hegemonialen Machtstrukturen steht (Sternfeld 2018: 58). Sternfeld bemüht sich in der praktischen Vermittlungsarbeit wie in deren theoretischer Einfassung ihrem Arbeitsmaterial *Kunst* gefasst als museales Archiv Aktualisierungen abzuverlangen. Dabei versteht sie Foucault folgend *Archiv* als „Horizont dessen, was gesagt, gesehen und gedacht werden kann“ (Sternfeld 2018: 65). Künstlerische, kuratorische und vermittelnde Arbeitspraxen sollen nicht voneinander getrennt behandelt, sondern allesamt als in gleicher Weise relevante und funktionierende Modi hegemonialer Umwälzungen begriffen werden. Sie adressiert mit dieser Rahmung in und mit ihrer Arbeit mehrere unterschiedliche in (Ver-)Lernprozesse involvierte Akteur*innengruppen, die Teile im musealen Hierarchienetzwerk sind und angehalten werden, in ihrem jeweiligen Handlungsradius Überschreitungen des tradierten Gegebenen vorzunehmen und auf die Wege zu bringen.

Im Rahmen von *trafo.K*, einem Büro für Kunstvermittlung im Spannungsfeld kritischer Wissenserzeugung, stellt sich Sternfeld gemeinsam mit Kolleg*innen der Herausforderung, in gemeinschaftlichen Reflexions- und Lernsituationen mit Interessierten Fragen zu entwickeln, anhand der über Teilhabesysteme, Zugangsvoraussetzungen und Grundansichten in der zeitgenössischen Kunst und deren Ausstellungsplattformen nach- und weitergedacht wird. Dabei geht es nicht in erster Linie um deren Beantwortung, sondern vielmehr darum, sie als Impulse für Weiterführendes zu nutzen. „Was heißt alle?“ ist eine der Fragen, die in der Vermittlungsarbeit bei trafo.K als Angelpunkt im Mittelunkt stehen (Büro trafo.K 2023: 2). Sie stellt damit in den Raum, dass mit *alle* nicht wirklich alle gemeint sind. Die Frage verlangt nach der Absicht und dem Bestreben, Dinge anders sehen zu *wollen*, als sie zu einem bestimmten Zeitpunkt gesehen werden können oder sie sich zeigen. Wesentlich dabei ist die Motivation, nach Neuem, noch Unbekanntem zu sinnen. Kritisch zu sein erscheint in diesem Lichte also nicht als etwas Statisches oder Punktuelles, sondern setzt ein anhaltendes bewusstes Hinwenden zu noch Unbekanntem und eine Feinsinnigkeit voraus, die das Wahrnehmen individueller oder kollektiver Erfahrungs- und/oder Wissenslücken bedingt, denen nachgegangen werden will. Ausgehend von der Informiertheit, Prozesshaftigkeit und Sensibilität, die mit der Übung ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit einher gehen, grenzt sich der Kritikbegriff, der hierin verhandelt wird, von einer bloßen Skepsis gegenüber Sachverhalten ab, die im alltagssprachlichen Gebrauch oft als Synonym für *Kritik* gebraucht wird.

Ebenso zentral wie bei Krauss hinsichtlich der Art, wie Kritik am bestehenden System geübt und strukturell umgesetzt wird, ist die Partizipation. Erst dann ist die höchste von Mörschs Vermittlungsformen wirksam, die als „transformative“ und anzustrebende gekennzeichnet ist (Sternfeld 2018: 75). Transformative Vermittlung geht, so Sternfeld, als einzige über das reine Ausüben von Kritik und Dekonstruieren hinaus und führt tatsächlich zu Änderungen bestehender Verhältnisse: Ziel für Vermittelnde ist nicht, nur Teil des Spiels um Machtverhältnisse und Repräsentation zu sein, sondern Spielregeln aktiv mit und neu zu gestalten (vgl. Sternfeld 2018). In Bildungsprozessen müsse sozialer und politischer Wandel an vorderster Stelle stehen (vgl. Prottas 2020). Das macht auch Sternfelds Verständnis von Wissen im Kontext ihrer repräsentationskritischen Vermittlungspraxis und -theorie begreiflich, das sie mit Donna Haraway als situiertes Wissen („embodied knowledge“) beschreibt (vgl. Prottas 2020). Das hegemoniale Netzwerk, in das dieses eingesponnen ist, fasst Sternfeld auch als pädagogisches. Dabei beruft sie sich auf Antonio Gramsci, der für die Überzeugung plädiert, dass Macht nicht nur ein ökonomisch und disziplinär bedingter und konstruierter Aufbau ist, sondern immer auch ein gelernter, also ein im Zuge von Bildungsprozessen vollzogener und reproduzierter (vgl. Sternfeld 2014). Um diesen wieder zu verlernen, steht laut Sternfeld rekurrierend auf bell hooks das Denken und Arbeiten miteinander und Lernen voneinander im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Resultieren darf daraus nicht lediglich eine einsichtige Retrospektive auf die Vergangenheit, sondern eine neu zu habitualisierende Sensibilität im Handeln und im Schaffen von neuem Wissen in der Gegenwart und für die Zukunft (vgl. Sternfeld 2014). Den Akteur*innen, die im museologischen Kosmos wissensvermittelnde Funktionen innehaben, wird die verantwortungsvolle und damit zugleich machtvolle Aufgabe zuteil, Museen als Orte der Hegemonie zu problematisieren und in ihren jeweiligen diskursiven Rahmen zu kontextualisieren. Auch hier wird die notwendige und selbstreferentielle Hinwendung der Vermittelnden zur Kritik an der eigenen Praxis und epistemischen Situiertheit im ästhetischen Erfahrungsraum evident.

Sternfeld betont, dass im Zuge eines produktiven Verlernprozesses innerhalb transformativer Vermittlungssettings nicht genug damit getan sei, Kritik lediglich kundzutun. Sie spricht sich im Diskurs um Kritik als Akt des Verlernens für die Unverzicht-

barkeit handlungspraktischen Tuns aus. Die Hauptprotagonist*innen, an die Sternfeld diese Imperative richtet und die sie zum aktiven Zusammenwirken und Kritisch-Werden anhält, inkludieren nicht – zumindest nicht in erster Linie – wie bei Krauss Schüler*innen respektive Lernende, die an Verlernprozesse (initial) heranzuführen sind. Vielmehr wendet sie sich mit den Forderungen nach aktualisierenden, kritischen Handlungsformen, „die Hegemonien herausfordern", zunächst an all jene, die im ästhetischen Feld bereits als etwelchermaßen informierte Vermittelnde tätig sind und zu denen sie auch Kuratierende und Ausstellende zählt (Sternfeld 2017: 190). So verstanden wird hier das (Ein-)Üben von Kritik nicht in einem Gefüge zwischen Lehrenden und Lernenden verhandelt, sondern als systemische Wegleitung für Lehrende *als* Lernende. Was mit dem Bestreben hin zur Kritik als anwendungs- und handlungsbezogene Geste zum Vorschein tritt, ist die Setzung, sie in ihrer konzeptuellen Fassung als etwas Sach- und Leibgebundenes und dem voran gestellt auch -verbindendes zu begreifen. Theoriebasierte Urteile werden aus dieser leiblichen Perspektive und damit unter Anerkennung der eigenen natürlichen Begrenztheit sowie der Eingeschriebenheit in hierarchische Systeme – hier das der (musealen) Kunst(-vermittlung) – in situierte Manifestationen überführt. Sternfeld ruft Vermittelnde zur Partizipation und aktiven Teilhabe am Neuverhandeln der Spielregeln ebendieses Systems auf (vgl. Sternfeld 2018). Sie bezieht sich dabei auch an dieser Stelle nicht auf konkrete Vermittlungssituationen mit Lernenden in ästhetischen Erfahrungsräumen, sondern entwirft auf einer schirmgebenden Metaebene einen Strukturansatz, den sie als wünschenswerte und notwendige Kursrichtung zur Etablierung einer repräsentationskritischen Vermittlungspraxis empfiehlt. Darin enthalten sind (mindestens) drei Spezifika des Übens von Kritik:

Das gemeinschaftliche diskursive Miteinander, an das sich ein kollektives und fortwährendes Informieren schließt, außerdem die Sach- und Leibgebundenheit und damit die Notwendigkeit zur Selbstkritik von Vermittelnden als Teile des Systems und zuletzt der iterierende Lernprozess, also das Üben oder Einüben, dessen Effekte sich erst im Zuge repetitiver Auseinandersetzung mit einem Stoff zeigen.

Kunstvermittlung als Plattform für das Aushandeln von Machtverhältnissen

Sowohl Krauss als auch Sternfeld entwickeln ihre Positionen vor dem Hintergrund einer bereits mehrere Jahrzehnte andauernden Debatte. Im Diskurs über Kunst und ihre Vermittlung stellt spätestens seit den 1970er Jahren die Frage nach den epistemischen Kräfteverhältnissen ein prävalentes Aushandlungsfeld dar (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009). Vermittelnde in ästhetischen Erfahrungsräumen, die Kunst als Gegenstand haben, sind konfrontiert mit der konfliktreichen Herausforderung, Zugänglichkeit zu schaffen sowie musealen/institutionellen Elitarismus abzufedern mit dem Anspruch, möglichst allen verständlich nahezubringen, was auserlesene Kreise in die (museale) Kunstwelt bringen oder für sie auswählen (vgl. Puffert 2005). Sich als Vermittelnde*r selbst als (lebenslange*n) Lernende*n zu begreifen und ausgehend von diesem Verständnis sich mit der eigenen Positioniertheit inmitten des Systems (selbst)kritisch zu konfrontieren, bevor in Vermittlungssituationen andere involviert werden, ist dabei unumgänglich, wie Sternfeld ins Feld führt. Die ungleichen Erfahrungs- und Wissenshorizonte der verschiedenen handelnden Personengruppen zeichnen das asymmetrische Kräfteverhältnis nach, für deren Lückenfüllung Vermittelnde Schlüsselstellen sind. Ein aktuelles Beispiel, das die Virulenz und Bedeutung von Vermittlung evident macht, ist die documenta fifteen, die Kritik an ihr[4] sowie die Überforderung des Publikums mit der konzeptuellen Herangehensweise des kuratierenden Künstler*innenkollektivs *ruangrupa* und den künstlerischen Äußerungsformen (vgl. Mandel 2023)[5], die der Kunstwissenschaftler Harald Kimpel als „ästhetisches Elend" beschreibt (Der Standard 2022). An dieser Stelle sei in Bezug auf das Kuratoriumsteam eine klare Abgrenzung vorgenommen zum angesprochenen elitären und traditionell eurozentrischen Kreis von Entscheidungstragenden, die üblicherweise diese Funktion innehaben. Durch die Auswahl des Teams, einem Kollektiv aus Indonesien, wurde intendiert, ebenjene Vormachtstellung des Globalen Nordens zu durchbrechen. Das kuratorische Konzept kann als Versuch zur Ausweitung des starren und in vielerlei Hinsicht einseitigen eurozentristischen Blickes auf Kunst und die Welt gelesen werden (vgl. ruangrupa 2022). Wer darf sprechen? Wer wird gesehen? Was die documenta und die begleitenden Diskurse sowie die gespaltenen Urteile über ihre Qualität veranschaulichen, kann an drei Aspekten festgemacht werden: Erstens wird der Bedarf zur näheren Betrachtung der unterschiedlichen Positionen evident, von denen aus Kritik geübt und denen dazu auch eine Plattform geboten wird, sowie der Adressat*innenschaft(en). An dieser Stelle scheint es nötig, eine Kritik als systemimmanente Selbstkritik auszudifferenzieren, damit ein Wahrnehmen, Artikulieren und – von einer eurozentristischen Position aus gesprochen – Verler-

nen habitualisierter Machtkonstruktionen möglich wird zu Gunsten einer Renovierung der Sichtbarkeitsflächen künstlerischen und ästhetischen Ausdrucks und Erfahrens. Dabei genügt es nicht, Anderen einen Platz anzubieten. Vielmehr ist – zweitens – auf die Auflösung tradierter Konventionen hinzusteuern, und zwar im aufrichtigen Bestreben, ein prüfendes Bewusstsein dafür zu erlangen, inwiefern das prädominante Machtgefüge das eigene Tun, Denken und Leben indoktriniert (vgl. Mörsch 2017). In dieser Forderung zeichnet sich einmal mehr – drittens – das iterative Movens ab, das im Zuge inkludierender Revisionsprozesse kritisch werden und bleiben lässt (vgl. Laner/Rieger-Ladich 2022) und damit eine wichtige Prämisse für ein wirksames Verlernen ist. Kunst und ästhetische Objekte sowie die Vermittlung dieser können als „maß-suchende" (Pongratz/Nieke/Masschelein 2004: 8) oder idealiter maß- und demnach norm-*ändernde* Vehikel begriffen werden in der Herstellung aktualisierender Wissens- und Denkformationen[6], die ein gleichberechtigtes Miteinander unter gleichzeitigem Bewusstsein über die Verhältnisse der Vergangenheit fordern (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009). Sie können verstanden werden als affektive Reibungsflächen für normative Ordnungen, die bis in die Gegenwart geprägt sind von paternalistisch bestimmten Deutungshoheiten, und lassen ein Kritikverständnis ableiten, das sich empfindsamer und nahbarer zeigt als jenes distanzierte, das beispielsweise im aktuellen österreichischen Lehrplan gefordert wird. Kritik als Naheverhältnis zu einem Gegenstand zu verstehen, baut darauf, das betreffende Objekt in aller Detailliertheit und Ausführlichkeit differenziert wahrzunehmen, zu betrachten und aus den gewonnenen Einsichten heraus dem ursprünglichen Wortsinn entsprechend (gr. *Krinein* ‚etwas sichten', ‚unterschieden' und später außerdem ‚unterscheiden', ‚urteilen'; vgl. Euler 2004) einen kritischen, nuancierten Blick dafür zu entwickeln. Dieses Verständnis erlaubt eine Perspektivierung, die mir für das Bedingungsgefüge des Kritikübens in Gestalt eines Verlernprozesses, der sich aus ästhetischem Erfahren und dadurch Bilden ergibt, notwendig und produktiv erscheint. Das Sich-vertraut-Machen und damit das Herstellen von Nähe anstatt von Distanz ist demnach speziell im Hinblick auf ein repräsentationskritisches und auf ästhetische Erfahrung bauendes Konzept eine chancenreiche Kursrichtung. Geht es doch zuweilen auch darum – sprechend aus der Perspektive des Globalen Nordens und mit Blick auf Enthierarchisierungsbestrebungen – ehrliche Verbundenheit (engl. allyship) mit marginalisierten Gruppen auf den Weg zu bringen, um Kritik als Selbst- und gleichzeitig Systemkritik von innen zu üben und zum Ausdruck zu bringen. Oberste Prämisse von Vermittelnden muss dabei bell hooks folgend sein, die eigenen Dispositionen laufend zu überarbeiten und zu aktualisieren, um nicht jene eingeschriebenen Traditionen zu reproduzieren und fortzuschreiben, die die Unwucht hervorgerufen haben, in der auch heute noch Wissensproduktion und -vermittlung stattfinden (vgl. hooks 1994).

Sprechen können, dürfen, sollen, müssen

Diese fortwährende Aktualisierung und das kritische Hinterfragen der eigenen Position innerhalb des betreffenden Systems ebenso wie das Sich-vertraut-Machen mit (ästhetischen) Objekten hat das Entfalten einer Sprach- oder eher Sprechfähigkeit zur Folge, die nicht nur tradiertes Mittel der Kommunikation ist. Besonders in der Funktion Vermittelnder kann diese Fertigkeit und Informiertheit ästhetische Räume nahbar machen für Personengruppen, die eine Durchdringung solcherart (noch) nicht erreicht haben beziehungsweise erreichen konnten oder durften (vgl. Sternfeld 2005).

Sprache und Sprechfähigkeit im Sinne eines Sich-ausdrücken-Könnens erweisen sich in diesem Sinne als Bedingungen und Ermöglichungsinstrumente zur aktiven Teilnahme und Teilhabe am gemeinschaftlichen Miteinander und für das Vermögen, kritisch zu bleiben, ebenso wie Menschen dabei zu begleiten, kritisch zu werden. Voraussetzend dafür sind Vermittelnde als wahrnehmende und artikulationsfähige Subjekte, die informiert sind, begleitend leiten und Räume für jene öffnen, die (noch) keine Stimme und kein Gehör oder noch nicht jenen kontextbezogenen Erfahrungsschatz haben. Dass diese Grundlagen Privilegien und bedingt durch die Kolonialgeschichte a priori vielen unverfügbar sind, unterstreicht die macht- und verantwortungsvolle Funktion von Vermittelnden in der (Ein-, An-, Ver-)Bindungsarbeit im Sinne eines gemeinsamen Kritisch-Werdens.

Warum ist nun gerade der Raum ästhetischer Erfahrungen, den Kunst aufmacht, ein bedeutsamer Aushandlungsort für Fragen nach Kritik in der Herstellung, Reproduktion und Abwendung ungleicher epistemischer Kräfteverhältnisse? Castro Varela und Dhawan weisen unter Berufung auf Edward W. Said darauf hin, dass „Kulturproduktion immer aufs Engste mit dem politischen Charakter der Gesellschaft verwoben" ist (Castro Varela/Dhawan 2009: 343). Eines der Ziele, die Said verfolgt, ist die Herauslösung der imperialen Kultur aus dem Panzer ihrer Vormachtstellung. Kunst sowie ästhetische und kulturelle Erfahrungsräume sind dabei prominente Felder zur Demontage bestehender Ordnungen. Kulturprodukte des globalen Südens werden aber auch heute

noch nicht selten als „Primitive“ Kunst diffamiert und abgewertet. Gleichsam ist es für Kunstschaffende des globalen Nordens unmöglich, sich den kolonialen Bedingungen zu entziehen (vgl. ebd.). Castro Varela und Dhawan nennen als Gelingensfaktoren für diese Dekonstruktionsanstrengungen die möglichst klare Offenlegung und Analyse des Bezugssystems und der Abhängigkeitskonstitutionen: „Wer hat was, unter welchen Umständen, mit welchen Folgen für wen produziert?“ (ebd.: 343) Damit bringen sie übertragen auf die Zielsetzung des Beitrags auf den Punkt, welche Frage als handlungsleitender Impetus den Bestrebungen hin zum Herausschälen eines repräsentationskritisch und kunstpädagogisch begründeten Verständnisses von Kritik voranzustellen ist. Nämlich: Wer übt von wo aus, wie, an wem und für wen Kritik?

Der Modus des Verlernens (*Unlearning*) oder, mit Krauss gesprochen, des „Ent-Übens“ (Krauss 2017) verfolgt ebendiese dekonstruktivistische Denk- und Handlungspraxis. Gayatri C. Spivak, die den Diskurs wesentlich geprägt hat, geht es nicht primär um eine Kritik an der Unzulänglichkeit sprachlicher Äußerungen im Vergleich zum tatsächlich sinnlich Erfahrenen oder Erfahrbaren. Vielmehr greift sie das Medium Sprache auf und arbeitet heraus, dass es den Subalternen[7] schlicht an sprachlicher Vertrautheit mit etablierten Formen der Kommunikation und deshalb an Stimme fehlt, um ihre Bewandtnisse überhaupt zu artikulieren und mitsprechen zu können. Die Bedingung für den kommunikativen Austausch über ästhetische Erfahrungen ist für Spivak nicht nur für die Sphäre des Sinnlichen, sondern als Voraussetzung für die Teilnahme an jedwedem Miteinander Sprechfähigkeit und -möglichkeit. Den Subalternen bleiben Türen verschlossen, womit ihnen die Fähigkeit versagt ist, als mitgestaltende Akteur*innen zu agieren (vgl. Spivak 2008). Spivak bekräftigt mit einem Rekurs auf Gramsci, dass Repräsentation zuallererst im Kulturellen gegeben sein muss, um darauf aufbauend im Politischen wirksam werden zu können. Einer der zentralen Kritikpunkte Spivaks ist dabei die anhaltende generelle Absicht, das mächtige Subjekt *Westen*, wenn auch in mancherlei Hinsicht unter Verschleierung oder Beschwichtigung, nach wie vor hochzuhalten (vgl. ebd.).

Kritische Kunstvermittlung: Ich seh, ich seh, was du nicht siehst, und das ist…

Sprechfähigkeit wird hierin als Ausdrucksvermögen verstanden, mit dem Ziel, sich selbst oder auch einander Dinge zu zeigen, zugänglich zu machen und in den Diskurs einzubeziehen. Die Herausforderung insbesondere im Vermittlungskontext besteht in der zu Beginn dieses Prozesses bestehenden Unverfügbarkeit von allem und allen, die (noch) nicht auf der Bildfläche erscheinen: Was oder wer ist sprachlos, wer hat keine Stimme, wem wird keine Präsentation und Repräsentation zugesprochen und wer ist dadurch unsichtbar oder wird dadurch unsichtbar gemacht und von wem? In der Forschung ebenso wie in der angewandten Praxis der kritischen Kunstvermittlung stehen Rezeptionsfähigkeit, Lesbarkeit und (Un-)Sichtbarkeit von Sachverhalten in ästhetischen Wissens- und Erkenntnisprozessen am Knotenpunkt von Bildung und Kunst mit dem Blick auf Kapitalismus, Kolonialismus, Paternalismus und die damit verbundenen repressiven Strukturen im Mittelpunkt (vgl. Mörsch 2020).

Die Räume der Kunst – ästhetische Erfahrungsräume im engeren Sinne – sind Umschlagorte zur Befragung und Erhebung der funktionellen und inhaltlichen Deixis des Gezeigten (vgl. Wiesing 2015). Es wird danach gefragt, was sich und warum sich wer auf welche Weisen zeigt und welche Haltungen, Modelle oder Distinktionen in spezifischen Kontexten dadurch ins Licht gerückt werden. Diese Perspektivierung provoziert speziell im Bezugsrahmen der Postcolonial Studies die Gegenfrage, nämlich: Was oder wer zeigt sich aus welchen Gründen *nicht* oder kann sich *nicht* zeigen und ist eben *nicht* abgebildet? Mit der Ebene des Sichtbaren und Unsichtbaren in Zusammenhang mit sinnlichen Rezeptionsmodi aber auch (sozio-)politischen Implikationen spannt sich ein disziplinübergreifender Bogen über das Feld, auf dem das Erkenntnisinteresse in der kritischen Beschau der nur vermeintlich universal lesbaren wahrnehmbaren Eindrücke liegt (vgl. Schade & Wenk 2011). Eine der Disziplinen, der in diesem Kontext eine elementare Bedeutung für die Initiierung von Renovierungsbestrebungen zuzusprechen ist, weil sie mit ihren Mitteln das Verhandeln des historisch gewachsenen Problemfeldes ermöglicht, ist die kritische Kunstpädagogik und -vermittlung. Sie knüpft die theoriegeleiteten Fragestellungen der Postcolonial Studies an die Ästhetik und fragt, inwiefern die Schulung sinnlicher Fertigkeiten zu Gunsten differenzierter ästhetischer Erfahrung relevant für den Wissenserwerb ist und wie die Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums dem zuträglich ist (vgl. Laner 2018). Mit Fokus auf Machtkritik transferiert sie diese in praxisnahe Anwendungsbereiche. Sie entledigt die nötigen, aber großteils einer sehr kleinen, privilegierten Fachschaft vorenthaltenen theoretischen Ausführungen ihres erhabenen Podestes und macht sie in rezeptionsfähiger Form für eine breite Adressat*innenschaft zugänglich und erfahrbar. Geschriebene und gedachte Modelle werden verkörpert (vgl. Laner 2020). Dabei stehen nicht in erster

Linie die wahrnehmbaren Teile und sichtbaren ästhetischen Artefakte im Zentrum, sondern vielmehr jene, die bisweilen verdeckt und aus diesem Grund nicht (so einfach) perzeptibel waren oder immer noch nicht sind.

Kritisch werden

Krauss und Sternfeld lassen ihr Tun auf einem repräsentationskritischen Fundament fußen, problematisieren hegemoniale Machtverhältnisse und verfolgen Demokratisierungsbestrebungen innerhalb ihrer jeweiligen ästhetischen Erfahrungsräume. Dabei steht auf der Agenda von beiden Vermittelnden die Heranführung von Lernenden an das Wahrnehmen und Initiieren von Irritationen innerhalb von Gewohntem mit dem Ziel, Bruchstellen zu artikulieren und in ein Kritisch-Werden zu kommen.

Krauss examiniert gemeinsam mit Lernenden Beziehungskonstellationen in schulischen Vermittlungsumgebungen. Sie adressiert eine klar bestimmte Zielgruppe, mit der sie sich aufmacht, hegemoniale Gegebenheiten zu dekonstruieren: Schüler*innen. Ausgangspunkte für das handlungspraktische Vorgehen sind konkrete Situationen mit engem Bezug zum Schulalltag der Lernenden. In praxisorientierter, angewandter Form und unter heterarchischer (Beg-) Leitung werden sie so in das Feld der Repräsentationskritik eingeführt, um sich im gemeinsamen Kritisch-Werden eine Sprechfähigkeit respektive kritische Stimmen zu erarbeiten und mit den Mitteln künstlerischen Ausdrucks diese auch zu erheben oder vielmehr sie und sich zu zeigen. Ein wichtiger Transferschritt, den die Lernenden damit auf produktionsästhetischer Ebene leisten, ist die Verkörperung der diskursiv erworbenen Fertigkeit zur Überschreitung des eigenen Wahrnehmungshorizonts. Leibgebundenheit ist folglich eine bedeutende Komponente im Üben von Kritik bei Krauss.

Sternfeld entfaltet ihr Konzept auf einem weitgreifenden Beziehungsnetzwerk unterschiedlicher Handlungstragender in ästhetischen Erfahrungsräumen, die museale Bezüge haben. Sie richtet sich mit ihrem Zugang zu einem kritischen Vermittlungsverständnis an eine heterogene Akteur*innenschaft im Kunstkontext, die sie subsumierend als Vermittelnde definiert, manche im engeren, manche im weiteren Sinne. Darin holt sie im Zuge der Erarbeitung von Fragen, die Leerstellen und (noch) Unsichtbare(s) thematisieren, im Prozess der Befähigung zur (Aus-)Übung von Kritik Interessierte gewissermaßen als Quasi-Kuratierende auf ihre Seite, die sich mit der Kontextualisierung von Kunst befassen und über sie nachdenken wollen. In dieser Gefasstheit ist nicht Kunst oder künstlerisches Tätigsein selbst das produktionsästhetische Vehikel für das Problematisieren und Aufbrechen von Machtstrukturen. Das Instrument zur Ausübung von Kritik bei Sternfeld emergiert vielmehr aus dem Erarbeiten eines informiert(er)en Blicks auf ästhetische Erfahrungsräume, Kunst sowie dem vermittelnden, diskursiven Schirm, der die tradierten Setzungen, in denen Kunst lange Zeit eingeschrieben war und in vielen Fällen immer noch ist, durch die Schaffung neuer „Möglichkeitsräume“ (Sternfeld 2017: 189) herausfordert. Was bei Sternfeld zentral steht, ist der Anspruch an Vermittelnde, in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Artefakten und Erfahrungsräumen Momente der Irritation zu erzeugen und erfahrbar zu machen sowie das Feld, auf dem sie agieren, und ihre eigene Position darauf fortwährend zu hinterfragen und zu aktualisieren.

Beide Positionen treiben die Arbeit voran an dem, was Spivak als das „Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur“ beschreibt (Castro Varela 2007). Krauss und Sternfeld sind im künstlerischen Vermittlungskontext zwei zentrale Verbündete im Einsatz für ein aktualisierendes Verständnis von Wissen, (Kunst-)Geschichte, Gesellschaft und Macht, die dieselbe Mission in ihren jeweiligen Domänen und mit unterschiedlichen Adressat*innenschaften und Dimensionierungen verfolgen. Beide leisten wesentliche Beiträge im Aufbrechen von Epistemologien, die über lange Zeit hinweg gewachsen und nach wie vor zu unangetastet sind. Das schaffen sie, indem sie bildlich gesprochen und Spivaks Metapher aufgreifend im Kontext der Kunstvermittlung ihre Werkstoffe theoretisch wie praktisch mit Fäden, also Inhalten, verdichten, die lange Zeit keine Bestandteile des Materials waren. Sie folgen damit im kritisch-pädagogischen Bezugsrahmen Spivaks Aufforderung zu einer postkolonialistischen, inklusiven und demokratisierenden Wissensvermittlung, die darauf hinzielt, die gelehrten Kanons[8] zu erweitern. In der Umsetzung bedeutet das, diese mit Stimmen aus marginalisierten Gruppen zu bereichern und zu ergänzen, die in weiterer Folge nicht lediglich als subalterne Addenda zum sogenannten klassischen Oeuvre verstanden werden dürfen, sondern als gleichberechtigte und gleichermaßen ernstzunehmende Teile des Wissens über Gesellschaft und Welt (vgl. Spivak 2009) begriffen werden müssen.

In Anbetracht der Instrumente und Wege des Kritisierens mit und durch Kunst, die Krauss und Sternfeld praktizieren, wird evident, wie machtvoll und deshalb wichtig die Rolle von Vermittelnden in der Arbeit zur Dekonstruktion von hegemonialer Wissen-

sproduktion und Repräsentation ist, ob in musealen oder schulischen Umgebungen, ob durch künstlerische Artikulation, deren aktualisierende theoretische Kontextualisierung oder im gemeinschaftlichen diskursiven Miteinander.

In einigen grundlegenden Aspekten unterscheiden sich die beiden Zugänge. In Krauss praktischen, künstlerisch forschenden Vermittlungsweisen steht im Mittelpunkt, gemeinsam mit neuen, unbedarften Teilnehmenden auf dem Feld des Ent-Übens die ersten Schritte zu gehen, um gegenstandsbezogen in ein andauerndes und beständiges Kritisch-Werden zu gelangen. Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden kann in diesem Framing als sich mit der Zeit einstellender, kollegialer Schulterschluss beschrieben werden, der sich aus dem intensiven und wiederholenden Zusammenarbeiten über einen langen Zeitraum hinweg einstellt. Krauss erweitert damit die kritische Sichtweise des ästhetischen Erfahrungsraumes *Schule,* mit der sie selbst in der Position als Vermittelnde darauf blickt, um den Blick einer weiteren involvierten Gruppe – jenem von Schüler*innen, deren alltägliches Umfeld die Schule ist und die während des Prozesses ebenso zu handlungsleitenden (Mit-)Kritiker*innen werden. Im Zentrum und als Adressat*innen des wissenschaftlichen Diskursfelds von Sternfeld stehen dagegen in erster Linie Vermittelnde, die nicht erst initial ins Feld einzuführen sind, sondern schon Handlungsleitende in Räumen für Kunst sind und Sternfelds Rahmung eines kritischen Vermittlungsverständnisses als konzeptuellen, theoriegeleiteten Handlungsvorschlag nutzen können, um ihre eigene fachliche Haltung zu aktualisieren und allem voran sich selbst als Verlernende innerhalb des bestehenden Systems zu situieren. Krauss sieht es also als primäre Aufgabe, sich mit Lernenden zu verbünden und diese gewissermaßen als neue, ihr ebenbürtige künstlerisch-kritische Vermittelnde mit ins Boot zu holen für das gemeinsame Ent-Üben alltäglicher tradierter Handlungs- und Denkformen hegemonialer Wissensproduktion. Hier zerfließt im Laufe des Prozesses die klare Trennung zwischen Vermittelnden und Lernenden. Sternfeld konzentriert sich in den hier behandelten Auseinandersetzungen dagegen auf einer Konzeptebene in erster Linie auf ihre Kolleg*innenschaft, um diese zu ermuntern und zu befähigen, in der Manier des Verlernens im Sinne einer Selbst- und Systemkritik Vermittlungsräume à jour zu bringen. Einen Unterschied bildet ebenso die verschieden gewichtete Relevanz der Verbindung zwischen den Orten des Kritikübens und den Gegenständen der Kritik. Sternfeld belässt es dabei, Orte der Vermittlung als „Möglichkeitsräume“ zu definieren. Wo sich diese befinden, ist kein wesentliches Thema. Bei Krauss ist der Umstand entscheidend, dass der Ort, an dem kritische Denkarbeit und künstlerische Praxis stattfinden, gleichzeitig der Gegenstand ist, nämlich der Alltagsraum *Schule*. Hier zeigt sich bereits einer von mehreren Aspekten, der auf die Signifikanz von Nähe im Üben von Kritik in ästhetischen Erfahrungsräumen hindeuten.

Im Hinblick auf die Bedeutung von Nähe, die ich der Übung von Kritik in diesem Beitrag zuschreibe, bleibt zu klären, inwiefern sich diese in den beiden Zugängen ausmachen lässt. Näheverhältnisse können in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen eine Rolle spielen: Als zwischenmenschliche und zeitliche Komponenten ebenso wie als ortsbezogene. In Krauss' Projektkontextualisierungen drückt sich ein Nahe-Werden in der bewusst gewählten Zeitspanne der gemeinsamen Arbeit mit den Schüler*innengruppen aus, die sich über mehrere Monate hin erstreckt und in der Phasen des miteinander Warmwerdens von Vermittelnden und Schüle*innen sowie des Vertrautmachens und intensiven Auseinandersetzens mit dem Gegenstand Platz haben. Die Frage nach der Bedeutung eines Näheverhältnisses in gemeinsamen Verlernprozessen verstanden als Beziehungsaufbau zwischen Vermittelnden und Lernenden bleibt in Sternfelds Theorierahmen in expliziter Form noch offen.

Das Verständnis von Kritik[9], für das ich argumentiere, ist eines, das in Analogie zum Lernprozess als Prozess des Erfahrens verstanden werden will, den Käte Meyer-Drawe vertritt, wenn sie sagt, dass ein „Fortschritt der Erkenntnis einen Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge [erfordert]“ und dabei „Geläufiges in ein Zwielicht [gerät]“ (Meyer-Drawe 2012: 14). Das Aufbrechen der Sicht, von dem Meyer-Drawe spricht, möchte ich aufgreifen, um es in Verbindung mit der kontextspezifischen Vermittlung von Sprechfähigkeit als ästhetisches Ausdrucksmittel und des Sich-oder Etwas-Zeigens zu bringen. Das Initiieren der Brüche ist ein Momentum, das für die Hinführung zu einer angewandten Repräsentationskritik zentralen Stellenwert hat. Das Heranführen von Lernenden an das Erkennen und Wahrnehmen von Irritationen dieserart begreife ich als notwendige Stimuli nicht nur für *Lernen* allgemein, sondern auch für ein Kritisch-Werden. Dem geht eine selbstreferentielle Positionsbestimmung der Lehrpersonen ebenso wie in weiterer Folge der Lernenden voraus, die ein Sich-in-Beziehung-Setzen mit dem Gegenstand sowie mit dem Feld, von dem dieser und sie selbst Teile sind, und ein miteinander In-Beziehung-Treten bedingt. Letzteres zeugt von der Wichtigkeit, die Gemeinschaft in diesem Zusammenhang hat.

Das Üben von Kritik im Sinne eines Verlernens tradierter Machtstrukturen ist ein iterativer, immerwährender Vorgang. Er wird in Bewegung gehalten von all jenen, welche die Kraft und Möglichkeiten haben, sich selbst ebenso wie die Gegenstände und die beteiligten Akteur*innen fortlaufend und in Verbindung mit der zeitlichen, räumlichen, kontextuellen und individuellen

Eingeschriebenheit aufs Neue zu hinterfragen. Kritisch-sein ist in diesem Verständnis etwas Aktives, das nie Stillstand billigen kann, das Kraft und Motivation erfordert, sich auf Verbundenheit – auf ein Naheverhältnis – stützt und danach strebt, das Wir zu vergrößern. Das Bemühen, Neues und neue Sprechende einzubeziehen mit dem Ansinnen, einander näher zu kommen, um das Feld und die Gemeinschaft auf diese Weise zu erweitern, sind dabei substanzielle Elemente. Darauf bezugnehmend möchte dieser Beitrag abschließend dazu anregen, die Rolle der Nähe für das Kritisch-Werden im Vermittlungskontext ästhetischer Erfahrungsräume ausführlicher und explizit zu thematisieren und eingehend zu untersuchen. Eine vertiefende Auseinandersetzung unter dieser Schwerpunktsetzung würde nicht nur den notwendigen Diskurs um Verständnisse von Kritik anregen, sondern auch das Bewusstsein hin zur Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungsräume in der Bildung fördern.

Anmerkungen

[1] Anders als die spezifischen ästhetischen Erfahrungsräume der Beispiele in diesem Beitrag, in denen Kunst explizit – im einen Fall rezeptiv, im anderen produktiv – prävalenter Gegenstand ist, sei festgehalten, dass allgemein gesehen ästhetische Erfahrungsräume nicht zwingend mit Kunst oder dem Kunstschönen zu tun haben müssen. Hier lohnt sich ein Blick auf die begriffliche Herkunft des Terminus ‚ästhetisch', das aus dem Griechischen übersetzt „die Empfindung und Wahrnehmung betreffend", „für die Sinne faßbar" meint (vgl. Schweizer 1988: VII).

[2] Ich beziehe mich dabei auf den aktuell in Österreich geltenden 136-mal ist darin das Adjektiv *kritisch* zu finden (vgl. Lehrplan der AHS 2023: z. B. 115, 124, 127, 129, 155, 157, 163, 180, 188, 189, 194, 196, 200, 205, 217).

[3] Es sei festgehalten, dass ein Referenzieren auf die dazumal *kritischen*, vernunftgeleiteten Bewegungen der Aufklärung um 1800 nicht mehr für eine heutige Bezugnahme genügend ist und auf einer übergreifenden Folie – so es diese heute überhaupt geben kann – ‚Kritik' viel mehr als Selbstkritik, also Kritik gegenüber „den Leistungen unseres Vernunftvermögens" zu fassen ist (Breinbauer 2023, 297). Vor einem repräsentationskritischen Hintergrund gilt es hier zu spezifizieren, wer das Wir sein kann, auf das Breinbauer sich im Zitat bezieht. Eine Kontextbestimmung nehme ich später vor. An dieser Stelle sei aber bereits bemerkt, dass die Positionalität der Adressat*innenschaft für die Aufforderung zur Kritik als Selbstkritik eine ist, die von geerbten Privilegien und von als gegeben begriffenen Vorzügen gezeichnet ist, die dieser Gruppe eine begünstigte Stellung im gesellschaftlichen Miteinander einräumen.

[4] Ich beziehe mich hier rein auf Einschätzungen des ästhetischen Äußeren und der Vermittlung und dezidiert nicht auf den Antisemitismus-Skandal, wenngleich dieser einen ebenso notwendig zu diskutierenden Gegenstand kunstpädagogischer Forschung darstellt, der an anderer Stelle unbedingt (weiter) zu führen ist.

[5] Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dieser Schwerpunktsetzung siehe Rahel Pufferts Beitrag in dieser Sammlung.

[6] Ich spreche an dieser Stelle bewusst nicht von einem Gegenkanon, da dadurch terminologisch die machtverhältnismäßige Bipolarität aufrechterhalten werden würde und das dem Auflösen des Machtgefälles abträglich wäre.

[7] Spivak definiert Personengruppen der Subalternen als diejenigen, die sich anderen unterzuordnen haben und in politischen und gesellschaftspolitischen diskursiven Gefügen keine repräsentative Stimme haben (vgl. Spivak 2008: 9).

[8] Spivak bezieht sich ihrem akademischen Hintergrund entsprechend an dieser Stelle auf den literarischen Kanon, der in England gelehrt wurde und wird. Der Diskurs lässt sich aber mit jedweder Form epistemischer Anthologie in Beziehung setzen.

[9] Ich möchte an dieser Stelle einen großen Dank an meine Kolleginnen Lea Wiednig, die wichtige Impulsgeberin für wesentliche Punkte und wertvolle Reflexions- und Gesprächspartnerin war und ist, sowie Alba Malika Belhadj Merzoug, die mich in der Recherchearbeit tatkräftig unterstützt hat, aussprechen!

Literatur

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1988): Theoretische Ästhetik. In: Schweizer, Hans R. (Hrsg.): Alexander Gottlieb Baumgarten. Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58). Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2. Auflage, S. 3-175. https//doi.org/l0.28937/978-3-7873-2571-9

Breinbauer, Ines Maria (2023): Kritische Bildungswissenschaft. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, S. 297-304, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023): Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule. BGBl. II Nr. 1/2023. Wien. [2.1.2023]

Dutch Art Institute (2023): Annette Krauss. Online: https://dutchartinstitute.eu/page/1163/annette-krauss [2.10.2023].

Büro trafo. K (2023): Drei Fragen an… Büro trafo. K. In: Florenz, Beate/Hahn, Annemarie/Kolb, Gila (Hrsg.): SFKP e Journal Art Education Research. Februar 2023, Jg. 13 (23). Online: https://sfkp.ch/ autor/buero-trafo-k [14.12.2023].

Castro Varela, Maria do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: IG Bildende Kunst (Hrsg.): Bildpunkt. Widerstand. Macht. Wissen, Herbst 2007. Wien. Online: https://www.links-net.de/artikel/20768 [23.08.2023]

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialimus. In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich: diaphanes, S. 339-353.

Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädago-gik. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 9-28. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5 Hoffmann, Hilmar (1981): Kultur für alle. Frankfurt a. M.: Surkamp.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York/London: Routledge.

Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein: Scriptor.

Krauss, Annette (2018): Lifelong Learning and the Professionalized Learner. In: Choi, Binna/ Krauss, Annette/van der Heide, Yolande/Allan, Liz (Hrsg.): Unlearning Exercises. Art Organizations as Sites for Unlearning. Amsterdam: Valiz, S. 74-98. Online: https://casco.art/wp-content/uploads/2021/02/ UE.pdf [14.09.2023].

Krauss, Annette (2019): Unlearning institutional habits. An arts-based perspective on organizational unlearning. In: Klammer, Adrian/ Grisold, Thomas/Nguyen, Nhien (Hrsg.): The Learning Organization, 26 (5), Bingley: Emerald Publishing Limited, S. 485-499. https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0172

Krauss, Annette/Pethick, Emily/Vishmidt, Marina (2010): Spaces of Unexpected Learning 2. In: O’Neill, Paul/ Wilson, Mick (Hrsg.): Curating and the educational turn. Amsterdam: Open Editions, S. 250-261, https://permalink.obvsg.at/AC08010832

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.

Laner, Iris (2020): Caring critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches. In: On Education. Journal for Research and Debate, 3(9). Online: https://doi.org/10.17899/ on_ed.2020.9.8 [22.9.2023].

Laner, Iris/Rieger-Ladich, Markus (2023): Kritik üben und verlernen, Perspektive wechseln und unterbrechen. Vier Praktiken Kultureller Bildung. In: Keuchel, Susanne/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität der Kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 89-102.

Mandel, Birgit (2023): Vermittlung auf der documenta fifteen – Reflexion über Erwartungen und Wirkungen von Kunstvermittlung auf der Basis einer Besucher*innen-Befragung. In: Kulturelle Bildung Online. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/vermittlung-documenta-fifteen-reflexion-ueber-erwartungen-wirkungen-kunstvermittlung-basis [23.09.2023].

Meyer-Drawe, Käthe (2012). Diskurse des Lernens. Paderborn: Wilhelm Fink, 2. Auflage.

Mörsch, Carmen (2017): Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der kulturellen Bildung. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüber, Heinrich/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 35. Köln: Universität Köln. Online: https://kunst. uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf [26.08.2023].

Mörsch, Carmen (2020): Decolonizing Arts Education. Skizze zu einer diskriminierungskritischen Aus- und Weiterbildung an er Schnittstelle von Bildung und Künsten. In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts education in transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation. München: kopaed, S. 115-119.

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.

Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.

Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (2004): Vorwort. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/-Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 7-8. https://-doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5

Prottas, Nathaniel (2020): Interview with Nora Sternfeld, Author of Das radikaldemokratische Museum. In: Prottas, Nathaniel/-Moon, Michelle (Hrsg.): Journal of Museum Education, 45(2), New York/London: Routledge, S. 210-220. https://-doi.org/10.1080/10598650.2020.1740869

Puffert, Rahel (2005): Vorgeschrieben oder ausgesprochen? Oder: Was beim Vermitteln zur Sprache kommt. In: Jaschke, Beatrice/Mertinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: TURIA + KANT, S. 59-71.

ruangrupa (2022): Majalah Lumbung. Ein Magazin über ernten und teilen. Berlin: Hatje Cantz Verlag. Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur: Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld: transcript.

Schweizer, Hans R. (1988): Einführung: Begründung der Ästhetik als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis. In: Schweizer, Hans R. (Hrsg.): Alexander Gottlieb Baumgarten. Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58). Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2. Auflage, VII-XVI. https//doi.org/l0.28937/978-3-7873-2571-9

Spivak, Gayatri C. (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: TURIA + KANT.

Spivak, Gayatri C. (2009): Outside in the Teaching Machine. London: Routledge.

Spivak, Gayatri C. (2013): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Der Standard (2022): Documenta Fifteen: Gemischtes Fazit zur Halbzeit. Online: https://www.derstandard.at/story/2000138117888/documenta-fifteen-gemischtes-fazit-zur-halbzeit [28.02.23].

Sternfeld, Nora (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. In: Jaschke, Beatrice/Mertinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: TURIA + KANT, S. 15-33.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea /Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen (30/2014). Köln: Universität Köln.

Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen

und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 189-202.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin/Boston: De Gruyter.

Wiesing, Lambert (2015): Das ausgestellte Bild oder Was zeigen im Museum gezeigte Bilder? In: Hoins, Katharina/Mallinckrodt, Felicitas (Hrsg.): Macht – Wissen – Teilhabe: Sammlungsinstitutionen im Jahrhundert. Bielefeld: transcript, S. 127-140.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Eine Welt in Aufruhr – Untergang oder neue Funktionsbestimmung der Kritik?

In der Dezember-Ausgabe 2016 des Kunstmagazins *Art Forum* schreiben die Herausgeber*innen zum Thema des Hefts *The Year in Shock*: „Der verblüffende Aufstieg von Nationalismus, Populismus und Fundamentalismus hat die Welt in Aufruhr versetzt. Es ist verlockend, sich vorzustellen, dass wir nur Zeuge einer weiteren Wendung eines Zyklus von Fortschritt und Rückschritt in der politischen Moderne sind. Aber wir können den Untergang des Demos in der *longue durée* der Demokratie verorten und gleichzeitig den falschen Trost der Vorstellung zurückweisen, dass das, was geschieht, nicht neu ist, dass wir das alles schon einmal gesehen haben. Wie sind wir hierhergekommen?“ (Molesworth 2016: o. S.).

In ihrem Beitrag, der auf den Befund des „Untergangs des Demos der Demokratie“ [1]
– den Verlust der politischen Handlungsmacht derjenigen, die zur Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen berechtigt sind, sei es durch Wahlen, Meinungsäußerungen oder andere Formen der Partizipation – reagiert, konstatiert die ehemalige Chefkuratorin des Museums für zeitgenössische Kunst in Los Angeles, Helen Molesworth, eine Wende, die sie als „neue Avantgarde“ beschreibt. Diese greift, im Gegensatz zur historischen Avantgarde, nicht auf die Taktik zurück, dem Schock der Moderne durch künstlerische Schockmittel zu kontern. Stattdessen, so Molesworth, bevorzugen zeitgenössische Künstler*innen eine fürsorgliche Haltung, geprägt von kontinuierlicher Selbstreflexion und Rücksichtnahme auf andere.

In der Tat sind Fürsorge und Sorge (*care*), Selbst-Fürsorge (*self care*), Heilung (*healing*), gegenseitige Hilfe (*mutual aid*) ins Zentrum künstlerischer, aktivistischer und theoretischer Aufmerksamkeit gerückt und spätestens mit der COVID-19-Pandemie in den Mainstreammedien angekommen. Auch viel besuchte internationale Kunstmuseen wie das MoMA in New York und die Tate Modern in London haben sich mit Podcasts, Videos und Ausstellungen die Thematik der Sorge und Heilung zu eigen gemacht. Vor allem sind es aber Künstler*innen, Aktivist*innen, Kulturproduzent*innen mit marginalisierten Positionen – Schwarze, indigene, queere, lesbische, schwule, bisexuelle Akteur*innen –, die sich in einer oft mühevollen, unsichtbaren Arbeit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen wie Rassismus, Patriarchat, Kolonialismus und Kapitalismus widmen.

Der Begriff „care“, im Deutschen oft als „Fürsorge“ oder „Sorge“ übersetzt, hat in der politischen Theorie und in aktuellen Diskursen an Bedeutung gewonnen, insbesondere im Kontext der „Ethik der Sorge“. Diese ethische Perspektive betont die Wichtigkeit von Beziehungen und Verantwortlichkeit im moralischen Handeln und stellt eine Alternative zu traditionellen, oft rationalistisch geprägten Ethikmodellen dar. Die COVID-19-Pandemie hat die Dringlichkeit von Sorge in den Vordergrund gerückt und sie zu einer ethischen Prämisse gemacht, die im zeitgenössischen Kunstfeld breit anerkannt wird. Künstlerische Praktiken und Institutionen reflektieren zunehmend über Sorge, um Themen wie Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit, faire Bezahlung, An-

tirassismus und Antidiskriminierung anzugehen.

Joan Tronto und Bernice Fisher differenzieren in ihrer Arbeit vier Phasen der Sorge, darunter „sich kümmern um“ (*caring about*) und „sich kümmern um“ (*taking care of*). Ersteres bezieht sich auf die Aufmerksamkeit gegenüber Aspekten unserer Umwelt, die unser Überleben und Wohlbefinden beeinflussen, während Letzteres die Verantwortung für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Sorgeaktivitäten impliziert (vgl. Tronto/Fisher 1990: 36ff.) Maria Puig de la Bellacasa erweitert dieses Verständnis, indem sie Sorge als spekulative Ethik in mehr-als-menschlichen Welten betrachtet. Sie betont, dass Sorge nicht nur eine menschliche Angelegenheit ist, sondern auch unsere Beziehungen zu nicht-menschlichen Akteur*innen und Umwelten umfasst (vgl. Puig de la Bellacasa 2017). Insgesamt verstehen aktuelle Diskurse Sorge in der politischen Theorie als zentralen Aspekt für die Gestaltung gerechter und inklusiver Gesellschaften.

Wiederherstellung, Unterstützung, Sorge, Überleben und Trauer – und nicht primär Kritik – treten aktuell als zentrale Begriffe und Methoden eines Bewältigungsmodus am Ende eines kapitalistischen und kolonialen Weltsystems in den Vordergrund. Kritik und kritisches Denken sind als traditionelle Formen europäischer Aufklärung und Moderne in unterschiedlichen Feldern und Disziplinen sowie gesellschaftspolitischer Ebene zuletzt in Verruf geraten. Die Zweischneidigkeit der Kritik, die ich mit Blick auf die Kunst und Kunstvermittlung im vorliegenden Text beleuchten möchte, wird in den aktuellen Postkritik-Debatten intensiv diskutiert. Einerseits fungiert Kritik als Werkzeug zur Auflösung und Hinterfragung hegemonialer Machtstrukturen; andererseits kann sie selbst normative Machtverhältnisse reproduzieren. Diese Ambivalenz führt zu einer grundlegenden Hinterfragung von Kritik als epistemische Praxis. Im Bereich der künstlerischen Praxis und Kunstkritik wurden immer wieder vorherrschende Formen der Kritik durch Künstler*innen infrage gestellt. Parallel stellen Denker*innen und Aktivist*innen die Gültigkeit der Kritik als zentralen Erkenntnismodus aus postkolonialer, dekolonialer und queer-feministischer Sicht auf die Probe. Den aktuellen Stand der Kritik fassen Elizabeth S. Anker und Rita Felski (2017) wie folgt zusammen: „Wir befinden uns derzeit inmitten einer Neuausrichtung des Denkens und der Praxis, deren Folgen schwer abzusehen sind. Es besteht kaum ein Zweifel daran, dass Debatten über die Vorzüge der Kritik in der Luft liegen und dass der intellektuelle oder politische Nutzen des Hinterfragens, Entmystifizierens und Verfremdens nicht mehr ganz so selbstverständlich ist“ (Anker/Felski 2017: 1).

Kritik im Zeitalter von Postkritik: Kunst/Kritik, Post- und Dekolonialität

Im Feld der Kunst war Kritik seit 1945 ein zentraler Vektor des zeitgenössischen Kunstgeschehens im Globalen Norden. Die Relevanz der Kunstkritik zeigte sich exemplarisch in ihrem modernistischen Ansatz, der durch zentrale Figuren wie Clement Greenberg und Harold Rosenberg den kunsttheoretischen Diskurs maßgeblich beeinflusste. Ein bedeutender Faktor für die Wirkmächtigkeit der Kunstkritik war die Rolle von Fachzeitschriften, etwa das 1976 von Rosalind E. Krauss und Annette Michelson gegründete October-Magazin, das eine Schlüsselrolle im Kunstbetrieb einnahm. Parallel dazu entwickelte sich Kritik zunehmend als integraler Bestandteil der künstlerischen Praxis selbst. Zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren fand insbesondere die Institutionskritik in verschiedenen Ausprägungen breite Anerkennung. Mit der Etablierung der Institutionskritik als spezifische künstlerische Praxis – repräsentiert durch Künstler*innen wie Michael Asher, Lawrence Weiner, Dan Graham, Andrea Fraser und Adrian Piper – geriet die klassische Kunstkritik jedoch in eine Krise.

Im Vorwort der Märzausgabe 1992 von *Texte zur Kunst* mit dem Titel „Kunstkritik“ betonten die Herausgeber*innen Isabelle Graw und Stefan Germer die Notwendigkeit einer Neubestimmung der Kunstkritik im Kontext veränderter Funktionen von Kunst. Sie schrieben: „Veränderte Funktionsbestimmungen von Kunst führen also zu einer Neubestimmung von Kunstkritik – das Aufkommen der unpersönlich-distanzierten kunstkritischen Sprache (wie sie in den 70ern in ‚October‘ praktiziert wurde) kann mit den Prämissen der Konzeptkunst in einen Zusammenhang gebracht werden. ‚There is a matching between rhetoric and its object.‘“ Für das wegweisende deutschsprachige Kunstmagazin definierten Graw und Germer Kunstkritik folglich als einen offenen und zugleich erweiterten Prozess: „Kunstkritik heißt für uns weniger ein abgeschlossener Bereich rein kunstbezogener Reflexion als vielmehr ‚criticism in the expanded field‘ – eine Kunstkritik, die die gesellschaftliche Relevanz künstlerischer Praxis dadurch aufzeigt, dass sie beispielsweise mit politischen, psychoanalytischen oder feministischen Diskursen vernetzt wird.“ (Graw/Germer 1992: Vorwort) Hiermit zeigte sich die wechselseitige Beziehung von künstlerischer Praxis und Kunstkritik: Die beschriebene veränderte „Funktionsbestimmung der Kunst“ im Sinne der Institutionskritik als künstlerischer Praxis machte eine

Neubestimmung der Kunstkritik notwendig, die sich durch ihre Erweiterung hin zu einer Vernetzung mit gesellschaftskritischen Diskursen außerhalb des rein kunstbezogenen Reflexionsraums vollzog.

Die grundlegende Erschütterung von Kritik im Rahmen traditioneller europäischer Wissensformationen fiel unter anderem zeitlich mit dem Aufkommen und der Etablierung postkolonialer und dekolonialer Theorien zusammen. Diese Theorien betonten immer wieder die Problematik der intrinsischen Verknüpfung von epistemischen Prinzipien, Macht und Gewalt und hinterfragten die Grundlagen des kritischen Denkens und der Kritik als Epistemologie, insbesondere im Kontext ihrer genealogischen Herkunft in der europäischen Aufklärung. Sowohl Kants *Kritik der reinen Vernunft* als auch Hegels *Phänomenologie des Geistes* entstanden in einer Epoche, die von kolonialer Rassifizierung, Ausbeutung und Unterdrückung geprägt war. Gleichzeitig fand in dieser Zeit die Sklavenrevolte von 1791 in Saint-Domingue, dem heutigen Haiti, statt – ein Ereignis, das die Widersprüche zwischen den Idealen der Aufklärung und der Realität kolonialer Unterdrückung deutlich machte (vgl. Buck-Morss 2021). Für die Gegenwart und das Fortwirken des Erbes der Aufklärung bedeutet diese Spannung, wie die Politikwissenschaftlerin Nikita Dhawan formuliert: „Wenn ich eines gelernt habe aus der deutschen Tradition der Aufklärung, dann, das ethische Dilemma ernst zu nehmen. Das darin besteht, dass wir vom Erbe der Aufklärung sprechen und uns in einer postkolonialen Welt befinden." (vgl. Dhawan 2018: o. S.).

Gayatri Chakravorty Spivak kritisiert in diesem Zusammenhang die von den Prinzipien der Aufklärung ausgehende normative Ordnung, und macht in ihrem einflussreichen Essay *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* die „epistemische Gewalt" sichtbar, durch die koloniale Machtstrukturen außereuropäische Perspektiven delegitimierten und die Stimmen der Subalternen marginalisierten. Sie argumentiert, dass die universellen Ansprüche der Aufklärung oft die Erfahrungen und Perspektiven kolonialisierter Subjekte ignorierten und somit zur Aufrechterhaltung von Machtungleichheiten beitrugen (vgl. Spivak 2020). Ähnlich stellt Walter D. Mignolos Konzept des „epistemischen Ungehorsams" ein Programm dar, das auf die kritische Hinterfragung von „Regelsystemen und Begründungszusammenhängen sowie deren machtbasierten Gültigkeiten" abzielt (vgl. Mignolo/Kastner/ Waibel 2012: 7). Mignolo plädiert für einen epistemischen Ungehorsam gegenüber den modernen Wissensformationen, deren Rhetorik Erkenntnisweisen wie Kritik privilegiert und dabei systematisch alternative Wissenssysteme ausschließt. Allerdings lässt sich abgesehen von der gemeinsamen politischen und epistemologischen Ausrichtung von post- und dekolonialer Theorie auch der entscheidende Unterschied festhalten, dass der dekoloniale Ungehorsam sich einer Praxis des Eingriffs, der Intervention verpflichtet sieht (vgl. ebd.: 23). In diesem Zusammenhang betont Mignolo die Notwendigkeit, der kolonialen Matrix der Macht alternative, pluriversale Wissenssysteme entgegenzustellen, die auf lokalen Erfahrungen und Perspektiven basieren.

Postkoloniale und dekoloniale Ansätze machen das grundlegende Paradox der europäischen Aufklärung sichtbar: Während diese einerseits universelle Prinzipien wie Vernunft, Freiheit und Emanzipation propagiert, hat sie zugleich Wissenssysteme etabliert, die marginalisierte Perspektiven systematisch ausschließen. Die gegenwärtige, bereits seit Jahren geführte Debatte über die Grundlagen, Reichweite und Grenzen von Kritik reicht dabei weit über das Feld der Kunst hinaus. Insbesondere Gayatri Chakravorty Spivaks Überlegungen unterstreichen die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den epistemischen Voraussetzungen aufklärerischer Rationalität – vor allem im Hinblick auf die Repräsentation und Artikulation von Stimmen, die innerhalb hegemonialer Diskurse strukturell marginalisiert werden (vgl. Dhawan 2024).

Im künstlerischen Feld stellt sich in diesem Zusammenhang die grundlegende Frage nach den Bedingungen, Formen, Adressierungen und Gültigkeiten von Kritik sowie nach deren politischen, sozialen und ästhetischen Funktionsweisen. Dabei tritt ein zentrales Spannungsverhältnis zutage: Wer besitzt das Recht, Kritik zu üben? In welcher Form wird sie artikuliert – und an wen richtet sie sich? Diese Fragen betreffen nicht nur das Zeigen und Sprechen über Kunst, sondern öffnen einen erweiterten Reflexionsraum über Machtverhältnisse, Zugänglichkeiten und Rollenverteilungen innerhalb des künstlerischen Feldes. Vor diesem Hintergrund wird zunehmend diskutiert, ob „Kritik" – oder bestimmte Formen davon – in der zeitgenössischen Kunst an Relevanz verloren haben. Ist der kritische Modus, sei es in der Kunstkritik, in der künstlerischen Praxis oder in der Theorie und Vermittlung von Kunst, obsolet geworden – oder bedarf er einer grundlegenden Revision?

Ein solcher Befund wirft unweigerlich die dringende Frage auf, welche Instanz oder Funktion heute die Rolle der Kritik einnimmt. Helen Molesworth argumentiert, dass eine neue künstlerische Bewegung „kontinuierliche Selbstreflexion und Rücksichtnahme auf andere" (Molesworth 2016: o. S.) in den Vordergrund stellt. Gemäß der Analyse von Isabelle Graw und Martin Germer müsste sich nicht nur die Funktionsbestimmung von Kunst und künstlerischen Praxis, sondern auch jene der Kunstkritik – und im Kontext der vorliegenden Diskussion – von Kunstvermittlung transformieren. Eine Kunst, die sich durch eine selbst-

beobachtende und fürsorgliche Haltung definiert, würde zwangsläufig eine Neuausrichtung der Vermittlungspraxis erfordern.

Im Folgenden werde ich diese Fragestellung näher untersuchen, indem ich einerseits den Begriff der Kritik im Kontext der kunstvermittlungsbezogenen Theoriedebatten skizziere und andererseits exemplarisch auf zwei künstlerische Arbeiten eingehe, die fast drei Jahrzehnte auseinanderliegen – 1989 und 2016. Gerade durch ihre unterschiedliche zeitliche und kontextuelle Verortung verdeutlichen diese Arbeiten bzw. die respektive Debatte zentrale, kontroverse Aspekte des Verhältnisses von Kritik und Sorge. Sie machen nicht nur die Entwicklung der Kritik nachvollziehbar, sondern eröffnen zugleich Perspektiven auf Konzepte von Sorge und ermöglichen es so, die Komplexität kritischer und fürsorglicher Praktiken in der Kunst und ihrer Vermittlung zu analysieren.

Kritische Kunstvermittlung und Selbstreflexivität

Carmen Mörsch hat in ihrer Einleitung zu dem Band, der anlässlich der forschenden Vermittlungsarbeit auf der documenta 12 2008 mit dem Titel „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen“ erschienen ist, die Kunstvermittlung – aus der Perspektive der Institution – in vier Diskurse gegliedert: den affirmativen, den reproduktiven, den dekonstruktiven und den transformativen Diskurs. Kritische Kunstvermittlung definiert Mörsch hier als eine Verbindung des dekonstruktiven und des transformativen Diskurses.

Im dekonstruktiven Diskurs der Kunstvermittlung, der im Anschluss an die kritische Museologie entstanden ist, stehen die Befragung der Institution, der Kunst sowie der Bildungs- und Kanonisierungsprozesse im Mittelpunkt. Dieser Diskurs geht davon aus, dass Ausstellungsorte und Museen gesellschaftlich formende und disziplinierende Funktionen erfüllen, indem sie auf Distinktion, Exklusion und die Reproduktion von Meistererzählungen setzen. Der transformative Diskurs hingegen legt die Rolle und Funktionen von Institutionen, Vermittlung und Publikum offen, ergänzt und erweitert sie kritisch, indem er die Mitgestaltung der Vermittlungssituation für alle Beteiligten ermöglicht. Ein zentraler Aspekt des transformativen Diskurses ist die Annahme, dass Institutionen veränderbar sind und nicht als starre Strukturen betrachtet werden sollten. Die kritische Kunstvermittlung verbindet Elemente des dekonstruktiven und transformativen Diskurses miteinander. Sie vermittelt das in Ausstellungen und Institutionen repräsentierte Wissen sowie deren festgelegte Funktionen, macht dabei aber ihre eigene Position sichtbar. Anstatt sich auf Konzepte wie ‚individuelle Begabung‘ oder die ‚freie Entfaltung‘ des Publikums zu verlassen, stellt sie Werkzeuge für die aktive Aneignung von Wissen zur Verfügung und reflektiert die Bildungssituation kritisch.

Laut Mörsch setzt kritische Kunstvermittlung auf Kontroverse anstelle von Zustimmung, indem sie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und Positionen bewusst in den Vordergrund rückt:

„Kritische Kunstvermittlung […] positioniert sich z.B. anti-rassistisch und anti-sexistisch und setzt diese politische Haltung an die Stelle behaupteter Objektivität und verordneter Diplomatie. Sie richtet sich inhaltlich und methodisch herrschaftskritisch aus. Sie macht es sich zur Aufgabe, die Herstellung von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse im Ausstellungsraum und in der Institution nicht unthematisiert zu lassen, genauso wenig wie die damit verbundene strukturelle, materielle und symbolische Abwertung der Kunstvermittlung selbst. Sie analysiert die Funktionen des (autorisierten und nichtautorisierten) Sprechens und des Gebrauchs verschiedener Sprachregister im Ausstellungsraum und hinterfragt die damit verbundenen Machtverhältnisse.“ (Mörsch 2009: o. S.)

Der kritische Impetus, der hier eine ganz bestimmte herrschaftskritische Haltung voraussetzt, richtet sich auf die Institution, den Ausstellungsraum, das Publikum und schließlich auf die Kunstvermittlung selbst. Mörsch streicht die Rolle der Selbstreflexivität in der pädagogischen Situation hervor, die durchaus „Störmomente und Irritationen des als ‚normal‘ Geltenden“ produziert, um einen gesellschaftlich transformativen Prozess anzustoßen (vgl. Mörsch 2009: o. S.).

Die vorgetragene Definition von kritischer Kunstvermittlung lässt sich weitgehend an die von Molesworth beschriebene Haltung der „Selbstreflexion“ anschließen, unterscheidet sich jedoch von ihrer Betonung der „Rücksichtnahme auf andere“. Selbstreflexion spielt in beiden Konzepten eine zentrale Rolle, da sie eine kontinuierliche Hinterfragung der eigenen Position, Methoden und Ziele erfordert. In der kritischen Kunstvermittlung dient Selbstreflexion dazu, Machtstrukturen innerhalb der Bildungs-

und Vermittlungsprozesse sichtbar zu machen und alternative Wege der Wissensaneignung zu ermöglichen. Für Molesworth hingegen ist Selbstreflexion in der Kunst eng mit einer fürsorglichen Haltung verknüpft, die die zwischenmenschlichen und sozialen Dimensionen der künstlerischen Praxis stärker betont.

Ausgehend von dieser Differenz stellt sich die grundlegende Frage, wie viel „Kritik" – oder welche Formen von Kritik – im Kontext von Kunst und Kunstvermittlung heute überhaupt als tragfähig oder produktiv gelten können. Wenn wir davon ausgehen, dass eine Haltung der Rücksichtnahme oder Sorge – verstanden als ein Modus, der Wahrnehmung, Bewusstsein und aktive Verantwortung umfasst – in einer von Patriarchat, Kolonialismus und Rassenkapitalismus geprägten Realität von zentraler Bedeutung ist, dann eröffnet sie das Potenzial, marginalisierte, abgewertete oder unterdrückte Existenzweisen nicht nur sichtbar zu machen, sondern aktiv zu stärken, zu stabilisieren und in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse einzubringen. Sorge ließe sich somit als Strategie des Überlebens, der Anerkennung und der Re-Existenz verstehen.

Wenn solche Modi der Sorge nicht nur als berechtigt, sondern sogar als notwendig im Feld der Kunst anerkannt werden, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die kritische Kunstvermittlung hätte. Wie könnte eine Vermittlung aussehen, die Sorge zentral integriert, ohne dabei ihre kritische Dimension und das Potenzial zur Auseinandersetzung mit Machtstrukturen zu verlieren? Diese Überlegungen machen eine Neubestimmung der Rollen und Methoden innerhalb der Kunstvermittlung erforderlich und werfen die zentrale Frage auf, wie Sorge und Kritik in der Gegenwart nicht nur koexistieren, sondern auch in ein spannungsreiches und produktives Verhältnis zueinander gebracht werden können. Die Frage nach dem Verhältnis von Sorge und Kritik möchte ich nun anhand von zwei Beispielen weiterverfolgen, von denen das erste die Schwelle hin zum Thema der Sorge markiert, das zweite dieses schließlich in ihrem Kern aufgreift.

Kunst, Vermittlung und Institutionskritik: Andrea Fraser, *Museum Highlights* (1989)

Das erste Beispiel ist eine Arbeit der US-amerikanischen Künstlerin Andrea Fraser, die die Institutionskritik als künstlerische performative Methode durch ihre zahlreichen performativen Interventionen in Museen und Kunstinstitutionen der USA und Europa entwickelt hat. In diesen Performances, die oftmals als Videoarbeiten aufgezeichnet wurden, nimmt sie die Rolle einer Kunstvermittler*in an, um die ökonomischen, kolonial-kapitalistischen, rassistischen und sexistischen Implikationen von Museen und Kunstinstitutionen zu entlarven. Frasers Arbeit verstehe ich hier als einen Marker, einen Indikator für einen ersten Meilenstein, der exemplarisch für das kritische Paradigma steht. Sie kann als ein Eckstein der ersten Phase der Institutionskritik verstanden werden, bevor diese sich zur Kritikalität hin weiterentwickelte. In diesem Kontext lässt sich Frasers Werk als zentral für das frühe Verständnis des Verhältnisses von Kunst, Kritik, Rezeption und Politik betrachten.

Andrea Frasers Performance *Museum Highlights: A Gallery Talk* (1989) ist ein zentrales Werk der Institutionskritik, das sich mit den Strukturen und Ideologien von Kunstinstitutionen auseinandersetzt. In dieser Videoinstallation tritt Fraser als fiktive Kunstvermittlerin Jane Castleton auf und führt das Publikum – in diesem Fall die Kamera – durch das Philadelphia Museum of Art. Castleton, gekleidet in einen eleganten grauen Anzug, stellt sich als „Gast", „Freiwillige" und „Künstlerin" vor und kommentiert mit übertriebener Leidenschaft und Parodie sowohl die traditionellen Inhalte einer Museumsführung, wie die Geschichte der Institution und ihrer Sammlungen, als auch vermeintlich nebensächliche Aspekte wie Toiletten, die Garderobe und den Museumsshop. Die Sprache, die Fraser in ihrer Performance verwendet, übertreibt die üblichen rhetorischen Strategien von Gallery Educators oder Kunstvermittler*innen, um die impliziten Hierarchien und Ideologien des Museums zu entlarven. Oft besteht ein absurder Kontrast zwischen Castletons überschwänglichen Beschreibungen und den tatsächlich gezeigten Objekten. Die überzogenen Darstellungen verdeutlichen die zugrunde liegenden sozialen und politischen Annahmen, die Institutionen wie Museen prägen, insbesondere im Hinblick auf Vorstellungen von Klasse, Anmut und Würde. So erklärt Castleton etwa, dass das Publikum, das Kleidung, Porzellan und preiswerten Schmuck kauft, „gezwungen werden muss, seine Geschmacksstandards zu erhöhen", indem es die Meisterwerke anderer Zivilisationen und Jahrhunderte betrachtet. Hier wird die Funktion des Museums als erzieherische und disziplinierende Instanz offengelegt, die Klassenunterschiede und kulturelle Exklusion impliziert.

Fraser entwickelte die Figur Jane Castleton ursprünglich auf Anregung des Künstlers Allan McCollum, um die Rolle von Kun-

stvermittler*innen zu hinterfragen. In *Museum Highlights* ist Castleton nicht als Charakter im herkömmlichen Sinn zu verstehen, sondern als ein Objekt, ein Ort, der durch eine Funktion bestimmt ist – nämlich die Interessen des Museums zu vertreten und den Besucher*innen zu vermitteln, wie sie die Institution unterstützen können. Diese Funktionalität wird in der Performance satirisch überzeichnet und kritisch hinterfragt. Die Arbeit basiert auf umfassender Recherche, darunter historische Dokumente über die Gründung des Philadelphia Museum of Art, biografische Informationen zu Mäzenen des Museums sowie Zitate von Philosoph*innen, Soziolog*innen und politischen Theoretiker*innen. Durch diese methodische Herangehensweise gelingt es Fraser, die politischen, ökonomischen und kulturellen Implikationen der Institution umfassend herauszuarbeiten. Der Kunsthistoriker Alexander Alberro betont, dass Fraser nicht nur die Institution des Museums kritisiert, sondern auch den spezifischen Betrachter*innentypus analysiert, den diese Institution hervorbringt, sowie die Identifikationsprozesse, die Künstler*innen verkörpern (vgl. Alberro 2007: xxvii).

Darüber hinaus, so meine ich, exemplifiziert Frasers Arbeit durchaus die zentrale Haltung und Methode der kritischen Kunstvermittlung, die als kritische Intervention in die Institution Museum zu verstehen ist. Durch die parodistische und ironische Überzeichnung stört Fraser das dominante Narrativ des Museums, ohne selbst eine neue Meistererzählung anzufertigen. Sie betrachtet damit die Rezipienten*innen nicht als passives Publikum, sondern weckt mit den hergestellten Irritationen die Möglichkeit einer Öffnung und Umkodierung des musealen Herrschaftsnarrativs. Institutionelle Konstellationen werden hier, mit Mörsch gesagt, nicht als unveränderbar angesehen, sondern als „Arbeit mit den Lücken, Zwischenräumen und Widersprüchen [verstanden], welche die Räume und Displays der Ausstellungsinstitution produzieren“ (vgl. Mörsch: o.S.).

Andrea Frasers Institutionskritik kann als Kritik in einem emphatischen Sinne verstanden werden, die nicht nur auf die Offenlegung von Machtstrukturen abzielt, sondern auch auf die Ermöglichung neuer Formen des Denkens und Handelns. Diese Haltung spiegelt sich im deutschsprachigen Raum in Form der Theorie und Praxis der kritischen Kunstvermittlung wider, die solche institutionskritischen Methoden adaptiert und weiterentwickelt hat. Nora Sternfeld beschreibt in ihrem Text *Das gewisse savoir/pouvoir* (2009), wie sich der Fokus der Kritik von der Institution selbst auf die Bedingungen der Kritik als solche erweitert hat. Hierbei wird Kritik nicht mehr als externer Akt verstanden, der von einem festen Außenstandpunkt ausgeübt wird, sondern als eine Praxis, die selbst in Diskurse und Machtverhältnisse eingebunden ist. Dies führt zu einer „doppelten Besetzung“ der Kritik, die sowohl Sozialkritik als auch Selbstkritik umfasst (vgl. Sternfeld 2012: o.S.).

Im Diskurs der Kunstvermittlung der späten 2000er Jahre lässt sich ein Fokus auf die Frage der „Kritikalität“ feststellen, der sich aus der vorherigen Institutionskritik entwickelte. Diese Perspektive betont die Notwendigkeit, Kritik als reflexive Praxis zu begreifen, die nicht nur auf äußere Bedingungen abzielt, sondern auch die eigenen Geltungsansprüche und die Bedingungen des Lernens hinterfragt. Kunstvermittlung wird dabei zu einem Raum, in dem die Auseinandersetzung mit Institutionen, Gesellschaft und den eigenen Verstrickungen produktive Spannungsfelder erzeugt, die Transformation und Neubestimmung ermöglichen. Irit Rogoff bezeichnet „Kritikalität“ als einen Zustand, in dem die Subjekte der Kritik nicht nur die Bedingungen ihrer Analyse teilen, sondern auch die Strukturen, die sie kritisieren, selbst bewohnen. In diesem Sinne wird Kritik Teil der Konstitution neuer Subjektivitäten, die sich bewusst sind, dass sie Teil der Verhältnisse sind, die sie zu verändern suchen. Rogoff betont, dass dies einen Lernprozess voraussetzt, der nicht nur neues Wissen produziert, sondern auch bestehende Paradigmen und Denkmuster dekonstruiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Andrea Frasers künstlerische Interventionen, Carmen Mörschs Konzept einer kritischen Kunstvermittlung und der von Irit Rogoff eingeführte Begriff der Kritikalität deutlich machen, wie sehr Kritik – verstanden als herrschaftskritische Intervention – in unterschiedlichen Ausprägungen und Kontexten ein zentrales Moment der kritischen Kunstvermittlung bleibt (Rogoff, 2003). Zugleich wird im Folgenden erkennbar werden, dass eine Erweiterung dieser Kritik durch den Begriff der Sorge notwendig erscheint. Vor dem Hintergrund von Institutionskritik und kritischer Kunstvermittlung rücke ich das Gemälde *Open Casket* der Künstlerin Dana Schutz in den Mittelpunkt und analysiere die kontroverse Debatte, die sich um dieses entsponnen haben und die geprägt sind von einer komplexen Gemengelage aus Anklage, Verletzung, Rechenschaft, Fürsorge und Verantwortung. Lassen sich Kritik und Sorge als gemeinsame Modi einer zeitgenössischen Kunstvermittlung denken, oder stehen sie für zwei gegensätzliche, sich ablösende Paradigmen? Oder wäre – im Anschluss an Sternfeld – eine doppelt reflexive Sorgehaltung, die sowohl selbst- als auch sozialreflexiv ist, als ein eigenständiger, die Kritik erweiternder Modus innerhalb der Kunstvermittlung zu begreifen?

Ein neuer Turn? Kunst, Vermittlung und Sorge

Ein möglicher zweiter Meilenstein, der exemplarisch für einen paradigmatischen Wandel in Kunst, Kritik, Rezeption und Politik steht, wird durch eine Fallstudie beleuchtet. Vor dem Hintergrund von Institutionskritik und kritischer Kunstvermittlung analysiert diese Fallstudie den gegenwärtigen diskursiven Kontext, geprägt von einer komplexen Gemengelage aus Anklage, Verletzung, Rechenschaft, Fürsorge und Verantwortung. Im Mittelpunkt steht das teils abstrakte Gemälde *Open Casket* der Künstlerin Dana Schutz. Die kontroverse Debatte, die dieses Werk ausgelöst hat, zeichnet einen Wandel von Kunst und Kritik, in dem der Modus von Kritik allein zunehmend unzureichend erscheint, um das verflochtene Spannungsfeld zwischen der Geschichte und Gegenwart rassistischer Gewalt, kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspolitik, kultureller Aneignung und Kunstfreiheit zu begegnen.

Das Gemälde *Open Casket* der US-amerikanischen weißen Künstlerin Dana Schutz wurde 2017 auf der Whitney Biennale in New York ausgestellt und löste eine heftige Debatte aus. Es bezieht sich auf die 1955 veröffentlichten Fotografien des verstümmelten Leichnams des Schwarzen 14-jährigen Teenagers Emmett Till, der in Mississippi von zwei weißen Männern brutal gelyncht wurde. Emmetts Mutter, Mamie Till Mobley, bestand darauf, den Sarg bei der Beerdigung offen zu lassen, um der Welt die Grausamkeit der Tat vor Augen zu führen. Die Veröffentlichung der Fotos im Chicago Defender und im Jet Magazin gab der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung entscheidenden Auftrieb und wird oft als einer der Katalysatoren für den historischen Moment angesehen, in dem Rosa Parks sich weigerte, ihren Sitzplatz in einem Bus mit Rassentrennung aufzugeben.

Dana Schutz schuf das Gemälde im August 2016 als Reaktion auf die zunehmende Berichterstattung über Polizeigewalt und die Erschießung zweier Schwarzer Personen, die die Black-Lives-Matter-Bewegung ins öffentliche Bewusstsein rückte. Das Gemälde basiert auf einem Foto von Emmett Tills verstümmeltem Körper, das Schutz als „Analogie zur damaligen Zeit“ bezeichnete: „Was verborgen war, wurde nun enthüllt“, erklärte sie in einem Interview mit *ARTNews*. Doch die Ausstellung löste unmittelbar nach der Eröffnung der Biennale starke Proteste aus. Die Schwarze Künstlerin und Autorin Hannah Black veröffentlichte auf Facebook einen offenen Brief an die Kurator*innen und Mitarbeiter*innen des Whitney Museums. In diesem forderte sie die Entfernung und Zerstörung des Werks, mit der Begründung, es instrumentalisiere das Leid Schwarzer Menschen. In ihrem offenen Brief, den mehr als drei Dutzend Schwarze Künstler*innen und Akademiker*innen unterzeichneten, schrieb Hannah Black:

„Ich schreibe Ihnen, um Sie zu bitten, das Gemälde *Open Casket* von Dana Schutz zu entfernen, mit der dringenden Empfehlung, es zu zerstören und nicht für den Markt oder ein Museum zugänglich zu machen. […] Dass selbst der entstellte Leichnam eines Kindes nicht ausreichte, um den weißen Blick von seiner gewohnten kalten Berechnung abzubringen, zeigt sich täglich und auf vielfältige Weise, nicht zuletzt durch die Tatsache, dass dieses Bild überhaupt existiert. […] Kurz und gut: Das Bild sollte für niemanden akzeptabel sein, der sich um Schwarze kümmert oder vorgibt, sich um Schwarze zu kümmern, denn es ist nicht akzeptabel, dass ein Weißer schwarzes Leid in Profit und Unterhaltung umwandelt.“ [2] (Black 2017: o. S.)

Blacks Aufruf zur Zerstörung des Kunstwerkes löste eine heftig geführte Kontroverse aus. Ihre Worte spiegeln eine zentrale aktuelle Kritik wider: Die Aneignung und Darstellung Schwarzer Traumata durch weiße Künstler*innen reproduziere kolonialistische Strukturen und reduziere das Leid der Schwarzen auf ein Spektakel für ein überwiegend weißes Publikum. Die Debatte weitete sich schnell zu einer breiteren Diskussion über kulturelle Aneignung Schwarzer Erfahrungen durch weiße Künstler*innen aus und rückte die ethische Verantwortung der Kunstproduktion und Kunstpräsentation in den Mittelpunkt.

Dana Schutz reagierte auf die Vorwürfe, indem sie die Beziehung ihres Gemäldes zum Foto von Emmett Till zu erläutern versuchte: „Das Foto von ihm in seinem Sarg ist fast unmöglich anzuschauen. Bei der Anfertigung des Gemäldes habe ich mich mehr darauf verlassen, Mamie Tills mündlicher Schilderung der Begegnung mit ihrem Sohn zuzuhören, die zwischen Erinnerung und Beobachtung schwankt.“ Schutz betonte weiter: „Das Gemälde unterscheidet sich sehr von dem Foto. Ich könnte die Fotografie niemals ethisch oder emotional wiedergeben.“ Weiters meinte sie:

„Ich weiß nicht, wie es ist, in Amerika schwarz zu sein, aber ich weiß, wie es ist, Mutter zu sein. Emmett war Mamie Tills einziger Sohn. Der Gedanke, dass Ihrem Kind etwas zustößt, ist unfassbar. Ihr Schmerz ist Ihr Schmerz. Meine Auseinandersetzung mit diesem Bild erfolgte durch Empathie mit seiner Mutter. […] Kunst kann ein Raum für Empathie sein, ein Mittel zur Verbindung. Ich glaube nicht, dass Menschen jemals wirklich wissen können, wie es ist, jemand anderes zu sein (ich werde nie

die Angst kennen, die Schwarze Eltern haben könnten), aber wir sind auch nicht alle völlig unverständlich.“ [3] (Baker 2017: o.S.)

Die Meinungen zur Verteidigung und Kritik des Werks zeigten die Spannungen in der Rezeption deutlich auf. Der Kunstkritiker Christian Viveros-Fauné von *Artnet* verteidigte *Open Casket* als „eine kraftvolle malerische Reaktion auf das berüchtigte [Foto]“ (Viveros-Fauné 2017: o.S.), die die brutalen Verletzungen und Risse, die auf dem Originalfoto zu sehen sind, durch ein Pappreliefauf der Leinwand sichtbar mache. Im Gegensatz dazu kritisierte der Kunsthistoriker George Baker Dana Schutz’ Positionierung scharf: „Wir wollen vielleicht glauben, dass die Empathie keine Grenzen hat, aber sie hat Grenzen. Schutz‘ Gemälde ‚Offener Sarg‘ ist naiv, wie die meisten Arbeiten der Künstlerin. Nicht nur in ihrem malerischen Stil, sondern auch in ihrem Gestus, ihrer ‚Logik‘. Aber die Naivität geht hier in etwas viel Unheimlicheres über, da das Werk die Zerstörung von Tills Körper und Gesicht, seine Ermordung, mit der eigenen Ästhetik der Künstlerin zusammenbringt. Dies ist mehr Narzissmus als Empathie.“ (Baker 2017: o.S.)

Diese Kritik beleuchtete die von Schutz in Anspruch genommene kontroversielle, um nicht zu sagen, problematische Kategorie der Empathie. Schutz’ Aussage, sie könne sich als Weiße zwar nicht in die Erfahrung von Schwarzen, aber als Mutter in Mamie Till Mobley einfühlen, relativiert die spezifische Erfahrung, eine Schwarze Mutter zu sein, und insbesondere die von Emmett Tills Mutter. Dies verdeutlicht, dass die geteilte Kategorie der Mutterschaft allein nicht ausreichen kann, um auf eine gemeinsame Erfahrung zu schließen. Schutz’ Versuch, durch „Empathie“ eine Verbindung zu ihrem Sujet herzustellen, scheitert, weil sie die rassifizierten und politischen Verhältnisse ihres eigenen Blicks und seiner Geschichte ignoriert. Baker argumentierte überzeugend, die düstere ästhetische Logik des Gemäldes sei naiv, weil die Zerstörung von Tills Körper und Gesicht, seine Ermordung mit der eigenen Ästhetik der Künstler*in gewissermaßen in eins fallen würden (vgl. ebd.). Umgekehrt erscheint Blacks identitätspolitischer Essenzialismus, der in sich ihrem offenen Brief zeigt, als problematisch. Kritiker*innen argumentierten, dass Blacks Aufruf zur Zerstörung des Gemäldes einen ebenso strategisch gewalttätigen und falsch einfühlsamen Zugang offenbarten (vgl. ebd.).

Mia Locks, Ko-Kuratorin der Whitney Biennale, verteidigte die Entscheidung, *Open Casket* in die Ausstellung aufzunehmen, mit dem Hinweis auf die derzeit hohe Sensibilität gegenüber Fragen ethnischer Zugehörigkeit und Identität im weiteren Sinne. Die Reaktionen auf das Werk seien willkommen gewesen und hätten dem kuratorischen Anliegen entsprochen, genau solche Gespräche bewusst anzustoßen und in den Rahmen der Ausstellung zu integrieren (vgl. Kennedy 2017: o.S.). Die Autorin Maggie Nelson griff die Problematik der Erzeugung von Leid durch das Gemälde auf und betonte, dass „die lange, verabscheuungswürdige Geschichte des Lynchens als Form von Spektakel und Unterhaltung für ein weißes Publikum in der Dyade von Kunst und Publikum einen hässlichen Widerhall finden kann“ (Nelson 2021: 34, übersetzt von BM). Allerdings, so Nelson weiter, würde die Gleichsetzung bestimmter Kunstwerke mit Akten der Gewalt oder der souveränen Machtausübung der Kunst ihren Status als Kunst entziehen. Solche Argumentationen könnten die Argumente stärken, die seit Langem dazu verwendet werden, den rechtlichen Schutz der Kunst zu untergraben. [4]

Wenn wir nun aus der Perspektive von Kunstvermittlung einen möglichen Umgang mit Schutz’ Gemälde imaginieren und auf das Verhältnis von Kritik und Sorge zurückkehren, so lassen sich beide Modi oder Paradigmen nicht uneingeschränkt und absolut auf eines der beiden Fallbeispiele anwenden. Während aber Kritik und Kritikalität der letzten Dekaden in Kunst und Vermittlung lange ohne die Sorge auszukommen schienen, ist das heute nicht mehr der Fall. Sprich: Es lässt sich sagen, dass Kritik und Sorge regelrecht miteinander konkurrieren. Schutz’ sorgloser Umgang mit dem Fall Emmett Till, seiner politischen Bedeutung und dem kollektiven Schwarzen Leid steht im Zentrum der Kritik. Gleichzeitig zeigt sich die Sorge von Hannah Black und den Unterzeichner*innen ihres offenen Briefs, die sich ausdrücklich auf die historische und emotionale Dimension dieses Leids beziehen. Die Kurator*innen der Whitney Biennale wiederum verteidigten das Werk im Rahmen eines kuratorischen Diskurses, der als eine Sorge für die Kunstfreiheit interpretiert werden könnte. Auf der anderen Seite steht Blacks scharfe, jedoch möglicherweise ebenfalls sorglose Anklage von Schutz’ Gemälde und die davon hervorgerufene Besorgnis um die Kunstfreiheit. Diese Konstellation scheint durch Kritik allein nicht mehr zu bewältigen.

Sorge (und Kritik) in der Kunstvermittlung

Der Künstler Parker Bright protestierte 2017 bei der Whitney Biennale in New York gegen Dana Schutz' kontroverses Gemälde *Open Casket*. Während der Ausstellung stellte er sich in unmittelbarer Nähe des Bildes auf und trug ein T-Shirt mit der Aufschrift „Black Death Spectacle" (Spektakel des Schwarzen Todes), das den Besucher*innen als kritischer Kommentar zur Darstellung von Gewalt gegen Schwarze dienen konnte. Diese Performance – die der Künstler später zu einem Gemälde verarbeitete [5], bei der Bright eine Position zwischen Konfrontation und Schutz einnahm, könnte als eine Form von „Sorge-Arbeit" interpretiert werden, die die kritische Auseinandersetzung mit dem Gemälde und seinem Kontext aufrechterhält, ohne es vollständig zu verurteilen oder zu verschleiern.

Die Kurator*innen der Biennale reagierten auf die Proteste, indem sie Parker Brights Bedenken anhörten und daraufhin das Wandschild neben *Open Casket* ersetzten. Das neue Schild erkannte die Kontroverse an und enthielt eine Erklärung der Künstlerin Dana Schutz, die betonte: „Dieses Gemälde stand nie zum Verkauf und wird es auch nie." [6] Brights Auftritt verdeutlichte nicht nur die vielschichtige Auseinandersetzung mit der Darstellung von Gewalt, sondern stellte auch die Frage nach der Verantwortung von Kunst in einem gesellschaftlich hochsensiblen Kontext. Parker Brights Performance als auch die Reaktion der Kurator*innen verdeutlichen Möglichkeiten eines besorgten oder sorgenden Umgangs, der Sorge und Kritik durchaus verbindet.

Dieses Beispiel verdeutlicht die enge Verflechtung von Sorge und Kritik – und macht deutlich, dass es notwendig ist, beide in einem produktiven Spannungsverhältnis zu denken. Der Fall illustriert die gleichzeitige Relevanz der Sorge um Schwarzes Leid und der Sorge um die Kunstfreiheit. Die Vorstellung, dass Aufrufe zu Zensur und Zerstörung eine legitime Reaktion auf wahrgenommene Ungerechtigkeit darstellen könnten, wurde als problematisch eingeschätzt: Es bestehe die Gefahr, dass Kunst nicht länger als vermittelndes „Drittes" zwischen Werk und Betrachter*in verstanden wird. Stattdessen drohe, dass die Differenz zwischen Kunst und ihrer Rezeption zugunsten einer festen, unumstößlichen Bedeutungszuschreibung aufgegeben wird – eine Entwicklung, die letztlich die Legitimität von Kunst als solche infrage stellt. So argumentierte auch Coco Fusco in ihrem Artikel auf Hyperallergic:

„Ich halte es für alarmierend und völlig fehlgeleitet, die Zensur und Zerstörung eines Kunstwerks zu fordern, unabhängig davon, welchen Inhalt es hat oder von wem es geschaffen wurde. Als Künstler*innen und als Menschen können wir auf Werke stoßen, die uns nicht gefallen und die wir als beleidigend empfinden. Wir können Kunstwerke als Indikatoren für rassistische, geschlechtsspezifische und klassenbezogene Privilegien verstehen – das tue ich oft. Aber die Annahme, dass Forderungen nach Zensur und Zerstörung eine legitime Reaktion auf wahrgenommene Ungerechtigkeit darstellen, führt uns auf einen sehr dunklen Weg." (Fusco 2017: o.S.)

Andererseits verdeutlicht die Kritik um die Freiheit der Kunst, dass diese nicht isoliert von einem kontextuellen, situativen und intersektionalen Bewusstsein betrachtet werden kann. Diskussionen um „Cancel Culture" [7] und der Umgang mit Themen wie rassistischer Gewalt und Sexismus zeigen, dass Kunst in bestimmten Kontexten eben nicht neutral bleiben kann bzw. auf die Einwände reagieren muss. Ein Beispiel für diese ethische Haltung illustriert die einvernehmliche Vernichtung von Sam Durant's *Scaffold* aufgrund der Proteste der Dakota People eindrücklich: Nicht jede Kunst kann jederzeit, an jedem Ort und in jedem Kontext frei von ihrer politischen und sozialen Wirkung betrachtet werden (vgl. Nelson 2021: insbesondere 232, Fn 14).

Wenn wir also nochmals der These von Helen Molesworth folgen, dass in einer gegenwärtigen Neubestimmung der Funktion von Kunst eine selbstreflexive und fürsorgliche Haltung zentral wird, stellt sich die Frage, was dies für den Umgang mit dem geschilderten Fall im Rahmen kritischer Kunstvermittlung bedeuten könnte. Während sich von Andrea Frasers künstlerischer Intervention – verstanden als institutionelle Selbstkritik – eine thematisch verknüpfte, wenn auch nicht lineare Entwicklung zur kritischen Kunstvermittlung und dem Begriff der Kritikalität nachzeichnen lässt, wirft die Debatte um *Open Casket*, wie ich meine, eine neue Perspektive auf, in der Kritik nicht mehr selbstverständlich für eine ausschließlich emanzipatorische und machtkritische Kunstvermittlung steht.

Kritik kann im Sinne postkolonialer und dekolonialer Ansätze nicht länger unhinterfragt in der ambivalenten Tradition der Aufklärung fortbestehen, die nicht selten zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse beiträgt – als ein „Fortbestehen der Solidar-

ität der Mächtigen untereinander“ (Rogoff 2003: o. S.). In diesem Zusammenhang erinnert uns die Kulturwissenschaftlerin und Kuratorin Nana Adusei-Poku daran, dass die Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin zeitgleich mit Kolonialismus und Sklaverei im 18. Jahrhundert entstand. Sie ist Teil eines politischen und sozialen Gefüges, dessen Angelpunkt das körperlose, moderne, weiße cis-männliche Subjekt bildet – ein Subjekt, dessen ästhetisches Urteil wesentlich zur Herausbildung eines hegemonialen Geschmacksbegriffs beitrug: „Der Ausschluss des afrikanischen geschlechtlichen Subjekts war für dieses Projekt obligatorisch, ebenso wie die Unterdrückung jeder Subjektposition, die nicht mit dem dominanten Konzept der weißen männlichen Überlegenheit übereinstimmte“ (Adusei-Poku 2020: 5).

Zugleich zeigt sich, dass Kritik im Sinne einer selbstreflexiven diskursiven Standortbestimmung allein nicht mehr ausreicht. Aber welche Art von Sorge ist es, die ich hier als die Kritik und Kritikalität der Kunstvermittlung erweiternden Modus skizziere? Ich möchte an dieser Stelle nochmals auf die differenzierte Taxonomie des von Joan C. Tronto und Bernice Fisher entwickelten Modells der transformativen Fürsorge zurückgreifen, das eine fundierte Grundlage für eine Entwicklung einer Haltung der Sorge in der Kunstvermittlung bilden könnte. Tronto definiert *care* als komplexe soziale Praxis, die sich in präventive, reaktive und transformative Fürsorge unterteilen lässt. Während präventive Fürsorge darauf abzielt, Schäden im Vorfeld zu verhindern, und reaktive Fürsorge auf bestehende Bedürfnisse reagiert, zielt die transformative Fürsorge auf tiefgreifende strukturelle Veränderungen ab. Sie setzt an den Ursachen von Fürsorgebedürfnissen an und strebt soziale Gerechtigkeit durch systemischen Wandel an. Besonders prägnant erscheinen dabei die Dimensionen des *taking care* und *caring with*. *Taking care* hebt die Bedeutung politischer Maßnahmen und struktureller Reformen hervor, die langfristige Lösungen ermöglichen. *Caring with* hingegen betont die kooperative Natur der Fürsorge und die Notwendigkeit gemeinsamer Anstrengungen, um eine gerechte und solidarische Gemeinschaft zu fördern. Mit Tronto/Fisher lässt sich Sorge als zweifache Perspektive verstehen: einerseits als *taking care*, die übergreifende, oft systemische Dimension der Fürsorge, und andererseits als *caring with*, die kooperative und relationale Ausrichtung von Fürsorge. Die hier betrachtete Sorge, verstanden als ein In-Sorge-Sein-Für und die damit verbundene körperliche, affektive und mentale Arbeit, ist keineswegs als eine Nivellierung von Kritik zu begreifen.

Eine kritische Kunstvermittlung im Sinne von Andrea Frasers Institutionskritik und selbst im Sinne der Kritikalität scheint nicht mehr ausreichend. Die wirtschaftlichen Strukturen, Arbeitsbedingungen, Verhältnisse und Verbindungen von Ungerechtigkeit und Unterdrückung insbesondere in US-amerikanischen Museen, deren Budgets oft aus ‚schmutzigen‘ Geschäften stammen, zu entlarven und anzuprangern, ist nicht mehr genug. Sorge als doppelt reflexive Haltung und im Sinne von Trontos/Fishers transformativer Praxis eines *taking care* und *caring with* könnte als ein Kritik und Kritikalität erweiternder Modus der Kunstvermittlung begriffen werden. Die feministische Wissenschaftstheoretikerin Donna Haraway hat letzthin dazu aufgerufen, „bei den Schwierigkeiten zu bleiben“. Für Haraway bedeutet das nicht, sich abzuwenden, wenn ein Thema oder Gegenstand Empörung oder Wut auslöst. Vielmehr geht es darum, in der Ambivalenz zu verweilen – gerade dann, wenn vertraute Überzeugungen infrage gestellt oder erschüttert werden. *Unruhig bleiben* (Haraway 2016) – im englischen Original formuliert als Aufruf „to stay in trouble“ –, bei der Sorge, in Sorge zu bleiben, ist daher nicht eine Aufforderung nach vermeintlicher Harmonie, im Gegenteil. Es bezeugt die Fähigkeit und Praxis, inmitten von schwierigen Verhältnissen eine Haltung der Besorgnis aber auch des fürsorgenden, umsichtigen Handelns aufrecht zu erhalten.

Daraus lässt sich schließen, dass die Kunstvermittlung auf die veränderten Funktionsbedingungen und Wirkungsweisen von Künstler*in, Kunstwerk und Publikum reagieren muss. Kritische Kunstvermittlung darf sich heute nicht mehr allein auf die Entlarvung von Machtstrukturen und Ungerechtigkeiten beschränken. Vielmehr muss sie eine Balance zwischen Kritik und Sorge finden, um der Komplexität der gegenwärtigen kulturellen und politischen Landschaft gerecht zu werden. Dies erfordert ein tiefes Bewusstsein für die eigene Position sowie für die historischen Bedingungen, unter denen Kritik entstanden ist. Zentral ist die Anerkennung der Ambivalenzen und Spannungen, die im Prozess der Auseinandersetzung mit Kunst, Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen auftreten. Diese Spannungen ermöglichen es nicht nur, bestehende Machtverhältnisse zu hinterfragen, sondern auch neue Räume für Verständnis und Solidarität zu schaffen. Die Herausforderung besteht darin, Kritik und Sorge in einen produktiven Dialog zu bringen. In der Kunstvermittlung bedeutet dies, sowohl auf Aushandlung und kritische Positionierung zu setzen als auch Formen der transformativen Sorge zu entwickeln.

Der Fall *Open Casket* zeigt, wie eng Kritik und Sorge in Kunstdebatten miteinander verwoben sind und wie beide Kategorien nicht nur als Gegensätze, sondern auch als komplementäre Praktiken verstanden werden können, die jeweils unterschiedliche Formen von Verantwortung und Engagement zum Ausdruck bringen. Ein kritischer und selbstreflexiver Blick, der sich durch eine be-

wusste Positionierung auszeichnet, bleibt daher unverzichtbar. Die Sorge muss jedoch im Sinne einer transformativen Praxis in der Kunstvermittlung ihren festen Platz haben, um durch gemeinsame Anstrengungen und geteilte Verantwortlichkeiten systemische und strukturelle Veränderungen im Feld der Kunst und dem Museum des 21. Jahrhunderts angehen zu können.

Anmerkungen

[1] Die Wahl von Donald Trump zum Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika 2016 zeitigte drastische demokratiepolitische Folgen, von denen der enorme Anstieg von Fake News nur eine war – allein Präsident Trump selbst hatte laut der Washington Post in seiner Amtszeit mindestens über 30.500 falsche und irreführende Aussagen getätigt, womit eine wachsende Bedrohung der Demokratie und Manipulation von menschlichen Affekten und Urteilen einherging (siehe: https://www.washingtonpost.com/politics/2021/01/24/trumps-false-or-misleading-claims-total-30573-over-four-years/). Gerade die Verbreitung von Falsch--Nachrichten auf Social-Media-Plattformen rief Studien und Maßnahmen zur Förderung des kritischen Denkens auf den Plan. 2024 wurde Donald Trump zum 60. Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika wieder gewählt.

[2] Der vollständige offene Brief ist im Artikel wurde in Art News vom 21. März 2017 wiedergegeben: artnews.com/art-news/news/the-painting-must-go-hannah-black-pens-open-letter-to-the-whitney-about-controversial-biennial-work-7992/, zuletzt gesehen am 15.01.2025.

[3] Das Zitat ist im Beitrag von George Baker in Texte zur Kunst, 2017, enthalten.

[4] Eine bemerkenswerte Analyse des Falls hat neben Maggie Nelson auch die Künstlerin Coco Fusco Beide vermeiden ein abschließendes Urteil über Schutz' Gemälde und konzentrieren sich stattdessen auf die Debatte, die es ausgelöst hat – insbesondere auf die Fragen nach den Grenzen und Grenzüberschreitungen von Kunst, Zensur und, wie in Blacks Aufruf, der Zerstörung eines Kunstwerks. Fusco problematisiert dabei insbesondere den Essenzialismus in Blacks Argumentation, der auch in Schutz' Position kritisch reflektiert werden könnte. Ein Beispiel hierfür sind laut Fusco die Behauptung einiger Unterstützer*innen von Black, dass Abstraktion per se ungeeignet sei, eine traumatische Figur darzustellen. Sie verweist auf die ästhetischen Debatten des 20. Jahrhunderts, die sich mit den Herausforderungen realistischer Darstellungen extremer Gewalt auseinandergesetzt haben. Zudem weist Fusco darauf hin, dass Black in ihrem Brief die Geschichte antirassistischer Kunst weißer Künstler*innen unberücksichtigt lässt, was die Diskussion um das Verhältnis von Kunst, Kritik, Sorge und Repräsentation weiter verkompliziert.

[5] Diese Performance ließe sich als Form von *care-taking*, als Form der Sorge interpretieren, die, anders als Kritik, hier auch körperlich und situativ reagiert.

[6] https://www.newyorker.com/magazine/2017/04/10/why-dana-schutz-painted-emmett-till [15.01.2025]

[7] Die Kontroverse zwischen der Künstlerin Dana Schutz, der Klägerin Hannah Black und der Institution sowie den Reaktionen in den sozialen Medien, ist nur eine von den zahlreichen Debatten in Kunst, Literatur, Theater, Film, Musik und Aktivismus, auf die in der gegenwärtigen Debatte der Begriff der *Cancel Culture* als eine Form der Anklage, des Boykotts, ja der Forderung der Entfernung eines Kunstwerks angewandt Die Kontroversen bringen oft nicht nur heftige Verwerfungen, sondern auch emotionale Verletzungen und Proteste mit sich. Cancel Culture ist ein kontroverses Phänomen, das sowohl als Ausdruck berechtigter Kritik an diskriminierenden Äußerungen als auch als spaltendes gesellschaftliches Werkzeug gesehen wird. Beispielsweise argumentiert Yascha Mounk gegen die gesellschaftlichen Bruchlinien, die durch Cancel Culture und Identitätspolitik entstehen, und plädiert für einen Universalismus liberaler Prägung, der die gemeinsame Grundlage demokratischer Diskurse stärken soll. Cancel Culture identitätspolitischer Prägung hat tatsächlich durch soziale Medien neue Dynamiken erhalten, die Polarisierung fördern und den Fokus auf Randkonflikte lenken können. Zugleich wird Cancel Culture zunehmend von rechten Akteur*innen instrumentalisiert, um progressive intersektionale Forderungen zu diskreditieren und die Anliegen von Minderheiten herabzusetzen. So wird Cancel Culture zu einem Kampfbegriff, der oft selbst zur Einschränkung von Rede- und Meinungsfreiheit dient, indem alles abgelehnt

wird, was nicht in ein rechtes Weltbild passt (vgl. Kristina Reymann-Schneiders Beitrag im Deutschlandfunk 2024).

[8] Der Künstler Sam Durant schuf 2012 die Skulptur *Scaffold*, die zunächst auf der documenta 13 gezeigt Sie bestand aus einer Holz- und Stahlkonstruktion, die auf den Galgen von sieben historischen Hinrichtungen basierte, darunter die größte Massenhinrichtung in der US-Geschichte, bei der 1862 auf Anordnung von Präsident Lincoln 38 Mitglieder der Dakota-Gemeinschaft in Minnesota hingerichtet wurden. Als das Walker Art Center die Skulptur 2017 in seinem Skulpturengarten zeigte, löste dies heftige Proteste von Mitgliedern der Dakota-Gemeinschaft aus, die das Werk als traumatisch und respektlos empfanden. Durant erkannte rückblickend an, dass er die Bedeutung der Referenz für die Dakota unterschätzt hatte. Die Skulptur wurde abgebaut, und das Museum initiierte 2019 einen offenen Wettbewerb für ein neues Kunstwerk einer*s indigenen Künstler*in. Siehe dazu auch Maggie Nelson's zitiertes Buch und den Text auf „Archives of Destruction" unter: https://archiveofdestruction.com/ artwork/scaffold/ [15.01.2025].

Literaturverzeichnis

Adusei-Poko, Nana (2020): A Questionnaire on Decolonization. In: October Magazine, S. 4-6.

Anker, Elizabeth.S./Felski, Rita. (Hrsg.) (2017): Critique and postcritique. Durham: Duke University Press.

Autry, Robyn (2017): Another Look Into Dana Schutz "Open Casket". In: Black Perspectives. Online: https://www.aaihs.org/another-look-into-dana-schutzs-open-casket/ [15.01.2025].

Barker, George (2017): On painting, critique, and empathy in the Emmett Till / Whitney Biennial debate. In: Texte zur Kunst. Online: https://www.textezurkunst.de/de/articles/baker-pachyderm/ [15.01.2025].

Black, Hannah (2017): Open Letter. To the curators and staff of the Whitney biennial. In: Artnews. On-line: https://www.artnews.com/artnews/news/the-painting-must-go-hannah-black-pens-open-letter-to-the-whitney-about-controversial-biennial-work-7992/ [15.01.2025].

Buck-Morss, Susan (2021): Hegel und Haiti: für eine neue Universalgeschichte. 5. Auflage. Übersetzt von L. Faasch-Ibrahim. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

Dhawan, Nikita (2024): Die Aufklärung vor Europa retten: kritische Theorien der Dekolonisierung. Übersetzt von: A. Franke. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Fischer, Karin (2018): Ruhrtriennale: Nikita Dhawan über postkoloniales Denken. Europäer verraten die Aufklärung. In: Deutschlandfunk Kultur. Online: https://www.deutschlandfunk.de/ruhrtriennale-nikita-dhawan-ueber-postkoloniales-denken-100.html [15.01.2025].

Fraser, Andrea (1991): Museum Highlights: A Gallery Talk. In: October Magazine, S. 104-122.

Fusco, Coco (2017): Censorship, Not the Painting, Must Go: On Dana Schutz's Image of Emmett Till'. In: Hyperalleric. Online: https://hyperallergic.com/368290/censorship-not-the-painting-must-go-on-dana-schutzs-image-of-emmett-till/ [15.01.2025].

Graw, Isabelle/Germer, Stefan (1992): Vorwort zu „Kunstkritik". In: Texte zur Kunst, 1992, Heft Nr. 5. Online: https://www.textezurkunst.de/de/5/vorwort-5/ [15.01.2025].

Haraway, Donna J. (2016): Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press.

Kennedy, Randy (2017): White Artist's Painting of Emmett Till at Whitney Biennial Draws Protests. In: The New York Times. Online: https://www.nytimes.com/2017/03/21/arts/design/painting-of-emmetttill-at-whitney-biennial-draws-protests.html [15.01.2025].

Mignolo, Walter D./Kastner, Jens/Waibel, Tom (2012): Epistemischer Ungehorsam: Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant (Es kommt darauf an, Band 12).

Molesworth, Helen (2016): A Year in Shock. In: Artforum, Dezember 2016, Vol. 55, Nr. 4. Online: https://www.artforum.-com/features/helen-molesworth-5-231709/ [15.01.2025].

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich: Diaphanes, S. 9-33 sowie online: https://whtsnxt.net/249 [15.01.2025].

Mounk, Yascha (2024): Im Zeitalter der Identität: der Aufstieg einer gefährlichen Idee. Zweite Auflage. Übersetzt von S. Reinhardus/H. Dierlamm. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nelson, Maggie (2021): On Freedom: Four Songs of Care and Constraint. Minneapolis: Graywolf.

Puig de la Bellacasa, Maria (2017): Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press (Posthumanities, 41).

Reymann-Schneider, Kristina (2024): Wie rechte Kräfte in den USA den Kulturkampf anfachen. In: Deutschlandfunk Kultur. Online: www.deutschlandfunkkultur.de/kulturkampf-cancel-culture-anti-woke-usa-100.html [15.01.2025].

Rogoff, Irit (2003): Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität. Transversal texts. Online: https:// transversal.at/transversal/0806/rogoff1/de [15.01.2025].

Sternfeld, Nora (2012): Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung: In: Collaboration. Vermittlung. Kunst. Verein. Ein Modellprojekt zur zeitgemäßen Kunstvermittlung an Kunstvereinen in Nordrhein-Westfalen 2008–2009. Köln, S. 28-33 sowie online: https://whtsnxt.net/153 [15.01.2025].

Spivak, Gayatri Chakravorty (2020): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Nachdruck 2020. Übersetzt von A. Joskowicz/S. Nowotny. Wien Berlin: Verlag Turia + Kant.

Steyerl, Hito/Rodríguez-Guiterrez, Encarnacíon (Hrsg.) (2018): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 3. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.

Tronto, Joan C./Fisher, Berenice (1990): Toward a Feminist Theory of Caring. In: Circles of Care. Work and Identity in Women's Lives. Albany: Suny Press, S. 36-54.

Viveros-Fauné, Christian (2017): Painting Pumps Its Fist at the Whitney Biennial. In: Artnews. Online: https://news.artnet.-com/art-world/post-trump-painting-pumps-its-fist-at-the-whitney-bienni-al-894050 [15.01.2025].

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Der Bildung sind keine Grenzen gesetzt, dem Begriff der Bildung schon. Wer die Grenzen des Deutschsprachigen überschreitet, findet sich weiterhin in Ländern wieder, wo gelehrt und unterrichtet wird, nur wird der Begriff der Bildung fehlen und ersetzt sein

durch andere traditionelle Vokabeln, die sich entweder aus dem lateinischen Substantiv für Erziehung, *educatio*, gebildet haben oder eigenen Sprachtraditionen gefolgt sind, wie im Niederländischen der Begriff *vorming*, zu Deutsch Formung, Durchformung, im Sinne von Bildung. Nun enthält dieser letzte Satz bereits zahlreiche komplexe Implikationen, die eine Übersetzung wiederum schwer machen würden. Habe ich den Begriff der Bildung bereits in Anspruch genommen, wenn ich sage, etwas habe sich gebildet, in diesem Fall sprachlich, über Generationen hinweg? Der aufklärerische Bildungsbegriff, mit seinem Fokus auf das sich selbst bildende, freie Individuum, kann hierauf nicht angewandt werden. Und doch stehen überindividuelle, sich bildende Prozesse im Hintergrund zur Befähigung des oder der Einzelnen, sich selbst bilden zu können.

Im 19. Jahrhundert wurden diese Prozesse deutlich herausgearbeitet: durch die Konzeptualisierung von Geschichte für bereits das theoretische Denken bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel; durch die Entwicklung der Evolutionstheorie und ihrer Folgen für das Naturverständnis nach Charles Darwin; durch die Erschließung des Unbewussten in der psychoanalytischen Forschung von Sigmund Freud, um nur drei markante Beispiele zu nennen. Weder konnte das Individuum weiterhin als universal gelten noch eine Idealisierung des Natürlichen à la Jean-Jacques Rousseau verfolgt werden, geschweige denn die Behauptung aufrechterhalten, der bloße Wille zählt. Dies wirkte sich ebenfalls auf die Vorstellungen von Bildung wie auch Kritik aus, wie sie im 18. Jahrhundert aufgetreten waren. Friedrich Fröbel etwa begründete 1840 in Thüringen den Kindergarten als eine Einrichtung, die gezielt die Entwicklung des Kindes (seine Geschichte, Genese) pädagogisch förderte, hinsichtlich entsprechender Forschung; und philosophisch wurde Kritik einerseits im Sinne der hegelschen Dialektik stark gemacht, wie bei Karl Marx, zugunsten realer Veränderungen, andererseits im ‚unzeitgemäßen' Verständnis konterkariert, wenn Friedrich Nietzsche der Dialektik und ihrer Geschichtsauffassung vom Fortschritt nicht nur inhaltlich eine Absage erteilte, sondern bereits in der Form des Philosophierens, indem er die gesamte Tradition der Dialektik seit Platon in seinen Schriften sezierte. Kulturelle Bildung also übersteigt und ermöglicht individuelle Bildungsprozesse, einer Emphase des Selbst als gar selbst behaupteter Autonomie ist damit bereits das Wasser abgegraben, das Fundament unterspült. Eingangs stellte sich die Frage nach äquivalenten Begriffen zu Bildung in anderen Sprachen. Bildung ist in Konkurrenz zum Begriff der Erziehung entstanden. Interessanterweise steht im Titel eines der überzeugendsten und wirkungsvollsten Plädoyers für Bildung im deutschen Sprachraum genau der lateinisch stämmige Begriff, wenn nämlich Friedrich Schiller seine Bildungstheorie überschreibt: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, erstmals 1795 erschienen (vgl. Schiller 2000). In der deutschen Begriffsfindung gibt es historische Unschärfen, womöglich bis heute, denn *educatio* lässt sich nicht auf Ausbildung reduzieren, beinhaltet auch Reifung.[1] Innerhalb des Deutschen ist also eine sprachliche Differenzierung notwendig, nicht anders wie bei Übersetzungen in andere Sprachen, zum Beispiel ins Niederländische. *Vorming* meint Bildung, jedoch vor ganz anderen kulturellen Hintergründen, sprachlichen Traditionen, Mentalitäten. Das Verständnis des begrifflich Ähnlichen unterscheidet sich dann nicht weniger gravierend. In meinem Beitrag möchte ich versuchen, diese Differenzierungen zu veranschaulichen, im Hinblick auf ihre Konsequenzen für den Begriff der Kritik in der Kunstpädagogik, und das kann nur gelingen, wenn man nicht nur auf der wortwörtlichen, begrifflichen, definitorischen Ebene bleibt, vielmehr über den Diskurs hinaus die angesprochenen kulturellen Einbettungen mit aufscheinen lässt, so schwer das auch sein mag. Denn wie vermittelt man eine Erfahrung, die sich der klaren Begrifflichkeit vielfach entzieht, wie die einer Mentalität zum Beispiel? Für das trans- und interkulturelle Verständnis untereinander ist das von entscheidender Bedeutung. Ein Begriff mag übersetzbar sein, wie aber wird er im anderen, kulturellen Zusammenhang aufgefasst, verstanden, verwendet? Diese Dimension ist Teil der hier angesprochenen Problematik. Um sie konkret aufzuzeigen, gehe ich zunächst von signifikanten Beispielen der eigenen Erfahrung aus.

2. Kunstpädagogik – aus praktischer Sicht

Als junger Kunsthistoriker zog ich von Köln nach Brüssel und suchte dort Arbeit. Vielleicht könnte ich Führungen im Kunstmuseum machen? Also rief ich in den Königlichen Museen für Schöne Künste an. Am anderen Ende begrüßte mich eine Frau auf Französisch, ich antwortete ihr auf Französisch und wurde mit dem *service éducatif* verbunden. Man empfing mich dort für ein Vorstellungsgespräch, ich durfte bald anfangen, mit Führungen auf Deutsch und Englisch, dafür war Bedarf. Nach einigen Wochen fragte ich – um mein Gehalt aufzubessern –, ob auch Führungen auf Niederländisch für den *service* interessant sein könnten, ich hätte Niederländisch während des Studiums in Amsterdam gelernt. Da schaute mich die freundliche Leiterin der Museumspädagogik überrascht an und zeigte mit dem Finger nach oben – die niederländischsprachigen Führungen würden von den

flämischen Kolleg*innen veranstaltet, deren Büro läge genau über dem der Französischsprachigen. Es gab also zwei voneinander unabhängige museumspädagogische Dienste im gleichen Haus? Genau. Ich bewarb mich somit ein zweites Mal, nun eine Etage höher, auch dort wurde ich angenommen. Bald erkannte ich die Logik dahinter, typisch für die belgische Hauptstadt: Die Französisch-sprachigen bedienten ihre Kundschaft aus Wallonien und Brüssel, während die Niederländischsprachigen Flandern und Brüssel versorgten. Diese Unterscheidung sei wichtig, um auf die unterschiedlichen Mentalitäten eingehen zu können. Als Deutscher dazwischen ergab sich folgende Gemengelage: Einerseits musste ich mich auf die verschiedenen Bedürfnisse einstellen, andererseits war ich – im Gegensatz zu den meisten anderen – in beiden Abteilungen zuhause. Eine typische Erfahrung, die man als Ausländer in Brüssel, wenn man sich zweisprachig integriert, machen kann: eine wechselseitig belgische Perspektive zu gewinnen statt paritär dem Französisch- oder Niederländischsprachigen verhaftet zu bleiben, wie es die Mehrheit in Wallonien und Flandern tut, im Unterschied zur Vielsprachigkeit der Brüsseler*innen selbst. Woran lassen sich Mentalitätsunterschiede aber festmachen? Mit Blick auf die Situation im Kunstmuseum kann ich das heute nur schwer sagen. Ich spürte Unterschiede im Umgang, doch über Stereotype und Klischees hinaus könnte ich sie nicht benennen. Sie wurden jedoch zum Reizthema, als aus Spargründen vor einigen Jahren beide museumspädagogischen Abteilungen fusioniert werden mussten, und von beiden Seiten gerade der eigene, jeweils andere Stil in der Kunstvermittlung betont wurde. Inzwischen ist die Vereinigung Alltag und regt sich niemand mehr darüber auf. Mentalitätsunterschiede – Schnee von gestern, der einfach schmelzen kann?

Nicht ganz. Seit 2004 bin ich in Gent und heute auch Brüssel an der flämischen Kunsthochschule Sint-Lucas bzw. LUCA School of Arts tätig. Ein Kollege dort, Peter Van der Cotte, der ebenfalls zeitweilig in Frankreich an einer Kunstakademie Gestaltung unterrichtete, meinte einmal zu mir, dass in Frankreich die Studierenden sehr viel redegewandter seien als in Flandern, damit aber auch schlechtere Entwürfe bisweilen konzeptuell zu kaschieren versuchten, während flämische Studierende durchaus diskursiv Nachholbedarf hätten, sich dafür jedoch auch nicht hinter der Sprache verstecken würden, sondern nah am Bild und seinen Stärken und Schwächen blieben. Alle hätten sie das gleiche Ziel, hervorragende Gestaltung, nur die Wege seien sichtbar andere. Das zeigte sich mir einmal, als eine Erasmusstudentin unserer Partnerakademie in Deutschland, der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle, ihre Arbeiten präsentierte. Burg Giebichenstein steht zum Teil weiterhin in der Tradition des Bauhaus. Am Bauhaus galt die Materialerkundung als erster Grundsatz der Lehre, alle Studierenden absolvierten zunächst einen Kurs hierzu, bevor sie sich für spezielle Disziplinen wie Malerei oder Gestaltung entschieden (vgl. Itten 1963). Die Studentin zeigte sehr spannende Materialexperimente. Ihre flämischen Mitstudierenden reagierten jedoch wenig begeistert, suchten sie doch von vornherein – ihrer Ausbildung gemäß – kohärent bildliche Qualitäten, solche der bildlichen Formung des Materials. Der Hintergrund der Bauhaustradition war ihnen fremd, und sie waren zu unerfahren, um sich einem konzeptuell gänzlich anderen Rahmen zu öffnen, auch wenn sie ihn intellektuell verstehen mochten. Die Bildung im eigenen Rücken, die kulturelle Einbettung wirkte stärker.

Es braucht den Vergleich von Erfahrung und Konzept, und wie er zwingend wird, im sozialen Unverständnis füreinander, dann tritt Hintergründiges zu Tage, muss es thematisch werden. Um dieses Unverständnis fruchtbar zu machen, braucht es zudem persönliche Geduld und Offenheit wie auch den sozialen Rahmen für eine Annäherung, Begegnung. Prämissen, die keinesfalls selbstverständlich sind, weder unter Studierenden noch Lehrenden, und die Teil eines Verständnisses von Kritik in der Kunstpädagogik sind, wie ich es zum Abschluss des Beitrags zusammenfassen werde.

Das Beispiel der Museumspädagogik in Brüssel und das von meiner Kunsthochschule zeigen bereits drei verschiedene Richtungen auf, wenn es um die Frage der kulturell geprägten Kunstpädagogik geht, in diesem Fall eine französische Spielart, eine flämische und eine deutsche. Die kulturelle Prägung bestimmt zum Beispiel die Sprechweise in der Vermittlung, das Vokabular, die Gestik sowie Anspielungen, die als verständlich weil allgemein gebräuchlich angenommen werden können. Was wiederum als Kunst betrachtet wird, ist eine weitere Frage. Wort, Bild und Materie sind zweifellos verschiedene Aspekte der gleichen, gemeinsamen Komplexität von Kunst und Gestaltung, wie diese Aspekte jedoch gewichtet werden, mag, so mein Kollege, selbst kulturelle Präferenzen kennen, im französischen Kulturraum etwa für die Sprachlichkeit, mit der sich dieser Raum auch begreift, denn *la République des lettres* ist überall dort, wo das Französisch kultiviert wird, im Unterschied zu Flandern oder Deutschland, wo es dieses Phänomen nicht gibt, schon die inhärente Verknüpfung von Republik und Schriftkultur nicht besteht, gerade Bildung – im Falle Deutschlands – als Selbstbildung im Kontrast zur Ausbildung durch den Staat aufgefasst wurde und damit auch von den politischen Implikationen gelöst, zugunsten jenes wohligen Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert, entgegen revolutionärer Kämpfe für eine republikanische Verfassung.

Die Legitimität des eigenen Verständnisses von Lehre und Unterricht gestaltet sich historisch und kulturell sehr unterschiedlich.

Hier kommen Erfahrung und Konzept zusammen und entzündet sich auch das beidseitige Unverständnis. In Flandern etwa gibt es zwar eine mögliche Übersetzung von Bildung als *vorming*, der kulturelle Hintergrund dort unterscheidet sich jedoch sehr von dem der Nachbar*innen im Osten, den Deutschen also. Jegliche Form eines ‚Deutschen Idealismus' gilt in Belgien allgemein eher als Übersteigerung, Überreizung, bestätigt durch die bitteren Erfahrungen zweier Weltkriege und Besatzungen, in einer Reihe mit zahlreichen Fremdbeherrschungen seit den Habsburgern, dem spanischen Königshaus, dem französischen, niederländischen. Mag der Begriff Bildung auch einigermaßen als *vorming* übersetzbar sein – im Sinne von Gestalt gebend, formend –, so endet die Nähe bei anverwandten Begriffen wie Bildungsideal. Da runzeln die Nachbar*innen (im Westen) schon die Stirn. Der zentrale Begriff mag übersetzbar erscheinen, das linguistische Feld dieses Begriffs aber verliert sich mitunter bei der ersten Assoziation und Konnotation.

3. Die Methode Jacotot

2009 sprach mich während der Mittagspause ein anderer Kollege in Gent, der Fotograf Marc De Blieck, auf ein Buch von Jacques Rancière an, ob ich es kenne, *Der unwissende Lehrmeister*. Zwei Jahre davor war es sowohl in der niederländischen wie in der deutschen Übersetzung veröffentlicht worden, im Original erschien es 1987 (vgl. Rancière 2007a). Ich kannte es, wunderte mich jedoch als Marc zu mir meinte, er halte es geradezu für ein Lehrbuch zur künstlerischen Praxis, denn Kunst kommt nur am Rande vor. In erster Linie handelt es von politischen Fragen der Gleichheit und Emanzipation sowie von solchen des autodidaktischen Lernens und entsprechenden Lehrens. Rancière ließ sich hierfür von einem der grundlegenden Praktiker und Theoretiker des Selbstlernens im frühen 19. Jahrhundert inspirieren, Joseph Jacotot. Dieser war Rechtsgelehrter und Philologe, Anhänger der französischen Revolution gewesen, und musste unter Napoleons Herrschaft fliehen. In Leuven fand er 1818 die Anstellung eines Lektors für französische Sprache an der Staatsuniversität, damals noch unter niederländischer Herrschaft (die belgische Revolution ereignete sich zwölf Jahre später). Erstmals war er mit der Situation konfrontiert, dass er die Sprache seiner Schüler nicht beherrschte. Dem Ideal des Lehrers, Meister des Wissens wie seiner umsichtigen Korrektur zu sein, konnte er auf die Art nur indirekt nachkommen. Seine Notlösung war: Die Schüler sollten sich anhand einer zweisprachigen Ausgabe des didaktischen Romans *Les Aventures de Télémaque* (*Die Abenteuer des Telemach*) von François Fénelon, 1699 erschienen, die Sprache des französischen Originals selbst erschließen, er würde als Lehrer beurteilen können, wie weit sie auf eigene Faust damit kämen. Zu seinem Erstaunen sehr weit, so dass er begann grundsätzliche Überlegungen zum Selbstlernen festzuhalten, in seiner Schrift *Enseignement universel – Langue Maternelle* von 1823, worin der Erwerb der Muttersprache zum Paradigma des Erlernens von Sprache erhoben wird, durch den Gebrauch und seine handlungsleitenden Maximen, die zu drei pädagogischen Grundfragen an jede und jeden führen, wie Rancière in seinem Buch über Jacotot festhielt: Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?

Die niederländischsprachige Ausgabe von *Le maître ignorant*, *Der unwissende Lehrmeister*, wurde von Jan Masschelein übersetzt, der Erziehungsphilosophie an der Universität von Leuven lehrt (vgl. Rancière 2007b). Die Bedeutung von Rancières Buch sieht er, wie er im Vorwort schreibt, darin, dass es einen Ausweg aus der Zwickmühle bietet, Pädagogik als Hilfsmittel zur Überwindung sozialer Ungleichheit zu sehen, womit diese Überwindung, den Lehrenden und ihren Einrichtungen übertragen wird, so dass Expert*innen zur Bekämpfung von Ungleichheit entstehen die sich gleichzeitig über diese Ungleichheit bestimmen, sie als Existenzrecht brauchen und dadurch bleibend reproduzieren. Zu erreichende Kompetenzen würden so eine Zielführung vorspiegeln, die historisch in die Irre führt, im ständigen Wandel von Anforderungen an die Gesellschaft. Genau hieran schloss mein Kollege Marc an: Die Künste sind derart divers und vielschichtig geworden, dass wir an der Kunsthochschule entweder Spezialist*innen für jede Nische entwickeln müssen oder Generalist*innen des ständigen Neuanfangs, die nicht von bekanntem Wissen ausgehen. Die Herausforderung an die Pädagogik besteht also darin, *Gleichheit im Lehrbetrieb produktiv werden zu lassen*.

Für Jacotot wie Rancière bildet die lebendige, gesprochene Sprache den Schlüssel hierzu. Während Jacotot im 19. Jahrhundert vom rationalistischen Vernunftdenken der Aufklärung ausging, für das der Wille entscheidend war, orientiert sich Rancière zugleich am poststrukturalistischen Denken, das Sprache arbiträr versteht, als kodifizierendes Kontrastphänomen ohne Wirklichkeitsbezug, nach der Sprachtheorie von Ferdinand de Saussure. Das rationalistische Erbe findet sich auf die Art hochgradig differenziert wieder und bleibt doch der französischen Vorliebe für das Sprachliche erhalten. Dieses Spannungsfeld habe ich in meinem Buch *Der Kunstlehrer Jacotot – Jacques Rancière und die Kunstpraxis* 2016 erörtert (vgl. Mühleis 2016).

In seinem Vorgehen werden die Dimensionen von Sprache und Wille von Rancière kaum überschritten, während er zugleich andere Dimensionen damit einfordert: Dass zum Beispiel politische Teilhabe nicht mit dem Erheben der eigenen Stimme oder gar einem Argument beginnt, sondern mit der öffentlichen Wahrnehmung einer erhobenen Stimme. Er wendet sich also der Wahrnehmung zu, achtet jedoch auf seine operative Sicherheit im sprachlichen Rationalismus und reduziert derart das Besprochene auf das, was es augenscheinlich zu besprechen gibt. Ist die Suche über die Kongruenz von Sprache und Wahrnehmung hinaus allerdings wirklich irreführend? Nein, denn Spracherwerb und Wahrnehmungserwerb verlaufen auch nicht kongruent, gleichförmig, achtet man auf die Bildung der Sinne im Verhältnis zu jener der Sprachbefähigung im Kleinkindalter ebenso wie auf das Kultivieren von Sinnlichkeit und Sprachlichkeit später, ein Leben lang (vgl. Merleau-Ponty 1994). Genealogisch lässt sich diese poststrukturalistische Prämisse einer strikten, das Unsprachliche der Wirklichkeit ausschließenden Kongruenz, nicht aufrecht erhalten. Hierauf machte bereits der Hermeneutiker Paul Ricœur nachdrücklich aufmerksam.[2]

4. Artuarium – The Grammar of Art School

An diese Zusammenhänge fühlte ich mich erinnert, als ich 2019 mit einer Kollegin, der Kunstpädagogin Nancy Vansieleghem, die Arbeit an der Herausgabe einer Sammlung kunstpädagogischer Texte begann. Früher war es in Flandern so, dass alle Kunststudierenden allgemein ihren Disziplinen nachgingen – ob Malerei oder Glaskunst oder Gestaltung –, und, wer wollte, danach eine Zusatzausbildung für das Lehramt machen konnte. Mir erscheint das nach wie vor am besten so, auf die Art bildet sich keine unproduktive Hierarchie zwischen den Studierenden ohne Lehrambitionen und jenen mit, wie das in Deutschland oder in Österreich etwa der Fall ist. Um das Lehramt jedoch stärker in den Lehrplänen der Kunsthochschulen zu verankern – angesichts der größeren Chancen von Lehrbefähigten auf dem Arbeitsmarkt danach –, ist man in Flandern davon abgewichen und hat seit wenigen Jahren nach angelsächsischem Vorbild einen Masterstudiengang Kunstpädagogik eingeführt. Die Studierenden müssen sich jetzt also nach dem gemeinsamen Bachelor entscheiden, ob sie ihren Abschluss auf Lehramt oder frei machen wollen. In diesem Rahmen entstand die Frage nach einer neuen Sammlung kunstpädagogischer Beiträge.

Meiner Kollegin schwebte zunächst ein Buch vor, wie Jan Masschelein, ihr Doktorvater, es für die Pädagogik allgemein herausgegeben hatte. Unter dem Titel *Dat is pedagogiek: Actuele kwesties en sleuteltekxten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw* eröffentlichte er 2019 gemeinsam mit einem Team von zwölf Kolleg*innen auf über 500 Seiten Ausschnitte originaler Schlüsseltexte für die Erziehungswissenschaft (vgl. Masschelein 2019). Sie band ihn in unser Vorhaben mit ein, auch ich kenne ihn seit langem. Beide sprachen sich dafür aus, dass wir in unserem Buch kunstpädagogischer Texte auf jegliche Form von Kommentar oder Einführung verzichten sollten, um originale Ausschnitte für sich selbst sprechen zu lassen. Ich war damit durchaus einverstanden – auf Rancières Tenor, die Ungleichheit wo möglich nicht zu reproduzieren, konnten wir uns ohnehin einigen. Wir unterschieden uns nur darin, dass ich die Ausschließlichkeit von Rancières methodischem Vorgehen – gemäß dem rationalistischen Erbe von Sprache und Wille, poststrukturalistisch differenziert – in Zweifel zog, und damit auch den Sinn einer radikalen Präsentation originaler Texte. Wir einigten uns zum Beispiel darauf, ebenfalls Bilder in die Sammlung aufzunehmen, als Seh- und Denkanstöße. Hinzu kam, dass wir selbstverständlich eine möglichst diverse Expertise in unserem Band gespiegelt sehen wollten, um viele Sichtweisen und Blickwinkel zu eröffnen. Dieser Aspekt führte wiederum dazu, dass manche Kolleg*innen auch selbst entwickelte Positionen zum Thema der Kunstpädagogik vorschlugen, Pierangelo Maset etwa oder Eva Koethen aus dem deutschsprachigen Raum. Da mir die Fixierung auf nur originale Beiträge zu sehr einem rigiden Korsett verhaftet zu bleiben schien – im Zweifel an Rancières methodologischer Exklusivität –, schlug ich zudem die Aufnahme von Texten vor, die weder einführten noch kommentierten, jedoch Reflexionen der Originale einbrachten, als Schlaglichter, Anreize, um einer Stilisierung der Originale als solchen entgegenzuwirken, sie ebenso als Teil vielschichtig sich artikulierender, differenzierender Betrachtungen zu zeigen.

An diesem Punkt kam es zum Konflikt innerhalb unseres Teams, dem eingangs erwähnten Unverständnis, an dem nicht nur unsere Lesart von Rancière auf dem Spiel stand, vielmehr auch unsere verschiedenen Hintergründe. Ich traute der rationalistischen Zuspitzung ebenso wenig wie umgekehrt meine Kollegin jenen Einflüssen, die sich deutlich ihrem pädagogischen Verständnis entzogen, letztlich in meine Hintergründe deutschsprachiger Sozialisation im Bildungsdenken führten, wobei romantische Skepsis am Rationalen mitschwingt und damit Erfahrungswissen nicht vollends einem positiv sich ausweisenden Wissen

überantwortet wird. Das Projekt drohte an unserer Uneinigkeit zu scheitern. Ich schlug als neuen konzeptuellen Rahmen für diese Vielschichtigkeit ein exemplarisch-offenes Abcdarium vor, dass also nicht jeder Buchstabe von A bis Z eingetragen sein müsste, wir kein System präsentieren würden, vielmehr ein Spiel, das einer losen Reihung folgt, mit Stichwörtern, die wir für den kunstpädagogischen Diskurs als relevant erachten, und die mit entsprechenden originalen oder ergänzenden Texten bzw. Bildern verbunden sind. So entstand das Konzept und der Titel unserer Sammlung, genannt *Artuarium – The Grammar of Art School*. Gemeinsam mit der Gestalterin Hannah Boogaerts entschieden wir uns für variable Gestaltungsformen der unterschiedlichen Inhalte: eine bestimmte Typografie für die ergänzenden Texte, Wiedergaben Abdrucke der originalen Drucke originaler Texte etc. Die Abbildungen des 2022 erschienenen Bandes geben einen Eindruck hiervon (Abb. 1 bis 3, vgl. Vansieleghem/Mühleis 2022). Insgesamt sind darin in drei Sprachen – Englisch, Französisch und Niederländisch – Beispiele kunstpädagogischer Reflexion quer durch die Geschichte mit Blick auf ihre aktuelle Bedeutung enthalten, hinsichtlich diverser Medien und Kulturen, von Augusto Boal, Serge Daney, Fernand Deligny, Marguerite Duras, Jerzy Grotowski, Lisa Jevbratt, Eva Koethen, Audre Lorde, Pierangelo Maset, Kakuzo Okakura, Ousmane Sembene, Richard Serra, Michel Serres, Susan Sontag u.v.m. Das Ergebnis unserer Zusammenarbeit stellt demnach nicht allein kritische, kulturell diverse Positionen zur Kunstpädagogik dar, es ist selbst aus wechselseitiger Kritik am jeweils anderen pädagogischen Verständnis entstanden, zugunsten einer offenen Zwischenform, als neuer, selbst transkultureller Stellungnahme zum Thema. Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend gern einige allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Kritik und Kunstpädagogik formulieren. Dabei erscheint es mir hilfreich, nicht bei Ausrichtungen auf Erziehung oder Bildung zu beginnen, vielmehr die Voraussetzungen dieser Akzentuierungen mit in den Blick zu nehmen. In diesem Sinn schlage ich eine Verschiebung zum Begriff der Kunstvermittlung vor, um im Folgenden sein Potential im Verhältnis zur Kritik zu erörtern .





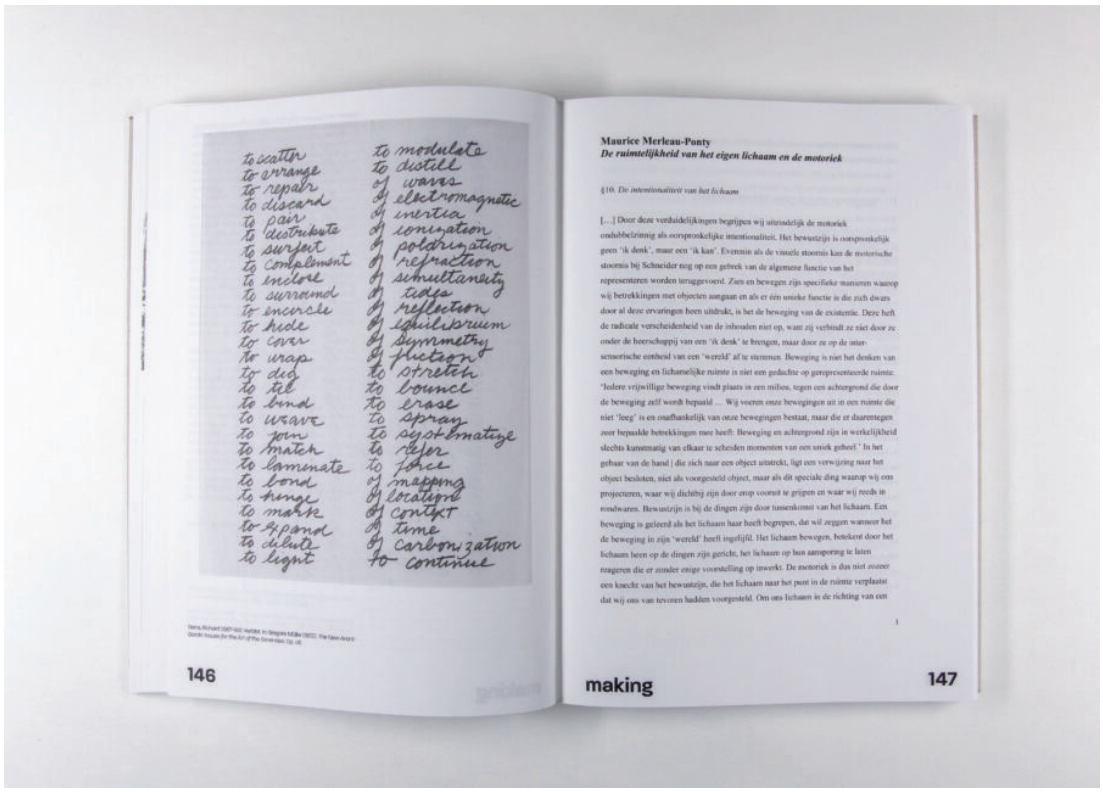

Abb. 1–3: Hannah Boogaerts, Artuarium.

5. Kritik und Kunstvermittlung

Mentalität und Kultur übersteigen und durchdringen einzelne Äußerungen und Vorstellungen, wie es am Beispiel der Übersetzbarkeit des Begriffs Bildung – noch ganz abgesehen von spezifischen Bildungsbegriffen – deutlich geworden ist. Wo ein Konflikt entsteht, bei dem niemandem etwas vorzuwerfen ist, wirken sich diese untergründigen Einflüsse aus. Der Widerstreit liegt in Bedingungen der eigenen Verfasstheit, die weder gewählt sind noch sich willentlich ändern lassen, ob sozialer Art oder individueller, etwa in Hinsicht eines Körpers, zu dem es sich als dem eigenen primär zu verhalten gilt, in welcher Weise auch immer. Strukturen der Vergleichbarkeit sind zu begrüßen, wie intersubjektive und objektive Formen sie ermöglichen, geteiltes Sprachverständnis und messbare Berechenbarkeit. So wie Jean-François Lyotard den Widerstreit als unaufhebbar für die sprachliche Auseinandersetzung, den Diskurs zeigte – in seinem Buch *Le Différend* von 1983 (vgl. Lyotard 1987) –, so analysierte ihn Edmund Husserl mit dieser Bezeichnung bereits 1904/05 als Phänomen der Wahrnehmung, in seinen Vorlesungen über *Phantasie und Bildbewußtsein* (vgl. Husserl 2006).[3] Widerstreit, Dissens, Unverständnis motivieren Verstehen, Konsens, Verständnis. Letztere zu bilden, vollzieht sich überhaupt nur entlang der zuerst Genannten. Das Figur-Grund-Schema der Gestaltpsychologie, wie es seit Aron Gurwitsch in die Phänomenologie Eingang gefunden hat (vgl. Gurwitsch 1935 und 1964)[4], als Kontrast von Thema und Hintergrund, bei dem in den Vordergrund treten kann, was zuvor abseitig war und umgekehrt, lässt sich derart auch als ein Schema kritischer Akzentuierungen begreifen, wobei Momente von Widerstreit und Verstehen einander in Wechselwirkungen erhellen, zumindest in dem Maße, wie ein Wechsel möglich ist, der Hintergrund sich der gemeinsamen Konstellation nicht völlig entzieht. Bernhard Waldenfels hat eingehend die Differenzierung von Kontrasten untersucht, welche selbst als Prozess uneinholbar bleibt, unumkehrbar ist – wenn der uneinholbare zeitliche Verlauf zwar zeitliche Phänomene auch in ihrer wechselwirksamen Variation generiert, Rhythmen zum Beispiel, sich der stiftende Verlauf jedoch selbst einer Umkehrung entzieht, ungreifbar bleibt (vgl. Waldenfels 2009).

Kritik in diesem Sinn ist situativ eingebettet, bedarf der Erkundung des Wendbaren, Variierbaren, thematisch Werdenden, immer eingedenk nicht verhandelbarer Schatten- und Rückseiten, die auf Seiten der Beteiligten erst zum Verstehen motivieren, dem eigenen Wollen und Wählen entzogen. Das Vordergründige findet Anschluss im intersubjektiv und/oder objektiv Teilbaren, im Rahmen seiner dissensuellen Grenzen, jenes radikalen Entzugs, wie Waldenfels ihn beschreibt, nicht nur auf erkenntnistheoretischer, ebenso auf handlungsleitender Ebene, da es ein eigenes Tun ohne das Zutun Anderer nicht gibt, unumkehrbar – ich kann nicht in die Haut all der Anderen schlüpfen, immer gibt es Hintergründe, Motivationen, die sich mir völlig entziehen und die zugleich die soziale Situation beeinflussen.

Wir können also sprachliche und messbare Prämissen gemeinsam thematisch machen und vergleichen – was ich unter Rationalismus verstehe, warum ich ihn in der französischen Tradition der Kunstpädagogik bis heute wirksam sehe, auf welche Art er auch Auffassungen der Kunstpädagogik in Belgien beeinflusst hat, welche Rolle ein möglicher Brückenschlag zur deutschen Tradition der Bildung über den niederländischen Begriff der *vorming* denkbar ist, wie sich dieser Brückenschlag in der flämischen Kultur wieder anders darstellen würde als in den Niederlanden selbst, was damit wiederum über die Unterschiede zu Fragen der Bildung gesagt werden könnte, im Zeichen auch der Kritik wiederum von Bildung in Deutschland, der internationalen Vergleiche seit den PISA-Erhebungen, dem europäischen Bologna-Prozess usw. Der Begriff der Kritik nähert sich so dem der Vermittlung an. Und gelten nicht für beide, Kritik wie Vermittlung, die drei pädagogischen Grundfragen, von denen Rancière mit Blick auf Jacotot spricht: Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit? Denn beide müssen Antworten bieten auf die gleiche Aufgabe: eine Orientierung zu finden und in Abwägung der jeweils thematischen Konstellation plausibel zu machen. Die Wahl der Vermittlung folgt Präferenzen, die legitimiert, ausgewiesen werden müssen, ebenso wie die der Kritik – der Unterschied besteht dann in der Ausrichtung dieser Präferenzen (steht die entsprechende Sache im Dienst sozialer Teilhabe, dient die soziale Teilhabe der Erkenntnis, Erfahrung einer bestimmten Sache?). Schließlich würde das bedeuten: Nicht das bessere Wissen steht am Anfang der Kritik oder Vermittlung – gar im Sinne eines Konzepts von Erziehung oder Bildung –, vielmehr ein Drehen und Wenden des Gegebenen, um es auf seine Erkundbarkeit hin zu prüfen, produktiv zu machen, im ständigen Abtasten, Abschatten, Abgleichen des Widerstreitenden mit dem Verständlichen, zwischen den äußersten Enden eines dissensual Entzogenen – wir können beide nicht fassen, was uns stört – und konsensual Überschüssigen (etwas ist für uns beide überwältigend, evident und doch unfassbar).

Nicht nur bilden Vermittlung und Kritik auf die Art einen Chiasmus, eine gemeinsame Figur der Durchkreuzung – die gefundene Kritik an einer Sache etwa muss selbst wiederum kritisch vermittelt werden. Das erfordert eine Reflexion hinsichtlich der Bedingungen von Vermittlung, wie etwa der verwendeten Sprache, Medien etc. Kunstkritik richtet sich zugleich eingedenk dieser Reflexion auf die Befragung, Differenzierung, Kontextualisierung des entsprechenden Gegenstands Kunst, am Beispiel ihrer Manifestationen in Werken, Performances, Ausstellungen usw. Eine kunstkritische Vermittlung ginge so zunächst mit jeder Form von Vermittlung einher, als eine der spielerischen, erprobenden Befragung des thematisch, figürlich Veränderbaren, zugunsten sich ändernder Erfahrbarkeit, dem Impuls diese zu teilen, gemeinsame Situationen zu erleben, leibhaftig oder medial übertragen, im Hinblick auf unterschiedliche Vorlieben im weiteren Umgang damit, in vielleicht der Motivation zum eigenen künstlerischen Gestalten, oder dem Reiz eines Widerworts in Form buchstäblicher Kunstkritik, oder auch der stillen Übertragung des Gesehenen auf den eigenen Lebensraum, wenn man nach dem Ausstellungsbesuch eine Postkarte mitgenommen hat, um sie zuhause in die Küche zu hängen, sich weiter an dem Bild zu erfreuen, ohne Kommentar.

Das Erkunden des Gegebenen birgt die Vorform expliziter Kritik, so wie Kunst sich dank ihrer Erfahrung vermittelt, noch bevor jemand das Wort für sie ergreift (vgl. Mühleis 2011: 131f. sowie ders. 2014). Der emanzipatorische Gedanke Rancières, das Wiederentdecken der Gleichheit über ein geteiltes Objekt – im Fall Jacotots das Buch von Fénelon – lässt sich meines Erachtens phänomenologisch vertiefen, um mit Hilfe des Figur-Grund-Schemas mit dem Sprachlichen auch das Nicht-Sprachliche thematisieren zu können, mit dem Wahrnehmbaren das sich der Wahrnehmung Entziehende, etc. Angesichts der eingangs erwähnten Differenzierung der Diskurse von Bildung und Kritik seit dem 19. Jahrhundert orientiere ich mich hierbei an der kunstpädagogischen Forschung, wie sie vor allem Käte Meyer-Drawe im Rahmen der Phänomenologie seit den 1970er Jahren etabliert hat und weiterhin entwickelt. Das erwähnte Schema führt darüber hinaus zu einer Kontrastierung der Begriffe von Kritik und Vermittlung – pragmatischer, handlungsgeleiteter *Kritik von Kunst* im Erörtern ihrer produktiven Veränderbarkeit und der *Vermittlung von Kunst*, im Sinne dessen, was sie der Erfahrung gibt oder schenkt, was uns stimuliert damit bewusst umzugehen, es zu teilen, ob über eigene Wege künstlerischer Aktivität, über Antworten in Form ausdrücklicher Kritik oder über Umgangsweisen, die das sich Vermittelnde weitertragen, in den gemeinsamen Raum, und ist es nur durch das Bild einer Postkarte. Im Rücken aktiver Kritik und Vermittlung würde so das passive Erfahren aufscheinen, immer mit von der Partie sein, in all seinen Schattierungen. Es ist dieser Hintergrund, vor dem sich dann spezifisch pädagogische Fragen eingedenk ihrer besonderen Konzeptualisierungen erst abzeichnen.

Anmerkungen

[1] die humanistischen Erziehungsbücher für die Aristokratie, etwa von Erasmus von Rotterdam *Die Erziehung des Christlichen Fürsten*, im Original 1516 veröffentlicht (von Rotterdam 1968).

[2] die folgende Anmerkung Ricœurs: „Nach diesem [Saussureschen, Anm. V.M.] Modell erzeugt die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat eine doppelgesichtige Entität, das eigentliche Zeichen, bei dessen Erfassung die Beziehung zum Referenten unberücksichtigt bleibt. Dieses Ausschließen ist das Werk des theoretischen Blicks, der das Zeichen zum homogenen Thema der linguistischen Wissenschaft erklärt. Das bipolare, den Referenten ausschließende Signifikant-Signifikat-Modell hat sich in allen Regionen der Sprache, die einer semiotischen Behandlung zugänglich sind, ausgebreitet. So hat eine Narratologie Saussureschen Typs die modellbedingte Verbannung des Referenten auf lange textuelle Sequenzen ausdehnen können. Wenn die Auswirkungen auf die Fiktionserzählung noch diskutabel scheinen konnten […], so mußten sie für die historische Erzählung […] umso verheerender sein […].“ (Ricœur 2004: 378–379)

[3] die folgende Passage Husserls: „um seiner Einheit willen hat das ganze Bildobjekt […] diesen Widerstreitcharakter. Es hat überhaupt in doppeltem Sinn einen Widerstreit zu tragen. Einmal a) den Widerstreit gegen die aktuelle Wahrnehmungsgegenwart. Das ist der Widerstreit zwischen Bild als Bilderscheinung und zwischen Bild als physischem Bildding; b) das andere Mal den Widerstreit zwischen der Bildobjekterscheinung und der sich damit verschlingenden oder vielmehr sich mit ihr überschiebenden Vorstellung des Sujets.“ (Husserl 2006: 53)

[4] über den Einfluss von Gurwitsch auf Maurice Merleau-Ponty aus einem Brief des deutschen Phänomenologen an seinen Kollegen Alfred Schütz vom 11. August 1947: „Ich lese jetzt Merleau-Ponty's »Perception« [Anm. V.M.: *Phénomenologie de la Perception*, 1945 in Paris erschienen, wo Merleau-Ponty bei Gurwitsch studiert hatte]. Ich höre aus dem Buch enorm viel aus meinen Vorlesungen heraus. Er hat viel von mir gelernt und übernommen. Nicht nur in den Einzelheiten, wo er manches entwickelt hat. Ich zweifle daran, ob er ohne meinen Einfluß auf die Idee gekommen wäre, das psycho-pathologische Material phänomenologisch auszudeuten. Meine Stimmung bei der Lektüre ist eine Mischung aus Freude und Melancholie. Ehrliche Freude über das gelungene Buch, das wirklich eine schöne Leistung ist; und Freude auch darüber, daß mein Einfluß dabei in einem gewissen Sinne Pate stand." (Schütz/Gurwitsch 1985: 158-159)

Literaturverzeichnis

Gurwitsch, Aron (1935): Développement historique de la Gestaltpsychologie. In: Thalès, Vol. 2., S. 167-176.

Gurwitsch, Aron (1964): Field of Consciousness. Pittsburgh: Dusquesne University Press.

Husserl, Edmund (2006): Phantasie und Bildbewußtsein. Herausgegeben und eingeleitet von Eduard Marbach. Hamburg: Felix Meiner.

Itten, Johannes (1963): Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre. Ravensburg: Otto Maier.

Lyotard, Jean-François (1987): Der Widerstreit. Aus dem Französischen übersetzt von Joseph Vogl. München: Wilhelm Fink.

Masschelein, Jan (2019): Dat is pedagogiek. Actuele kwesties en sleutelteksten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw. Leuven: Universitaire Pers.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952. Aus dem Französischen übersetzt von Antje Kapust. München: Wilhelm Fink.

Mühleis, Volkmar (2011): Ein Kind lässt einen Stein übers Wasser springen. Zu Entstehungsweisen von Kunst. München: Wilhelm Fink.

Mühleis, Volkmar (2014): Mädchen mit totem Vogel. Eine interkulturelle Bildbetrachtung. Paderborn: Wilhelm Fink.

Mühleis, Volkmar (2016): Der Kunstlehrer Jacotot. Jacques Rancière und die Kunstpraxis. Paderborn: Wilhelm Fink.

Rancière, Jacques (2007a): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen übersetzt von Richard Steurer. Wien: Passagen.

Rancière, Jacques (2007b): De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie. Aus dem Französischen übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Jan Masschelein. Leuven: Acco.

Ricœur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. Aus dem Französischen übersetzt von Hans-Dieter Gondek, Heinz Jatho und Markus Sedlaczek. München: Wilhelm Fink.

Schiller, Friedrich (2002): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Herausgegeben von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.

Schütz, Alfred/Gurwitsch, Aron (1985): Briefwechsel 1939-1959. Herausgegeben von Richard Grathoff. München: Wilhelm Fink.

Vansieleghem, Nancy/Mühleis, Volkmar (Hrsg.) (2022): Artuarium. The Grammar of Art School. Gent: Grafische Cel.

von Rotterdam, Erasmus (1968): Die Erziehung des Christlichen Fürsten. In ders.: Fürstenerziehung. Institutio Principis Christiani. Einführung, Übersetzung und Bearbeitung von Anton J. Gail. Paderborn: Schöningh.

Waldenfels, Bernhard (2009): Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen 1-3, Hannah Boogaerts, *Artuarium.*

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Als Kunstpädagogin und Forschende elektrisiert mich der Begriff der „Kollaboration". Ich vermute in diesem Begriff großzügiges Teilen von Wissen zwischen Menschen, die damit wiederum gänzlich neue Ergebnisse und Ideen entwickeln können. Zugleich finde ich den Begriff der „Kollaboration" in Kontexten wieder, die ich als hierarchisch und funktionalisiert wahrnehme. Dies führt mich zu der Frage, was eigentlich genau als Kollaboration bezeichnet wird und warum mir die allgegenwärtige Verwendung des Begriffs Unbehagen bereitet. An den drei Beispielen eines wirtschaftlich formulierten „kollaborativen Mindsets", einer kollektiven Kuration und deren Vermittlung sowie der Kollaboration im Klassenraum diskutiere ich unterschiedliche Vorstellungen, Praktiken und Problematiken dessen, was unter Kollaboration gefasst wird.

Mit dem Slogan „Alleine denken ist kriminell" (Dillier et al. 2009) dekonstruiert das schweizerische Künstler*innenkollektiv „les reines prochaines"[1] den Mythos der alleine arbeitenden Künstler*innen oder Intellektuellen, die ganz ohne Impulse von anderen zu wahren Meisterwerken kommen, die die Welt wiederum bewundern kann. Dies ist gegenwärtig im Wandel und mag zugleich zum Mythos einer gewissen Kunstgeschichtsrezeption[2] gehören (vgl. Hessel 2022). Wenn die Kunst nicht in Einzel-, sondern in Gruppenarbeit entsteht und hier zudem auch noch nicht-humane Akteur*innen ins Spiel kommen (vgl. Hahn 2021), was sagt dies für das Verständnis der Kunstvermittlung aus? Kann der bzw. die Vermittler*in denn dann noch alleine sprechen – oder sollte dies vielmehr in Aushandlungsprozessen geschehen (dazu mehr: Pfleger et al. 2023)? Und was bedeutet dies für den Kunstunterricht (vgl. Krebber 2020)?

Wir für die Welt[3]

Wenn ein Bildungsziel die Zusammenarbeit mit anderen ist, fällt es schwer zu argumentieren, warum in der Schule einzelne Leistungen mit Noten bewertet werden. In vielen Berufszweigen geht es darum, etwas gemeinsam mit anderen zu erreichen. Stephanie Spangler von der Unternehmensberatung McKinsey beispielsweise schreibt dazu: „Collaboration, simply put, is how people work together toward a goal. It sounds ideal, but collaboration doesn't always come naturally. It may require an egalitarian

mindset that prioritizes the collective group over the individual. When collaboration is achieved, it invigorates and promotes creativity, trust, and growth among teams." (Spangler 2022, 3. Abs.)

Weil es positive Resultate verspreche, empfiehlt eine global agierende Unternehmensberatung zu kollaborieren. (Von negativen Resultaten ist im ganzen Beitrag Spanglers nicht die Rede). Das Beispiel zeigt, dass die Fähigkeit zur Kollaboration von Arbeitgebenden erwünscht und positiv konnotiert ist. Zugleich habe ich diese *Verwendung* von Kollaboration gewählt, weil sie Widerstand in mir auslöst: Warum müssen alle über ein *gleiches Mindset* verfügen? Warum muss es denn immer ein *gemeinsames Ziel* sein? Warum darf es nicht ein valides Ergebnis sein, festzustellen, dass nicht alle das gleiche Ziel verfolgen? Warum sollte zum Wohl der Gruppe gearbeitet werden, wenn es eigentlich um das Interesse eines Konzerns geht (hier ließe sich auch „Lehrperson" oder „Museum" einsetzen)? In wessen Interesse findet Kollaboration statt? Wer hat sie angeordnet? Wem ist dann wirklich zu trauen? Nora Sternfeld fasst dies so zusammen: „Aber wer soll eigentlich in welches Verhältnis inkludiert werden? Welche Zuschreibungen sind dabei im Spiel? Und warum sollte überhaupt irgendjemand Lust haben, bei einem Spiel mitzuspielen, das gänzlich andere erfunden haben?"[4] (Sternfeld 2012: 113)

Mit anderen Worten: So lange nicht geklärt ist, warum die einzelnen Personen zusammenarbeiten – und zugleich möglich ist, dass diese Zusammenarbeit auch beendet werden darf[5], ist sie nur als Begriffshülle gesetzt und bedeutet oft das Gegenteil – nämlich eine angeordnete Zusammenarbeit. Indizien für Kollaborationen sind also Möglichkeit des Widerstands, des Anzweifelns und wie Sternfeld es beschreibt: „Das Spiel um die Spielregeln selbst" (ebd.). (Siehe auch den Beitrag von Ute Reeh in diesem Band.) Hier könnte meine Kritik[6] enden, aber so einfach ist es nicht.

Es macht Sinn, an dieser Stelle näher auf den Begriff der Partizipation einzugehen, den Evelyn May innerhalb eines künstlerisch-edukativen Projekts evaluiert hat. Sie schreibt: „Während ‚Partizipation' also einerseits als ein rechtlicher Anspruch von Kindern und Jugendlichen beschrieben werden kann, lassen sich andererseits sehr unterschiedliche Formen der Beteiligung als ‚Partizipation' subsummieren." (May 2022: 28) Es gibt nicht „die Partizipation" und auch nicht „die Kollaboration". Es gibt vielmehr eine komplexe Gemengelage dessen, was möglich gemacht wird – und das, was möglich ist. Mein Vorschlag ist, Kollaboration zu versuchen: Mit großer Bewusstheit und vor allem dem Wissen, dass dies ein Prozess ist, der Zeit braucht, in dem Fehler passieren können, in dem Anpassungen vorgenommen werden können und bei dem das Ergebnis auch *keine* Zusammenarbeit sein kann. Wichtig erscheint mir dabei, dies jeweils auch auszusprechen und nicht zu verschleiern. Es „braucht auch Lust und viel Zeit, Gewohntes und Gelerntes aufzubrechen" (Büro trafo.K 2020: 128).

Kollektive und Verstrickungen einer Ausstellung[7]

Ich möchte hierzu ein Beispiel einer mehrfach verwickelten und überhaupt nicht einfachen Kollaboration machen – die documenta fifteen (2022), welche die Zusammenarbeit mehrerer Kollektive im Rahmen einer wiederkehrenden Ausstellungsreihe umfasste. Das Kurator*innenkollektiv ruangrupa erhielt die Gelegenheit[8], sich auf die kuratorische Leitung der alle fünf Jahre stattfindenden Ausstellung der Gegenwart zu bewerben. Ihr Konzept war es, als Kollektiv ihrerseits die Institution documenta als ein Mitglied des Kollektives ruangrupa einzuladen. Anstatt mit einer Künstler*innenliste zu arbeiten, wurden Kollektive als „lumbung member" eingeladen, die Ausstellung zu bespielen, indem sie andere Künstler*innenkollektive einladen konnten. Mit „seed money" ausgestattet, trafen sich Kollektive nach Zeitzonen geordnet in sogenannten „mini-majelis" und entwickelten Ideen für die Ausstellung, die 2022 in Kassel stattfand. Durch diese Einladungspolitik veränderte sich die Idee der Kuration einer Ausstellung komplett, denn in eurozentristischen Kreisen bekannte Künstler*innen waren kaum vertreten. Die gezeigten Arbeiten, Installationen und Settings veränderten sich häufig und dekonstruierten nicht nur Erwartungen und Sehgewohnheiten des Publikums, sondern erweiterten und überschritten die Grenzen des Kunstbegriffs, indem z. B. das *foundationClass*collective Interviews mit MiniCar-Fahrer*innen führte, die wiederum nur bei einer Fahrt im MiniCar gehört werden konnten[9], oder dem Motto „make friends, not art", was in der Ausstellungsinstallation von Cinema Caravan zu lesen war[10]. Ebenso verschwommen die Linien der Produzent*innen und Teilnehmenden durch vielfältige lokale, partizipative und kollaborative Projekte.[11] Die docu-

menta fifteen-Ausstellung war als fluider Ort konzipiert, der Situationen von Begegnungen und einer stetigen Veränderung vorsah. Zugleich führte unter anderem diese Praxis zu einer Verantwortungsdiffusion. Diese wurde insbesondere bei antisemitischen Inhalten oder Positionierungen in der Ausstellung sichtbar. Der Antisemitismus in der Ausstellung wurde von der Öffentlichkeit insbesondere an dem historischen Banner „People's Justice" von Taring Padi festgemacht und war auch in anderen Werken der Ausstellung sichtbar. Die Aufarbeitung ist längst nicht abgeschlossen. Die Sprachlosigkeit gegenüber der Frage, wie Antisemitismus im Kontext postkolonialer Diskurse verhandelt werden kann, wurde im Sommer 2022 schmerzvoll sicht- und erlebbar. Dies hatte auch Auswirkungen für die Praxis und das Verständnis der Kunstvermittlung (vgl. Kolb/ Güleç 2023).[12] Aus der Perspektive der Kunstvermittlung wurde deutlich, dass die Kollaboration als grundlegende Arbeitsbedingung (die sogenannten *Sobat-Sobat*[13] sollten nach den Grundsätzen des lumbung arbeiten) zu teils schwierigen und unlösbaren Situationen der Arbeitsorganisation und -situation führte.[14]

Was mir von der documenta fifteen neben der Notwendigkeit, sich mit Antisemitismus in allen Formen aktiv und verlernend auseinander zu setzen[15] bleibt, ist der radikale Ansatz, eine Kunstausstellung zu machen, die sich nicht auf Kunstwerke bezieht, sondern auf kollektive und aktivistische Praktiken von Künstler*innen, die Formen des Zusammenkommens, Zusammendenkens, Zusammenarbeitens zeigen. Weiterhin der Vorschlag, das kommerzialisierte System der Kunst und Bildung radikal anders zu denken und auch so zu praktizieren, indem das, was einige gerade zu viel haben, anderen zur Verfügung gestellt wird. So in Kürze das Konzept des lumbung (vgl. documenta fifteen 2022), dem Bild der Reisscheune, bei der alle das geben, was sie geben können, und das nehmen, was sie *wirklich* brauchen. Lumbung ist verbunden mit Werten wie Nachhaltigkeit und Humor bis Genügsamkeit (vgl. documenta fifteen 2022). Das *lumbung*-Konzept und seine inhärenten Werte resultierten im Sommer 2022 konkret in der schieren Überforderung der überbordenden Inhalte und Programme der Ausstellung, die Iswanto Hartono mit der Figur des JOMO (Joy Of Missing Out) kommentiert.[16] Anstatt den Anspruch zu verfolgen, *Alles* zu sehen[17], war mit JOMO die achtsame Haltung gemeint, bewusst etwas zu verpassen und darüber Freude zu empfinden – im Gegensatz zu FOMO (Fear Of Missing Out), der Angst, etwas zu verpassen. Denn es war schlicht nicht möglich, die komplette Ausstellung zu sehen, da sie sich erstens immer wieder veränderte und zweitens täglich unterschiedlichste Programme gleichzeitig stattfanden, die teilweise auch spontan entstanden.

Wenn es der Zweck der Kunst ist, Fragen offen zu legen, die durch die bereits bestehenden Antworten verborgen wurden (vgl. Baldwin 1985: 316), dann ist die documenta fifteen als ein künstlerisches Projekt zu verstehen, in dem das Konzept der Kollaboration *gelebt* wurde. Zugleich wurde sichtbar, dass sich Antisemitismus auch in postkolonialen Diskursen fortschreibt (und nicht nur dort). So fand die documenta fifteen mit aller Komplexität, also genauso in utopischen Glücksmomenten wie auch in der Unmöglichkeit eines erträglichen Konsenses, in einer mehrfach verwobenen Situation und heftigen Verletzungen statt. Das wirft Fragen auf Antworten auf, die scheinbar längst formuliert waren und nun erneut und immer noch Betrachtung und Aufmerksamkeit bedürfen. Zum Beispiel, wie Antisemitismus in postkolonialen, kritischen Positionen reproduziert wird und wie wir*[18] damit umgehen wollen. Und was es bedeutet, Verantwortung *und* Kollaboration ernst zu nehmen. Ich bin davon überzeugt, dass Kunstvermittlung hier eine wichtige Position einnehmen kann – sofern dafür Ressourcen und Räume gegeben werden.

Kollaboration im Klassenraum

Innerhalb meiner Forschung zum „Zeichnen Können als Paradigma des Kunstunterrichts" zeigt sich, dass Schüler*innen beim Lösen einer experimentellen zeichnerischen Aufgabe stärker miteinander kommunizieren als vermutet: Sie schauen sich gegenseitig auf das Blatt, sie kommentieren (sprachlich und gestisch), sie geben sich Tipps, sie werten die eigenen Ergebnisse sowie die der anderen. Sie stellen Bezüge her zu Objekten, die außerhalb der gestellten Aufgabe liegen (vgl. Kolb 2024). Für mich stellt es sich so dar, als würde der Kunstunterricht mit seinem speziellen Format des Bearbeitens praktischer Arbeiten auch Inhalte vermitteln, die nicht speziell in den Aufgabenstellungen liegen – während der gestalterischen

„Stillarbeit" über die Aufgaben und deren Lösungen zu kommunizieren, scheint mir ein solcher Inhalt zu sein. Mit Irit Rogoff, die im Projekt „A.C.A.D.E.M.Y." eine ähnliche Frage formuliert, möchte ich wissen: „Was können wir vom Kunstunterricht lernen

über das hinaus, was er uns lehren will?“[19] Von daher interessiert es mich, welche Fähigkeiten neben dem, was vermittelt werden soll, auch noch vermittelt werden – beispielsweise eine bestimmte Bildlösung bei anderen Mitschüler*innen zu übernehmen, ohne dass es auffällt, oder auch, wie man eine SMS unter dem Tisch verschickt.[20] Kunstpädagogik ist das Feld und das Fach, in dem ich Kollaboration genuin verorte, weil dort die Zusammenarbeit –erwünscht oder unerwünscht bereits stattfindet.

Um die Spielregeln kollaborieren[21]

Die Liste der Beispiele, in denen Kunst, Vermittlung und Kollaboration miteinander verflochten sind, kann noch weitergeführt und vor allem vertieft werden, z. B. welche Kollaborationen in der Schule noch stattfinden, wie Kollaboration im digitalen Raum stattfindet, welche historischen Vorbilder Künstler*innenkollektive haben etc. Dennoch komme ich zu einem Zwischenfazit: Ja, die Kollaboration scheint mir die beste Antwort, um den gegenwärtigen Herausforderungen, sowohl gesellschaftlich als auch pädagogisch, zu begegnen. Aber: Sie benötigt z. B. die Bereitschaft, sich auf mehrere Gegenüber einzulassen, Hierarchien auszusprechen und kollaborierend zu verlernen, Versionen zu entwerfen, zu verwerfen, sich und andere zu verwirren, zu verzücken und möglicherweise dabei zu versagen. Das braucht Geduld und das Verständnis dafür, dass alles politisch ist – gerade die die Dinge, die wir mit Leidenschaft tun (vgl. hooks 2021; Arendt 2002).

Anmerkungen

[1] Deren lange Kollaboration als Kollektiv seit über 25 Jahren innerhalb von mehreren Besetzungswechseln für sich spricht.

[2] Sicherlich spielen dabei auch weitere Teile des Kunstsystems eine Rolle, wie z.B. dass in Museen aufgrund des Katalogs und Archivs, Kunstwerke Autor*innen zugeordnet werden.

[3] Es fällt mir immer wieder auf, dass „wir“ in Texten undefiniert gebraucht wird. Wen schließt es ein? Wer ist gemeint – und wo hört das Selbstverständlich-mitgemeint-Sein eigentlich auf? Wer kann es sich erlauben, von einem „wir“ zu sprechen?

[4] Nora Sternfeld bezieht sich dabei auf den Begriff der „Partizipation“. Sie fährt weiter fort: „Ich schlage vor, Partizipation nicht als bloßes »Mitmachen« zu begreifen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt.“ (ebd.)

[5] „Freedom is a possibility/Only if you’re able to say no.“ (The Whitest Boy Alive, 2009)

[6] Eine wichtige Definition des Begriffs „Kollaboration“ gibt das Büro trafo.K: „Die Begriffe gemeinsam, zusammen und multiperspektivisch durchziehen unsere Kunstvermittlungsarbeit. Die gelebte Verwirklichung bedeutet die heterogene Zusammensetzung von Teams in der Projektrealisierung, um verschiedene Wissensformen und Expertisen aus Theorie, Aktivismus und Kunst zusammenzubringen. Das vielfältige In-Beziehung-Setzen unterschiedlicher Wissensformen wird von dem Begehren angetrieben, den paternalistischen Habitus des ÜBERs und deren Grenzen zu unterlaufen und dem MIT als Möglichkeitsraum möglichst nahe zu kommen, um in diesem offenen Terrain neue kollektive Praktiken zu entwickeln.“ (Büro trafo.K 2020: 127)

[7] Ich danke Jelena Toopeekoff und Ayşe Güleç für ihre Expertisen zur documenta fifteen.

[8] Das Auswahlverfahren der documenta-Ausstellung sah vor, dass Kurator*innen zur Bewerbung eingeladen werden, deren Bewerbungen wiederum von einer Findungskommission ausgewählt wird, die zum Teil aus Fachpersonen und zum Teil aus politischen Entscheidungsträger*innen besteht. Inzwischen ist diese zu einer „documenta Kommission“ geworden. Siehe: https://docu-

menta-fifteen.de/documenta-kommission/ Online: [14.09.2023]

[9] http://foundationclass.org/fccd15/ Online: [14.09.2023]

[10] Wer einen musikalischen Eindruck davon bekommen möchte, bei dem zudem ein kollektives „Wir“ in den Vordergrund gerückt wird, sei das Lied „We use the baskom“ von TrOpical Tap Water empfohlen. Der größte Wunsch der Gruppe ist es zudem, einmal auf einer Konferenz zu spielen. Online: https://www.youtube.com/watch?v=5K5L5FWGTnU [14.09.2023]

[11] Siehe z. B. PAKGHOR –the social kitchen by Britto Arts Trust, in der gemeinsam gekocht und gegessen wurde. Alle waren eingeladen, dort an einem Tag ihr Rezept zu kochen bzw. ein solches Gericht zu essen und dabei miteinander im Kontakt zu sein. Online: https://documenta-fifteen.de/en/calendar/pakghor-the-social-kitchen/ [14.09.2023]

[12] Vgl. Kontroverse documenta fifteen an der HfbK Hamburg. Online: https://www.hfbk-hamburg.de/de/stories/symposium-kontroverse-documenta-fifteen/ [14.09.2023]; siehe auch https://www.hfbk-hamburg.de/de/aktuelles/wenn-nicht-hier-wo-dann/ [14.09.2023]. Aus der Perspektive der Sobat-Sobat vgl. https://www.hessenschau.de/kultur/documenta/kunstvermittler-sobat-sobat-so-anders-koennen-fuehrungen-auf-der-documenta-aussehen-sobat-100.html [14.09.2023].

[13] Sobat war die Bezeichnung für Kunstvermittler*innen auf der documenta fifteen und ist das indonesische Wort für „Freund*in oder „Gefährt*in“, die als aktiver Teil des Konzepts lumbung verstanden wurden, vgl. https://documenta-fifteen.de/glossar/?entry=sobat. [14.09.2023]. Dass die Bezeichnung für „Kunstvermittler*innen“, „Guides“, „Worldly Companions“, „Chorist*innen“ bei fast jeder Ausgabe der documenta variiert, spiegelt auch die Widerstände und Widersprüche in der Konzeption der Kunstvermittlung. Mehr dazu siehe Kolb/Sternfeld 2019 und Kolb 2019.

[14] Vgl. hierzu sowohl die Selbstdokumentation der Sobat-Sobat „Ever been friend-zoned by an institution?“ (vgl. Efstathopoulos/Tabach 2022) und das SFKP e Journal Art Education Research N. 25 Kollektive vermitteln? Ver_anderung und Kunstvermittlung auf der documenta fifteen (11/2023). Insbesondere zeigt sich in den Antworten in einem Online-Fragebogen 2022, dass über 50 Prozent der befragten Vermittler*innen auf der documenta fifteen in ihrer Arbeit Rassismus erlebten (vgl.: Kolb/Güleç 2023).

[15] Damit meine ich, dass ich als Autorin, Forschende und Vermittlerin Antisemitismus nicht reproduzieren oder verschweigen will. Indem ich über die documenta fifteen schreibe, bringe ich einen Kontext auf, der mit Antisemitismus in Verbindung steht. Ich versuche, dies zu kontextualisieren und dennoch besprechbar zu machen.

[16] Vortrag auf der Tagung: Art, Knowledge, and Art-Mediation von Jelena Toopeekoff & Jochen Briesen, documenta 15, ruruHaus Kassel am 5. und 6. August 2022. Online: https://www.jochenbriesen.net/artknowledgemediation [07.09.2023]

[17] Eine Haltung, die z. B. darin besteht, „das Wichtigste“ gesehen zu haben und die einem eurozentristischen Verständnis einer Bildungsreise zugrunde liegt und sehr häufig auf großen Ausstellungen und Biennalen zu beobachten ist.

[18] Wir* meint nicht nur die Betroffenen, sondern alle, die die Gesellschaft bilden.

[19] Original: „Was können wir von dem Museum lernen, jenseits von dem, was es uns intendiert zu lehren?“ (Rogoff 2012: 33)

[20] Siehe dazu auch die hervorragende Sammlung von Praktiken des Teilens auf der von Annette Krauss geschaffenen Website: https://hidden-curriculum.info/ Online: [07.09.2023]

[21] Dies ist eine Anspielung auf den Text von Nora Sternfeld mit dem Titel „PLÄDOYER: Um die Spielregeln spielen! Partizipa-

tion im post-repräsentativen Museum“ (vgl. Sternfeld 2012).

Literatur

Arendt, Hannah (2002): Vita activa oder vom tätigen Leben. München: Piper.

Baldwin, James (1962): The Creative Process. In: Baldwin, James (1985): The Price of the Ticket. New York: St. Martin’s/-Marek. S. 315-318.

Briesen, Jochen/Toopeekoff, Jelena (2022): Art, Knowledge, and Art-Mediation. Vortrag auf der documenta 15, ruruHaus Kassel, 5. Und 6. August 2022. Online: https://www.jochenbriesen.net/artknowledgemediation [07.09.2023]

Büro trafo.K (2020): Umdeuten. Vermittlung als kollaborative Lust an der Verschiebung des Selbstverständlichen. In: Güleç, Ayşe/Herring, Carina/Kolb, Gila/Sternfeld, Nora/Stolba, Julia (Hrsg.): »vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler*innen im 21. Jahrhundert«. Berlin: Verlag der neuen Gesellschaft für bildende Kunst – nGbK, S. 122-131.

Dillier, Monika/Erich, Katharina/Fankhauser, Susanne/Fuchs, Lisa/Grau, Pascale/Mathis, Muda/Naegelin, Barbara/Saemann, Andrea/Zwick, Sus (2009): Manifest grosser und angesehener KünstlerInnen. Online: https://dieheldinnen.de/images/manifest_syn-2.jpg?crc=3871035677 [05.10.2023]

documenta fifteen (2022): Lumbung. Online: https://documenta-fifteen.de/lumbung/ [05.10.2023]

Efstathopoulos, Theseas/Tabach, Viviane (Hrsg.) (2022): Ever been friend-zoned by an institution? Kassel: Lumbung Press.

Hahn, Annemarie (2021): Educating Things: Art Education Beyond the Individual in the Post-Digital. In: Tavin, Kevin/Kolb, Gila/Tervo, Juuso (Hrsg.): Post-Digital, Post-Internet Art and Education. Palgrave Studies in Educational Futures. Cham: Palgrave Macmillan. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2_13 [07.09.2023]

Hessel, Kathy (2022): The Story of Art Without Men. Große Künstlerinnen und ihre Werke. München: Piper.

hooks, bell (2021): alles über liebe. Neue Sichtweisen. Hamburg: HarperCollins.

Kolb, Gila (2024): Zeichnen Können. Ein Paradigma der Kunstpädagogik. München: kopaed. Kolb, Gila (2019): Ephemere Praktiken. Das Forschungsprojekt „The Art Educator’s Walk“.

Handeln und Haltung von Kunstvermittler*innen zeitgenössischer Kunst am Beispiel der documenta 14 in Kassel. In: Gila Kolb/ Beate Florenz (Hrsg.): SFKP e Journal Art Education Research. Nr 16. Online: https://sfkp.ch/artikel/16_ephemere-praktiken [07.09.2023]

Kolb, Gila/Güleç, Ayşe (2023): Ver_Anderung am Beispiel der Kunstvermittlung auf der documenta fifteen (2022). Einleitung zum SFKP e Journal Art Education Research 25. Online: https://sfkp.ch/artikel/ver_anderung-am-beispiel-der-kunstvermittlung-auf-der-documenta-fifteen-2022 [9.11.2023]

Kolb, Gila/Sternfeld, Nora (2019): “Glauben Sie mir. Kein Wort.” Die Entwicklung der Kunstvermittlung zwischen dX und d14. In: Nora Sternfeld, Nanne Buurman, Carina Herring, Ina Wudtke (Hrsg.): documenta studien / Texte #6, Mai 2019. Online: https://-documenta-studien.de/media/1/documenta_studien_6_Gila_Kolb___Nora_Sternfeld_DE.pdf [07.09.2023]

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. Dissertationsschrift. München: kopaed.

Pfleger, Susanne/Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2023): Kunstvermittlung zwischen Haltung und Verantwortung. Die Volkswagen Fellowship für Kunstvermittlung an der Städtischen Galerie Wolfsburg. München: kopaed.

Rogoff, Irit (2012): Wenden. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 27– 53. SFKP e Journal Art Education Research (2023): Kollektive vermitteln? Ver_anderung und Kunstvermittlung auf der documenta fifteen, 11/2023, N. 25. Online: https://sfkp.ch/ausgabe/25 [9.11.2023]

Spangler, Stephanie (2022): Collaboration challenge for 2022—be intentional, transparent, and creative. Online: https://www.mckinsey.com/featured-insights/in-the-balance/collaboration-hallenge-for-2022-be-intentional-transparent-and-creative [07.09.2023]

Sternfeld, Nora (2012): PLÄDOYER: Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum. In: Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Jannelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hrsg.): Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 119-130. Online: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417263.119 [07.09.2023]

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Ausgangspunkte und Fragestellungen

Die COVID-19-Pandemie hat als Treiberin einer Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung weitreichende Veränderungen auch in Kunstunterricht und Kunstvermittlung angestoßen bzw. als Bedarfe oder Potentiale aufscheinen lassen. Wie auch in anderen Bildungskontexten wurden neue Erfahrungen von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Modalitäten und Medialitäten gesammelt – analog, digital oder hybrid, in physischer oder virtueller Präsenz, synchron oder asynchron. Bisher weitgehend ungekannte soziale Situationen in digitalen oder hybriden Settings brachten neue Probleme und Möglichkeiten mit sich. Es wurde deutlich oder es ließ sich unter dem Eindruck dieser Erfahrungen zumindest besser erahnen, wo und inwiefern es notwendig oder sinnvoll ist, das Fach Kunst weiterzuentwickeln – nicht nur vor dem Hintergrund einer umfassenden „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016), sondern auch inmitten einer sich fortsetzenden „Polykrise“ (Tooze 2022).

Der vorliegende Text möchte mit Einblicken in zwei Praxisbeispiele einen Beitrag zur Reflexion und zum Verständnis aktueller kunstpädagogischer Praxen vor dem Hintergrund dieser besonderen Herausforderungen leisten. Anhand einer Online-Tagung mit dem Titel “Auf der Suche nach der 5. Dimension“ (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023a) und anhand eines Projekts, das unter dem Motto “Vermittelt euch!“ zusammen mit Studierenden im Kontext der documenta fifteen in Kassel durchgeführt wurde (vgl. Beitrag von Claudia Roßkopf in diesem Band), soll gezeigt werden, wie ich – gemeinsam mit weiteren Beteiligten – in der Forschungs- und Vermittlungspraxis auf den aktuellen Handlungs- und *Ver*handlungsbedarf reagiert habe und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können. Meine kunstpädagogische Praxis und ihre Darstellung in dem vorliegenden Beitrag sind fundiert durch eine qualitativ-empirische Studie zur kunstdidaktischen Praxis im „Emergency-Remote-Modus“ (vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021; vgl. Schmidt-Wetzel 2022). Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass aus der Analyse der im pandemiebedingten Ausnahmezustand praktizierten kurzfristigen Sofortmaßnahmen Ansatzpunkte für nachhaltige Strategien entwickelt werden können und müssen, um in der aktuellen und anhaltenden „Kultur des Kontrollverlusts“ (Bader et al. 2022: 11)

weiter handlungsfähig in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung zu bleiben.

Die beiden Beispiele im Zentrum dieses Beitrags sind als Versuche zu lesen, jene „Praxen zu stärken, in denen verschiedenste Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich Kunstpädagogik/Art Education zusammenkommen, voneinander lernen und Neues (er)finden können“ (Bader et al. 2022: 13). Die beiden Entwicklungs- bzw. Vermittlungsversuche sind jeweils konzipiert als „Formate des Austauschs […], die sich weit zwischen Schule und Hochschule, Unterrichtspraxis und Forschung, Kunst und Pädagogik ausdehnen“ (ebd.), die Begegnungen und Beziehungen zwischen Akteur*innen und den durch sie vertretenen Themen, Bedürfnissen und Herangehensweisen kultivieren. Mit meiner fachlichen Position als Fachdidaktikerin, die einen Schwerpunkt auf die sozialen Dimensionen und das kollaborative Handeln im Kunstunterricht bzw. in der Kunstpädagogik legt (vgl. Schmidt-Wetzel 2017; vgl. Schmidt-Wetzel 2016a, 2016b, 2016c), ist ein spezifischer Textfokus verbunden: Im Zentrum steht der Nachvollzug einer Strategie, die retrospektiv als ein *gemeinsames Umdenken aus dem Handeln heraus* beschrieben werden kann. Von der selbstreflexiven Betrachtung und Deutung der von mir mitinitiierten Strategie ausgehend soll herausgearbeitet werden, inwiefern und insbesondere *wie* in diesen Entwicklungs- und Vermittlungsversuchen und darüber hinaus kunstpädagogisch und kunstdidaktisch *mit gemeinschaftlichen Praktiken* ein Umdenken in herausfordernden Zeiten und unter komplexen Bedingungen ermöglicht werden kann.

In beiden Beispielen kommt dem *Denken und Handeln in Metaphern* – sowohl auf Ebene der Konzeption als auch der Kommunikation – eine besondere Bedeutung zu. Daher werden im Folgenden zunächst aktuelle Anwendungsbeispiele im kunstpädagogischen Diskurs skizziert und zentrale Merkmale eines *Denkens und Handelns in Metaphern* zusammengefasst. Nach einem Exkurs, in dem relevante Erkenntnisse aus meiner o. g. Studie zur kunstpädagogischen Praxis im *Emergency-Remote-Modus* formuliert und in Bezug zu wissenschaftstheoretischen Schlussfolgerungen aus der Pandemieerfahrung gesetzt werden, folgt die Darstellung der beiden Praxisbeispiele: die Online-Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension“ und das Projekt „Vermittelt euch!“. Hier geht es einerseits um einen anschaulichen Nachvollzug der jeweiligen konzeptuellen Begründungen und praktischen Umsetzungen. Andererseits werden wesentliche Merkmale und Strategien, die über die konkreten Beispiele hinaus relevant werden können, herausgearbeitet. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, inwiefern *Denken und Handeln in Metaphern* sowohl notwendiges als auch mögliches Umdenken in Kunstpädagogik, Kunstdidaktik und Kunstvermittlung in fragilen Zeiten (vgl. Bayramoglu/Castro Varela 2021) und unter herausfordernden Bedingungen begünstigen kann – in den referierten Beispielen und darüber hinaus.

Denken und Handeln in Metaphern

In seiner auf Aristoteles zurückgehenden Bedeutung bezeichnet der Begriff Metaphorá eine „räumliche Metapher, denn die Sinnproduktion wird als eine Übertragung, ein Transport von einem Ort an einen anderen bestimmt“ (Huss 2019: 11). Metaphern tragen damit als Prozesse der Sinnproduktion durch Übertragung in sich eine permanente Aufforderung zur Vermittlung und Kommunikation sowie das Potential, Diskurse zu initiieren und zu konturieren. Metaphern können als ein „integraler Bestandteil“ von Sprache gesehen werden, wodurch „zwei bis heute wirksame Dichotomien zu einem dynamischen Verständnis hin auf[gelöst werden]: die Oppositionen von Eigentlich und Uneigentlich wie auch von Bild und Begriff“ (ebd.: 20). Die Arbeit mit Metaphern bietet nicht nur in dieser Hinsicht die Möglichkeit, die Komplexität eines Betrachtungs- oder Verhandlungsgegenstandes so weit wie nötig und so wenig wie möglich zu reduzieren, um in ein sachgerechtes und produktives Denken und Handeln zu kommen. Dank ihrer Eigenschaft, intuitive und direkte Assoziationen zwischen zwei getrennten Bereichen herzustellen, können Metaphern auf heterogene, zuvor unbekannte Felder verweisen (vgl. van der Tuin/Verhoeff 2022: 125). Dabei fungieren sie nicht als bloßes Synonym für einen Sachverhalt, sondern machen es möglich, den Sachverhalt „in der Begriffsbildung in seinen Momenten“ (Zimmer 2015: 28) zu entfalten.

Metaphern können damit sowohl epistemologisch als auch ästhetisch bedeutsam werden. Zwar ist es möglich, dass eine Metapher als verkürzter Vergleich und bildhafter Ausdruck allein für den Zweck rhetorischer Ausschmückung zum Einsatz kommt. Doch in der Regel sind Metaphern „mehr als nur Umschreibungen oder Ersetzungen, die sich ohne Verlust wieder in die ‚eigentliche‘ Sprache zurückübersetzen lassen. Sie konkretisieren, fokussieren oder ermöglichen allererst den Zugang zu etwas“ (Huss 2019: 8). Metaphern kommen insbesondere dann zum Einsatz, wenn es darum geht, neue Phänomene zu bezeichnen. Der Kunsttheo-

retiker Till Julian Huss erklärt dies wie folgt: „Abstrakte Phänomene werden oftmals statt durch neu eingeführte Begriffe durch Metaphern bestimmt. Besonders bei Dingen, die der direkten sinnlichen Erfahrung unzugänglich sind, springt die Metapher ein, indem sie das weniger Konkrete oder auch gänzlich Abstrakte durch eine konkrete Erfahrung verstehen lässt. Unser Denken und unsere mentalen Prozesse sind in der Sprache nur mit Metaphern benenn- und beschreibbar." (ebd.)

Diese Funktion von Metaphern kommt in dem folgenden ersten Praxisbeispiel, der Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension", fast prototypisch zum Ausdruck, ist jedoch keinesfalls ein Alleinstellungsmerkmal. Metaphern werden vielmehr aktuell vermehrt genutzt, um über Kunst und Kultur und dabei insbesondere über zeitgenössische Vorstellungen von Gemeinschaftlichkeit und Zusammenarbeit in künstlerisch-ästhetischen und kunstpädagogischen Feldern zu sprechen (vgl. Krebber 2020; vgl. Schmidt-Wetzel 2017; 2023: 29 f.; vgl. Hallmann et al. 2021). Die folgenden drei Beispiele veranschaulichen schlaglichtartig, mit welchen Metaphern und auf welche Weise in jüngerer Zeit in Kunst, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung operiert wurde und wird:

- Die Kunstpädagogin Gesa Krebber verwendet die Metapher des Korallenriffs für die Kunstpädagogik als Ganzes. Sie bestimmt diese darüber als ein „Bildungsmiteinander, eine intelligente, dynamische Gemeinschaft", die sich erst dann als „kompetent und überlebensfähig" erweise, „wenn die Kollaboration der unterschiedlichen AkteurInnen [sic!] nicht marginalisiert, sondern explizit ermöglicht" werde (Krebber 2020: 286).
- Das Forschungscluster Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung im Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung konzipiert nicht nur einen kollaborativ verfassten „Selbstversuch" zu „Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip" (vgl. Hallmann et al. 2021) nach dem Prinzip einer *Collage*, sondern befragt die metaphorischen Potentiale des Begriffs in einem handlungsorientierten digitalen Workshop-Format mit Interessierten aus dem Feld der Kulturellen Bildung (vgl. Hallmann et al. 2022).
- Das Kollektiv ruangrupa entwickelt das kuratorische Konzept für die documenta fifteen ausgehend von der Metapher der *Reisscheune* und kommuniziert darüber ein bestimmtes Verständnis von Gemeinschaftlichkeit in der Kunst (vgl. ruangrupa et al. 2022a) als Leitbild für die Weltausstellung 2022. Der aus dem Indonesischen stammende Begriff *lumbung* verweist weniger auf die Architektur des Gebäudes, sondern vielmehr auf eine damit verknüpfte, auf Kolonialzeiten zurückgehende Praxis in Indonesien, überschüssige Ernteerträge in einer kollektiven Reisscheune zu sammeln. In das Vokabular der documenta fifteen sind zahlreiche weitere „Begriffe aus unterschiedlichen Sprachen und Wortneuschöpfungen" (vgl. ruangrupa et al. 2022b) integriert, deren ursprüngliche Bedeutungen aus einem anderen Kontext zur Veranschaulichung bestimmter kuratorischer Konzepte übertragen oder metaphorisch aufgeladen werden (z. B. *harvest, majelis, nonkrong, ekosistem*).

Exkurs: Erkenntnisse und Konsequenzen aus dem Lehren, Lernen und Forschen im Ausnahmezustand – geht da noch was?

In der Studie „Erzählungen über Distanz und Nähe" (vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021; vgl. Schmidt-Wetzel 2022), einer qualitativ-empirischen Untersuchung über die Vermittlungspraxis in Art Education im pandemiebedingten Ausnahmezustand, konnte rekonstruiert werden, dass die ersten Berufspraktika von Bachelor-Studierenden im Studiengang Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) unter den besonderen Lockdown-Bedingungen wesentlich gekennzeichnet waren von den Merkmalen eines Modus, den Hodges et al. (2020) als *Emergency Remote Teaching* bezeichnen: Die Konzeption und Durchführung der Vermittlungspraktika im außerschulischen Bereich (in Museen, Kulturzentren und sozialen Einrichtungen) mussten ad hoc, innerhalb kürzester Zeit und unter einem enormen Handlungsdruck vollzogen werden, und zwar mit dem Wissen und unter Einsatz der Mittel und Techniken, die unmittelbar verfügbar waren. Darüber hinaus zeigte sich in der Studie ein weiteres Phänomen: Nicht nur die Unterrichts- und Vermittlungspraxis, sondern auch deren Erforschung im Rahmen des „Forschenden Lernens" der Studierenden selbst war unter dem unmittelbaren Einfluss und Eindruck der Pandemie konzipiert und durchgeführt worden. Das heißt auch die forschungsmethodischen Entscheidungen und die Durchführung der Untersuchungen sowie Erhebungen waren – wie der eigentliche Forschungsgegenstand – wesentlich von pandemiebedingten Einschränkungen geprägt. Diese waren zudem getrieben von dem dringenden Bedarf, schnell und gezielt zu reagieren: In einer dynamischen, bisher unbekannten

Situation sollten Daten erhoben werden, welche die Auseinandersetzung mit den durch die Pandemie ausgelösten Entwicklungen aus einer Forschungsperspektive heraus gemeinsam mit Studierenden und Dozierenden als Akteur*innen in Art Education möglich machten.

In einer Art *Emergency Remote Research* (vgl. Schmidt-Wetzel/ Zachmann 2021) wurden unter diesen Bedingungen auch in der Kunstpädagogik und mit Blick auf die genannten Intentionen neu etablierte digitale Tools mit vertrauten und bewährten Methoden und Methodologien kombiniert: Narrative Interviews und Gruppendiskussionen wurden als Videokonferenzen geführt, aufgezeichnet, transkribiert und nach dem Verfahren kunstpädagogischer, phänomenologisch orientierter Analyse (vgl. Peez 2007: 105 f.; Schmidt-Wetzel 2017: 111 ff.) ausgewertet. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl Lehre und Vermittlung als auch Forschung im pandemiebedingten Ausnahmezustand vor ähnlichen Problemen standen und ähnliche Lösungswege wählten. In allen drei Bereichen wurden insbesondere zu Beginn der Pandemie digitale Möglichkeiten, Räume, Tools etc. genutzt, um das Funktionieren von Unterricht, Vermittlung oder Forschung auf Distanz schnell sicherzustellen. In allen drei Bereichen ließ sich zunächst häufig nur vermuten oder spekulieren, welche Potentiale oder Schwierigkeiten sich durch die räumliche und mediale Ausdehnung ins Digitale und in die Distanz eröffnen oder zeigen könnten, wenn diese nicht durch den (Ein-)-Druck des Notfallmodus dominiert gewesen wären. Dass die im Notfallmodus gewählten naheliegenden, vermeintlich funktionalen Mittel und Wege angesichts der aktuellen Fragestellungen und Herausforderungen weiterhin passend, wirksam und erkenntnisversprechend sein können, muss vom heutigen Standpunkt aus stark bezweifelt werden. Rückblickend und (selbst-)kritisch stellen sich daher Fragen, die zunächst etwas salopp unter der Frage *„Geht da noch was?“* zusammengefasst werden können. Differenzierter formuliert:

- Lassen sich Anzeichen oder Versuche finden, die darauf hindeuten, dass aus einer spezifisch kunstpädagogischen Haltung heraus mehr oder anderes möglich war bzw. gewesen wäre als die Anwendung fachunabhängiger Notfallstrategien für die Umsetzung bewährter Vermittlungsformate für den Fernunterricht und Forschen auf Distanz?
- Wurden und werden aus den Erfahrungen des Lockdowns die passenden Schlüsse und Konsequenzen gezogen, um in den Feldern von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung in anhaltenden Zeiten des Umbruchs und Kontrollverlusts angemessen zu agieren?

Um nicht nur Antworten auf diese Fragen, sondern zuallererst Zugänge zu finden, um diesen Fragen unter den aktuellen Bedingungen konstruktiv nachzugehen, bieten wissenschaftstheoretische Reflexionen der Pandemiekrise verschiedene Anhaltspunkte. So sieht etwa der Wissenschaftsjournalist Gert Scobel in einem „veränderten Möglichkeitssinn“ (Scobel 2020: 165) nicht nur eine schlüssige Reaktion auf die ausgehend von der COVID-19-Pandemie „veränderte Wirklichkeit“ (ebd.). Vielmehr verbindet er damit den „zentrale[n] moralische[n] Imperativ der Aufklärung: Den Möglichkeitssinn optimal und breit zu entwickeln, um durch konsequentes, aber auf neue Hindernisse achtendes Handeln die Zukunft, die erst noch wird, in möglichst vielen Hinsichten besser zu gestalten als die Zukunft, die wir hatten“ (ebd.). Aus diesem Postulat lässt sich fachbezogen die Aufforderung ableiten, spezifisch kunstpädagogische Strategien zu erarbeiten, welche die Orientierung, Positionierung und Bewegung unter unbekannten Bedingungen möglich machen: sowohl im und in Bezug auf den sich kontinuierlich erweiternden und verändernden digitalen Raum als fachdidaktisches Handlungs- und Forschungsfeld als auch innerhalb globaler Rahmenbedingungen, die durch die Pandemie und weitere Krisen höchst unsicher und dynamisch bleiben.

Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Umgang mit den Unwägbarkeiten der COVID-19-Pandemie stellt Lisa Herzog Folgendes fest: „Um ein Problem zu *diagnostizieren*, genügen oft die Einsichten relativ weniger Fachdisziplinen. Um *Lösungen* zu finden, müssen hingegen viel mehr unterschiedliche Wissensformen zusammengebracht werden […].“ (Herzog 2020: 110) Die Philosophin liefert damit einen wichtigen Hinweis, der sich auch auf die Entwicklung von kunstpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Lehr- und Forschungssettings, die den Herausforderungen der Zeit angemessen sind, anwenden lässt. Denn, so Herzog weiter, „[j]ede Perspektive, auch und gerade jede Expert*innenperspektive, stellt auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit scharf und blendet andere aus. Um überhaupt zu verstehen, was die eigenen blinden Flecken sind, braucht es den Austausch mit anderen Perspektiven“ (a. a. O.: 111). Die Bedingungen, unter denen diese Perspektiven zusammengebracht werden können, sind nicht nur fordernd, sondern auch fördernd. Denn es bestehe, so die Philosophin Sybille Krämer, ausgelöst durch die kollektive Pandemieerfahrung eine gesamtgesellschaftlich „nie dagewesene Bereitschaft, diese Gegenwartserfahrung als Wendepunkt zu theoretisieren und zu kommentieren und mögliche Zukünfte zu entwerfen“ (Krämer 2020: 37). Die gesellschaftliche, politische, planetarische Gesamtsituation fördert und fordert also gleichermaßen ein grundsätzliches, gemeinsames Umdenken auch in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung. Sie schafft potentiell ein reflexions- und diskursfreudiges Klima und prägt als teils kontrastreiche, teils ver-

schwommene Folie das Nachdenken über die Frage, in welche Richtung notwendige Veränderungen oder Neuorientierungen gehen sollten. Die folgenden zwei Beispiele greifen diese Herausforderung auf und zeigen mögliche Wege auf, wie hierzu im Bereich der kunstpädagogischen Praxis und Forschung in kollaborativen Settings gearbeitet werden kann.

Erstes Beispiel: Auf der Suche nach der fünften Dimension

Konzept und Rahmenbedingungen

Die zweitägige Online-Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design“ (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023a), stellt den konkreten Versuch dar, im zweiten Pandemie-Winter 2021/22 ein Denken und Handeln im „Modus Potentialis“ (vgl. Schmidt-Wetzel 2022) als Alternative zum *Emergency-Remote-Modus* in Lehre und Forschung anzuregen. Die Idee und Initiative zu der Tagung, die in einem rund dreimonatigen partizipativen und kollaborativen Prozess mit einer Gesamtgruppe von ca. dreißig Kunstpädagog*innen vorbereitet und im Dezember 2021 als Online-Konferenz mit rund sechzig Teilnehmenden durchgeführt wurde, sind daher als direkte Reaktion und Fortführung kunstpädagogischer Forschung zu verstehen (vgl. vertiefend Lübke/Schmidt-Wetzel 2023b). Über die Ergebnisse der o. g. Studie „Erzählungen über Distanz und Nähe“ hinaus wurden die persönlichen Beobachtungen und Intentionen der Initiatorinnen, Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel, bewusst als Ausgangspunkte der Tagung genutzt und entsprechend kommuniziert, dass sich etwas im bisherigen Gefüge, in dem wir leben, arbeiten, lehren und lernen, entschieden verändert hat. In Form einer Arbeitstagung sollte ein offener Raum zum Befragen, Reflektieren und Erproben eben dieser wahrgenommenen Veränderungen entstehen. Ziel war es, einerseits *zurückzuschauen* auf eine zurückliegende Zeit des Unterrichtens und Lehrens im *Emergency-Remote-Modus*, also auf die wirklich außergewöhnlichen Erfahrungen im Distanzunterricht aus der Notfallsituation der Pandemie heraus. Andererseits sollte es auch möglich werden, *nach vorne zu schauen* und gemeinsam mit Mitwirkenden aus verschiedenen kunstpädagogischen Feldern interdisziplinär und institutionenübergreifend daran zu arbeiten, ausgehend von den Praxisphänomenen unter Pandemiebedingungen nach Schlussfolgerungen, Veränderungen und Neuerungen zu fragen, die für Kunstpädagogik und Art Education anstehen – in der Pandemie und in post/pandemischen Zeiten (siehe Abb. 1). Mit Blick auf die zuvor gestellte Frage „Geht da noch was?“ sollte es bei der Tagung nicht nur darum gehen, die aktuelle Lage zu *analysieren* und über mögliche Zukünfte zu *spekulieren*. Sondern die Tagung selbst sollte als Form der *Intervention in Vermittlung* konturiert werden, in dem Sinne, dass die als Arbeitstagung den Rahmen dafür schuf, gemeinsam mit anderen konkrete, sowohl neue als auch alternative Ansätze künstlerisch-ästhetischen und kunstpädagogischen Handelns in Digitalität erarbeiten, ausprobieren und reflektieren zu können.

Prozesseinblicke

Für die kollaborative Entwicklung der Tagung, die vollständig digital und remote organisiert war, bestand eine besondere Herausforderung darin, ein gutes Gleichgewicht zwischen Offenheit und Orientierung, Freiwilligkeit und Verbindlichkeit zu halten – und zwar unter Bedingungen, die für alle Beteiligten neu und in mehrfacher Hinsicht anspruchsvoll waren. Studierende, Lehrer*innen im Schuldienst (auf unterschiedlichen Schulstufen sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz), Hochschuldozierende und freie Kunst- bzw. Designvermittler*innen fanden über ein geteiltes Interesse an Themenschwerpunkten zueinander und mussten sich in kleinen Planungsgruppen („Dimensionsgruppen“) sowie in der Gesamtgruppe verständigen und organisieren. Um die gemeinsame Tagungsvorbereitung über noch ungewohnte digitale Kommunikationskanäle, in Videokonferenzen, mit virtuellen Tools u. ä. transparent und vernetzt zu gestalten, fanden zum einen in einem etwa zweiwöchigen Rhythmus digitale Jours Fixes statt, in denen die Beteiligten sich wechselseitig über die Entwicklungen in ihren Dimensionsgruppen und mit Blick auf die Gesamttagung austauschten und informierten. Zum anderen wurde der Planungs- und Entwicklungsprozess von Beginn an auf einem virtuellen Whiteboard („Miro“) organisiert. Auf diese Weise nahm die Tagung auf zeitlicher, visueller, sozialer und ästhetischer Ebene im Prozess langsam Struktur an. Die regelmäßigen virtuellen Treffen dienten wortwörtlich der Synchronisation parallel verlaufender Entwicklungen. Das virtuelle Whiteboard machte diese Entwicklungen sichtbar, nicht nur dokumentarisch, sondern auch als Ausblick auf nächste Schritte. Beide genutzten, medialen Formate, also Videokonferenzen und virtuelles Whiteboard, eröffneten Raum für Beziehungsaufbau, Vernetzung, Gedankenaustausch und Wissensvermittlung – sowohl in den jeweili-

gen Kleingruppen als auch innerhalb der Gesamtgruppe.

Ergebnisse und Erkenntnisse

Bedingt durch dieses prozesshaft angelegte Tagungssetting entstanden gemeinsam erarbeitete Erkenntnisse und neue Fragen hinsichtlich der Potentiale und Herausforderungen digitaler Formate für die kunstpädagogische Lehre, Kunstvermittlung und das Zusammenarbeiten auf Distanz. Insbesondere die digitalen Medien, die zur Kommunikation im Vorfeld und während der Online--Tagung zum Einsatz kamen, traten bei dem ausschließlich remote organisierten Entwicklungsprozess immer wieder ins Zentrum der Auseinandersetzung. Videokonferenzen, virtuelles Whiteboard und weitere digitale Kommunikations- und Gestaltungsmittel wurden in den Dimensionsgruppen teils spielerisch, teils kritisch und problematisierend befragt. Ihre Nutzung wurde subversiv unterwandert, experimentell und ästhetisch erweitert oder verändert, sodass über die reine „Mediennutzung“ (vgl. Baacke 2001) auch Momente der „Mediengestaltung“ (ebd.) zum Tragen kamen (siehe Abb. 2). Bei den Treffen in der Gesamtgruppe stand dagegen „Medienkritik“ (ebd.) im Vordergrund: Im Sinne einer diskursiven Verständigung konnten Phänomene, die im Planungsprozess in Erscheinung traten, wie beispielweise Unsicherheiten und Bedenken in der digitalen Kommunikation, formuliert sowie gemeinsam kritisch reflektiert werden.

Weitere Potentiale und erste Ansätze, aus dem reflektierten Tun im Rahmen der Tagung Rückschlüsse für theoretische und praktische Neujustierungen in Art Education zu ziehen, zeigten und zeigen sich auf vielen Ebenen. Es entstand ein Raum, der sich phänomenologisch und thematisch weit zwischen Schule und Hochschule, Unterrichtspraxis und Forschung ausdehnte und in dem verschiedenste Akteur*innen aus dem Bereich der Kunstpädagogik interdisziplinär, überregional und institutionenübergreifend zusammenkommen konnten. Und zwar nicht nur während, sondern bereits in der Vorbereitung der Konferenz, um auf diese Weise eigene thematische Interessen und Schwerpunkte einzubringen. Die Ergebnisse und Erfahrungen aus diesem besonderen Tagungsformat sind aus Perspektive der einzelnen Dimensionsgruppen, der Tagungsleitung und der wissenschaftlichen Begleitung ausführlich, theoretisch und praxisorientiert begründet im Tagungsband dargestellt (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023a).

Der Anspruch, inmitten der Pandemie eine Online-Tagung für ein breites Zielpublikum als eine eindrückliche, ästhetische und gemeinschaftliche Erfahrung zu gestalten, war hoch. Die Konzeption, Entwicklung und Durchführung stellte – gleichermaßen gewollt wie notwendigerweise – ein komplexes kollaboratives Experiment dar, dessen Form und Richtung wesentlich durch den Tagungstitel geprägt wurde. Die Metapher der „5. Dimension“ ist einem Wissenschaftsbereich entlehnt, der Kunstpädagog*innen in der Regel fern liegt (vgl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2021). Verbunden mit der Anlehnung an den Romantitel „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ von Marcel Proust entstand daraus ein allegorisch aufgeladener Tagungstitel, der assoziative Verweise auf Prozesshaftigkeit, Imagination und Forschung ermöglichte sowie vieldeutige Lesarten, Fokussierungen, Interpretations- und Gestaltungsspielräume eröffnete. Auf diese Weise konnte der Blick zunächst ergebnisoffen auf grundlegende Dimensionen kunstpädagogischen Handelns gerichtet werden, die als etabliert und vertraut bzw. relativ bekannt vorausgesetzt werden konnten. Die Auseinandersetzung mit Veränderungen und neuen Phänomenen konnte ihren Ausgangspunkt darauf aufbauend im sensiblen Wahrnehmen und Reflektieren der *Veränderungen und Verschiebungen in den bestehenden Dimensionen* von Kunstpädagogik, Kunstvermittlung und Kultureller Bildung nehmen – orientiert durch die Perspektive bzw. in der Aussicht auf eine mögliche fünfte Dimension. Über die Metapher der fünften Dimension eröffnete sich gewissermaßen eine weitere, abstrahierte Betrachtungsebene über der Folie der pandemiegeprägten Ausnahmesituation; beide zusammen eröffneten neue Ansichten auf bekannte Phänomene und ließen andere erst in Erscheinung treten.

Zweites Beispiel: Vermittelt euch!

Konzept und Rahmenbedingungen

Das Kooperationsprojekt „Vermittelt euch!“ wurde von Claudia Roßkopf und Miriam Schmidt-Wetzel als ein Format der Begegnung und des Austauschs zwischen Studierenden am Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim und Studieren-

den im Master Art Education an der ZHdK konzipiert (vgl. Beitrag von Claudia Roßkopf in diesem Band). Vor dem Hintergrund unserer jeweiligen fachlichen Expertisen befragt es die in dem kuratorischen Konzept der documenta fifteen (vgl. Hesse-Badibanga 2021; ruangrupa et al. 2022a) enthaltenen Implikationen für Bildung und Vermittlung konstruktiv und kritisch.

Nicht nur mit der Metapher der Reisscheune, sondern auch durch das Motto „make friends not art" machte das Kurator*innenkollektiv ruangrupa deutlich, dass bei der von ihm verantworteten documenta-Ausgabe nicht Kunst *an sich*, sondern die „Kunst der Kooperation" (vgl. u. a. Jocks 2022) gezeigt werden sollte. Diese und weitere wesentliche kuratorische Setzungen des *lumbung*-Konzepts betreffen unmittelbar den Kern des professionellen, fachlichen und disziplinären Selbstverständnisses von Kunstvermittler*innen (vgl. Wagner 2022). So werden etwa kollektiv organisierte Bildungsprojekte am Ausstellungsstandort des Fridericianum *(Fridskul)* auf symbolträchtige Weise ins Zentrum der documenta fifteen gerückt. Ruangrupa und weitere beteiligte Künstler*innen und Kollektive begreifen und betreiben Bildungsarbeit als wesentlichen Bestandteil ihrer künstlerischen Arbeit. Bereits vor Eröffnung der documenta und unabhängig von den im Verlauf der Ausstellung offensichtlich gewordenen blinden Flecken und Schwächen ist also mit dem kuratorischen Gesamtkonzept erkennbar ein starker Aufforderungscharakter für den gesamten Bereich der Kunstpädagogik und -vermittlung verbunden. Das im Folgenden vorgestellte Kooperationsprojekt stellte dementsprechend den Versuch dar, handlungsorientiert und ergebnisoffen zu erproben, welche kunstpädagogischen und kunst-/kulturvermittelnden Praktiken in Verbindung mit dem *lumbung*-Konzept auf der documenta fifteen möglich und sinnvoll sein könnten. Der Titel „Vermittelt euch!" weist in diesem Zusammenhang darauf hin, auf welche Weise mit den kuratorischen Setzungen für die documenta fifteen in unserem Projekt umgegangen wurde: Statt Kunst zu *vermitteln*, lud das Projekt Studierende verschiedener Studienrichtungen an zwei Hochschulen in Deutschland und der Schweiz dazu ein, sich auf der documenta fifteen zu begegnen, um *in gegenseitiger Vermittlung* die von ruangrupa formulierten *lumbung*-Prinzipien konkret, experimentell und von eigenen Interessen und Bedürfnissen geleitet vor Ort zu befragen. Vermittlung sollte dabei als eine performative Praxis erfahrbar werden, die sich zwischen den Beteiligten, im Dialog und in Auseinandersetzung mit den Positionen und Projekten der documenta fifteen ereignete.

Prozesseinblicke

Ausgehend von der Metapher der Reisscheune als eine bildhafte Vorstellung, die eigene Deutungen anregt, wurden den Studierenden im Rahmen des Kooperationsprojekts Methoden und Materialien angeboten, um in Auseinandersetzung mit dem *lumbung*-Konzept in ein ästhetisches, ästhetisch-forschendes und/oder vermittelndes Handeln zu kommen. Zur Vorbereitung erhielten alle Teilnehmenden aus beiden Hochschulen mit einigen Wochen Vorlauf Zugang zu einer „virtuellen Reisscheune" in Form eines digitalen Whiteboards. Dort konnten zum einen Informationen, Wissen und Fragen bezüglich der documenta geteilt werden und zum anderen wurde die Möglichkeit eröffnet, sich bereits vor der persönlichen Begegnung vor Ort ein erstes Bild der Teilnehmenden zu machen.

Für die Studierenden der ZHdK war das Projekt in eine fünftägige Studienreise des Masters Art Education integriert. Am ersten Tag der Studienreise erhielten die Zürcher Studierenden nach einer allgemeinen Einführung eine unbedruckte, leere Stofftasche. Damit verbunden, war der Auftrag, diese bis zum gemeinsamen Projekttag mit den Hildesheimer Studierenden am vorletzten Tag der Studienreise als *mobilen Speicher* zu nutzen und darin Fragen, Materialien und Diskussionsstoff zur documenta-Ausstellung und Kassel zu sammeln. Ähnlich bereiteten sich die Hildesheimer Studierenden bereits zu Hause auf das Zusammentreffen vor. Leitendes Prinzip für die Begegnung der beiden Studierendengruppen war das „Mitbringen – Sammeln – Tauschen – Teilen – Verarbeiten – Mitnehmen – Weitergeben" von allem, was ihnen im Zusammenhang mit der documenta fifteen und dem Ausstellungsort Kassel als relevant erschien.

Der eigentliche, gemeinsame Projekttag begann mit einer Vorstellungsrunde, bei der die Teilnehmenden sich mit je einem Element aus ihrem persönlichen mobilen Sammlungspeicher vorstellten. Folgendes wurde dabei gezeigt, benannt und geteilt: ein gekochtes Ei, eine Grasnarbe aus dem Staatspark Karlsaue, die Empfehlung einer Ortsansässigen für das beste Café in Kassel, ein Kartenspiel, ein Plakat aus der *lumbung*-Druckerei, eine Infografik aus der Ausstellung, ein Wunsch („Ich will heute in der Ausstellung zeichnen."), Gesprächsstoff wie z. B. Weisheiten der eigenen Mutter, das document-fifteen-Handbuch, ein Safranrezept, aber auch abstrakte Beigaben wie „eine Horizontale und eine Vertikale".

Auf der Basis dieser geteilten Vorstellungen bildeten sich gemischte Kleingruppen, die sich selbstständig in Bewegung setzten

und in Austausch untereinander und mit der documenta fifteen traten. Wie genau die verfügbare Zeit in den Kleingruppen verbracht oder gestaltet wurde, ob sich die mobilen Speicher weiter füllten oder veränderten, entschieden die Teilnehmenden selbst; die dafür notwendigen Aushandlungsprozesse wurden als wesentlicher Teil der Vermittlung verstanden und entsprechend thematisiert. In einer Abschlussrunde am späten Nachmittag wurden die *Erträge* in den Kleingruppen im Sinne des *lumbung*-Konzepts in der Gesamtgruppe geteilt. Zwei dieser Erträge werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt und der darin zum Ausdruck kommende spezifische Umgang mit den angebotenen, bildhaften Vorstellungen interpretiert.

Ergebnisse und Erkenntnisse

Die Gruppe „JOMO“ zeigte den anderen beim gemeinsamen Abschluss des Projekttags ein zweiseitiges Textplakat mit dem formatfüllenden, in schmalen, orangefarbenen Versalien gesetzten Schriftzug „GATHER“. Das Plakat stammte aus der *lumbung*-Druckerei, die während der Öffnungszeiten der Ausstellung in der documenta-Halle betrieben wurde. Die Gruppe nutzte die unbedruckte weiße Rückseite dieses Fundstücks für eine eigene Textcollage: In Blau, Grün und Orange wurde der Schriftzug „JOMO“ aus Buchstaben zusammengesetzt, die aus weiteren, ebenfalls aus der *lumbung*-Druckerei mitgenommenen Plakaten ausgeschnitten worden waren. Die mittleren Buchstaben O und M ragen am oberen bzw. unteren Bildrand über das Format hinaus, was insgesamt den eher improvisiert wirkenden Charakter des Blattes unterstreicht. Nachdem die Studierenden ihr Plakat humorvoll-theatralisch vor der Gruppe enthüllten, erklärten sie dessen Bedeutung und den Entstehungszusammenhang: Das Akronym „JOMO“ stehe für „Joy of Missing Out“, zu der als Alternative zu einer umgreifenden „Fear of Missing Out“ („FOMO“) seit einigen Jahren vornehmlich in sozialen Netzwerken aufgerufen wird. Des Weiteren erläuterte die Gruppe, dass die vorangegangenen drei Tage der Studienreise vor allem von disziplinierten, von den Dozierenden geleiteten Begehungen er verschiedenen Ausstellungsstandorte geprägt gewesen seien. In der durch das Projekt frei verfügbaren Zeit hätten sie sich daher bewusst dem *nonkrong*, also dem im *lumbung*-Konzept enthaltenen „gemeinsamen Abhängen“ (vgl. ruangrupa et al. 2022b) gewidmet. Durch den bewussten Verzicht darauf, am letzten Studienreisetag der Vollständigkeit halber die noch fehlenden Ausstellungsstandorte „abzuklappern“, so die Studierenden, hätten sie tatsächlich Freude über das gemeinsam und absichtsvoll Verpasste erfahren können.

Die zweite Gruppe „Gemeinschaftsdecke“ wirkte bei ihrer Präsentation gleichermaßen stolz und zufrieden wie auch sichtlich verunsichert, ob ihr gewählter Umgang mit dem Arbeitsauftrag den Vorstellungen der Projektleitung entsprach. So betonten sie, dass sich in ihrer Gruppe vier Personen zusammengefunden hätten, die sich dem Auftrag, die Stofftaschen als mobilen Speicher zu füllen, bewusst widersetzen wollten. In der *Gudskul*, also dem Raum im Fridericianum, den ruangrupa selbst gemeinsam mit weiteren Kollektiven als Aktions- und Begegnungsraum gestaltet hatte und der Einblick in deren Bildungsarbeit in Indonesien geben sollte, entdeckte die Kleingruppe nicht nur einen mit einer Nähmaschine ausgestatteten Arbeitsplatz. Dort fanden sie auch die Idee, etwas gemeinsam herzustellen und machten sich mit vereinten Kräften an die Arbeit: Die vier Stofftaschen der Gruppenmitglieder wurden aufgetrennt und so zusammengenäht, dass daraus eine *Gemeinschaftsdecke* entstand, die anschließend im Staatspark Karlsaue als Picknickdecke eingeweiht wurde. Nach der Präsentation im Projektplenum kehrte die Gruppe noch einmal in die *Gudskul* im Fridericianum zurück. Dort überließen sie ihre mit einem *Gudskul*-Stempel versehene Arbeit an beiläufiger Stelle einer möglichen Weiterverwendung oder erneuten Umnutzung durch andere Besucher*innen. Wie alle vorherigen Aktionsschritte erfolgte diese Einspeisung in das *Gudskul*-Inventar vollkommen eigenverantwortlich, ohne Absprache mit den Projektverantwortlichen, der Ausstellungsaufsicht oder Mitarbeitenden der documenta fifteen.

So unterschiedlich die exemplarisch beschriebenen Erträge zunächst erscheinen mögen: Zwischen den Herangehensweisen in den beiden Kleingruppen sind doch deutliche und bedeutsame Parallelen festzustellen. In beiden Fällen können *Neuzusammensetzung und Umnutzung* als die beiden übergeordneten Strategien rekonstruiert werden, durch die sich die verschiedenen Handlungen in den Gruppen kennzeichnen: Plakate aus der *lumbung*-Druckerei werden nicht nur mitgenommen, sondern zerschnitten und weiterverwendet. Die *Gudskul* im Fridericianum wird nicht nur als Ausstellungsraum besucht, sondern das Inventar wird für ein eigenes Vorhaben genutzt. Die Stofftaschen werden nicht in der vorgeschlagenen Weise verwendet, sondern gemeinsam umfunktioniert. Die zur Vermittlung in Kleingruppen zur Verfügung stehende Zeit wird größtenteils im Sinne von *nonkrong* verbracht. In beiden Fällen sind die Studierenden zunächst unsicher, ob ihr umdeutendes Handeln den Vorstellungen der Projektleitung entspricht. Tatsächlich entsprachen genau solche, unerwartbaren Reaktionen auf den Auftrag in besonderem Maße unseren Intentionen als Projektleiterinnen: als unvorherzusehende, so doch erwünschte, ja vielleicht sogar dringend benötigte eigenständige Handlungen und als selbstermächtigende, künstlerische Umgänge mit Angeboten in der Kunstvermittlung.

Fazit

Sowohl bei der Online-Tagung als auch im Kooperationsprojekt öffneten sich durch ein Denken und Handeln in Metaphern Räume für unterschiedliche Vorstellungen und Interpretationen, für (Weiter-)Denken, (Ver-)Suchen und Entdeckungen. Sprachbilder helfen, über etwas zu sprechen, was noch nicht ist, was abstrakt oder (noch) eine Idee ist. Mitunter zeigen sich am Sprachbild Möglichkeiten, die so beispielsweise an der Sache selbst, auf die sich die Metapher bezieht, nicht erkennbar sind. Metaphern können also Denkhilfe bieten und im Wort- sinn Kreativität anregen – selbst unter unsicheren und ungewissen Umständen. So boten sich bei der Online-Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension" in der Auseinandersetzung mit einer Metapher Möglichkeiten, um auf Unvorhergesehenes im ästhetisch-künstlerischen und kunstreflexiven Handeln zu reagieren, sich im pandemiebedingten Schwebezustand zu orientieren und darin wirksam zu agieren. Bei „Vermittelt euch!" wurde es möglich, in Auseinandersetzung mit dem für die Kunstvermittlung voraussetzungsvollen kuratorischen Konzept auch kleinen, vorsichtigen Formaten und Versuchen Wertschätzung und Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dabei zeigen gerade die Umformulierungen und Umnutzungen des künstlerischen bzw. kunstvermittelnden Angebots in den Kleingruppen, dass die Abgabe von Kontrolle durch die Projektleitenden an die Teilnehmenden nicht nur eine Option sein kann, die herausfordert und motiviert. Sie öffnet auch den Raum für Interpretationen und Umdeutungen, die diejenigen, die eine Metapher als Verhandlungsgegenstand vorschlagen, im Nachhinein überraschen und den Horizont, die eigene Sichtweise erweitern können.

Metaphern sind im wahrsten Sinne des Wortes *Auslegungssachen*, die sich in einem Spannungsfeld zwischen großer Mehrdeutigkeit und Plakativität bewegen können. Mitunter erweist es sich als recht einfach, eine Metapher und ihre Verwendung in Frage zu stellen, sie als zu verkürzt, zu vereinfachend, zu weit hergeholt, zu abstrakt, zu sehr um die Ecke gedacht zu kritisieren, als an anderer Stelle ‚geklaut' zu entlarven usw. Anschaulichkeit und Fragwürdigkeit sind daher gleichermaßen wesensbestimmende Merkmale von Metaphern. Die daraus resultierende grundsätzliche Angreifbarkeit von Metaphern sollte jedoch nicht als Argument gegen ihre Verwendung betrachtet werden. Vielmehr kann aus diesem Merkmal die Aufforderung zu einem spielerischen, experimentellen und variationsfreudigen Umgang in (kunst-)pädagogischen und (kunst-)vermittelnden Kontexten abgeleitet werden. Ein solcher Umgang kann auch auf einer Metaebene kultiviert werden. Wenn beispielsweise unterschiedliche Bilder zur disziplinären Charakterisierung von Kunstpädagogik verwendet werden – als Korallenriff (Krebber 2020), als Katastrophe (Kirschenmann/Schulz 2022) oder als Biosphäre (Bader et al. 2022) –, so können ein solcher spielerischer, experimenteller und variationsfreudiger Umgang und ein Wissen um die Verhandelbarkeit von Metaphern dazu beitragen, auch die Gegenstände, auf die sinnbildlich verwiesen wird, als gemeinsame Verhandlungssachen zu begreifen und zu bearbeiten. Um jedoch ein solches Denken und Handeln in Metaphern als gemeinsame Möglichkeit der Weiterentwicklung zu betreiben, ist es – besonders unter den aktuellen, vielfach verunsichernden und unklaren Umständen – m. E. nicht ausreichend, ein anschauliches, attraktives, anspruchsvolles oder herausforderndes Bild in den Raum zu stellen. Diejenigen, die mit Metaphern Impulse in künstlerischen, kunstpädagogischen, kunstvermittelnden Settings oder auch z. B. fachpolitischen Debatten setzen, benötigen daher ein klares Bewusstsein für deren potentielle Wirkungen und für ihre damit verbundene jeweilige Handlungsverantwortung (vgl. Hofmann/Roßkopf 2022). Denn Metaphern können – und sollen – auch Aufregung, Widerstand, Reibung und Dissonanz auslösen. Personen, die mit Metaphern interaktive Prozesse initiieren, sind daher – zumindest in pädagogischen, sozialen und politischen Kontexten – zuständig für die passende Begleitung, Vermittlung oder Übersetzung (vgl. Schmidt-Wetzel et al. 2023) in der individuellen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Bildern. Es bleibt zu erproben, zu diskutieren und zu untersuchen, ob und wohin dieser Ansatz weiterträgt.

Literatur

Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft (gefördert durch das BMFSFJ). Online: https://dieter-baacke-preis.de/ueber--den-preis/was-ist-medienkompetenz/ [16.08.2023].

Bader, Nadia/Krebber, Gesa/Lübke, Christin/Tewes, Johanna/Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Wir werden das Schiff schon schaukeln. In: BDK-Mitteilungen 2.2022, S. 11-13. Bayramoglu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): Post/pandemisches Leben. Eine Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript.

Hallmann, Kerstin/Hofmann, Fabian/Kauer, Jessica/Lembcke-Thiel, Astrid/Preuß, Kristine/ Roßkopf, Claudia/Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion: Einblicke in einen Workshop des NFKB-Forschungsclusters Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 18 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 19-39. Online: https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.18.X [18.08.2023].

Hallmann, Kerstin/Hofmann, Fabian/Knauer, Jessica/Lembcke-Thiel, Astrid/Preuß, Kristine/ Roßkopf, Claudia/Schmidt-Wetzel, Miriam (2021): Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip – Ein gemeinsamer Selbstversuch. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlung-sprinzip-gemeinsamer-selbstversuch [18.08.2023].

Herzog, Lisa (2020): Wir Abhängigen. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G. (Hrsg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 109-115.

Hesse-Badibanga, Susanne (2021): Auf dem Weg zur documenta fifteen – ein Interview mit farid rakun*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 455/456/2021, S. 68-71.

Hodges, Charles B./Moore, Stephanie/Lockee, Barbara B./Trust, Torrey/Bond, M. Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teachin and Online Learning. In: Educause Review. Online: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning [18.08.2023].

Hofmann, Fabian/Roßkopf, Claudia (2022): Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/forschung-handlungspraxis-verantwortung-kulturellen-bildung [18.08.2023].

Huss, Till Julian (2019): Ästhetik der Metapher: Philosophische und kunstwissenschaftliche Grundlagen visueller Metaphorik. Bielefeld: transcript.

Jocks, Heinz-Norbert (2022): ruangrupa. Go with the Flow. Oder: Die Genesis des kollektiven Rhizoms: ein Gespräch mit Mitgliedern des indonesischen Kurator*innenkollektivs. In: Kunstforum International, Bd. 283. Köln, S. 50-63.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2021): Durch die fünfte Dimension zur Dunklen Materie. Entdeckung in der theoretischen Physik könnte helfen, das Rätsel der Dunklen Materie zu lösen. Online: https://presse.uni-mainz.de/durch-die-fuenfte-dimension-zur-dunklen-materie/ [18.08.2023].

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (2022): Die Metapher der Katastrophe oder die Erinnerung an rettende Planken. In: BDK-Mitteilungen 02/2022, S. 9-10.

Krämer, Sybille (2020): Brennspiegel, Lern-Labor, Treibsatz? Ein persönliches Corona-Kaleidoskop. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G. (Hrsg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 31-41.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam (Hrsg.) (2023a): Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik. Bielefeld: transcript.

Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam (2023b): Gemeinsam suchen in und durch Art Education. Kollaboration und Digitalität im Kontext post/pandemischer Verschiebungen. In: Diess.: Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digi-

talität in der Kunstpädagogik. Bielefeld: transcript. Online: https://doi.org/10.1515/9783839465493

Peez, Georg (2007): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Roßkopf, Claudia (2024): Vernetzt Euch! Impulse der documenta fifteen. In: Hallmann, Kerstin/Dicke, Nikola (Hrsg.): Gemeinschaftlichkeit. Perspektiven künstlerischer und kunstpädagogischer Kollektive und Kollaboration, München: kopaed, S. 179-195.

ruangrupa/documenta und Museum Fridericianum gGmbH (Hrsg.) (2022a): lumbung, documenta fifteen. Online: https://documenta-fifteen.de/lumbung/ [18.08.2023].

ruangrupa/documenta und Museum Fridericianum gGmbH (Hrsg.) (2022b): glossar, documenta fifteen. Online: https://documenta-fifteen.de/glossar/ [18.08.2023].

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016a): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine kunst- didaktische Positionierung angesichts einer Kultur des Teilens“. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 405/406/2016, S. 96-97.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016b): Miteinander. Themenschwerpunkt. In KUNST+UNTERRICHT, Heft 407/408/2016.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016c): Miteinander im Kunstunterricht. Schüler-Schüler-Interaktion und kollaboratives Handeln in der kunstpädagogischen Praxis. In: KUNST + UNTERRICHT, Heft 407/408/2016, S. 4-10.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München: kopaed.

Schmidt-Wetzel, Miriam/Zachmann, Laura (2021): Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. In: Art Education Research, No. 20. Online: https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education–reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadagogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand [18.08.2023].

Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/art-education-emergency-remote-modus-hin-art-education--modus-potentialis [18.08.2023].

Schmidt-Wetzel, Miriam (2023): Disclaimer. Kollaborative Praxen in Art Education: Ansätze und Merkmale in einem fachdidaktischen Setting. In: Schmidt-Wetzel, Miriam/Freuler, Noé/ Steinacher, Stefanie (Hrsg.): […] IN TRANSLATION. Kollaborative Versuche in Art Education zwischen Schule und Hochschule. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 27-33.

Schmidt-Wetzel, Miriam/Freuler, Noé/Steinacher, Stefanie (2023): Intro. In: Diess. (Hrsg.): […] IN TRANSLATION. Kollaborative Versuche in Art Education zwischen Schule und Hochschule. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 4-5.

Scobel, Gert (2020): Die Corona-Krise als philosophisches Ereignis: Sieben Thesen. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G. (Hrsg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 165-174.

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Tooze, Adam (2022): Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand. Willy Brandt Lecture 2022. Schriftenreihe der Bundeskanzler Willy-Brandt- Stiftung, Heft 36, S. 13-31.

van der Tuin, Iris/Verhoeff, Nanna (2022): Critical concepts for the creative humanities. Lanham: Rowman & Littlefield.

Wagner, Ernst (2022): documenta fifteen – lumbung. In: KUNST + UNTERRICHT, Heft 461/462/2022, S. 4-9.

Zimmer, Jörg (2015): Metapher. Bielefeld: transcript.

Abbildungen

Abb. 9.1: Sammlung und Auswertung individueller Aussagen zu den Dimensionen Didaktik, Digitalität, Distanz und Dialog (Präsentationsfolie aus dem vorbereitenden Online-Treffen), 2021. Grafik: Henryetta Duerschlag.

Abb. 9.2 und 9.3: Einblicke in die Messenger-Performance Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen, aufgeführt von Jane Eschment, Gesa Krebber, Karl Laurinat, Katja Lell und Henrike Uthe auf der Online-Konferenz „Auf der Suche nach der 5. Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design“, 2021. Screenshot: Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe.

Abb. 9.4: Präsentation der „Erträge“ zum Abschluss des Projekttags. Aus GATHER wird JOMO statt FOMO, 2021. Fotografie: Miriam Schmidt-Wetzel.

Abb. 9.5 bis 9.7: Aus mobilen Speichern wird eine Gemeinschaftsdecke: Herstellung in der Gudskul (oben), Einweihung als Picknickdecke (unten links), Einspeisen der Gemeinschaftsdecke in die Gudskul (unten rechts), 2021. Fotografie: Miriam Schmidt-Wetzel.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Inklusion, Teilhabe und Partizipation sind zentrale Begriffe im Diskurs der kulturellen Bildung und gehören zu einer der gegenwärtigen, umfassenden gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben. Verstehen wir Teilhabe an Kultur als grundlegende Voraussetzung, um das gesellschaftliche Zusammenleben auch im demokratischen Sinne mitzugestalten, dann stellt sich die Frage, wie ein Abbau von Barrieren in Kultur- und Bildungsinstitutionen gelingen und kulturelle Bildungsorte zu offenen Orten der Begegnung für alle werden können. Während im schulischen Kontext häufig Inklusion noch als Integration von Schüler*innen mit Förderbedarf verstanden und praktiziert wird, interessiert uns insbesondere eine Perspektive, die von einer grundlegenden Diversität ausgeht und entsprechend diskriminierungs- sowie barrierefreie Bildungs- und Vermittlungsangebote entwickelt. Doch was zeichnet Barrierefreiheit aus und wie lassen sich möglicherweise Partizipations- und Teilhabechancen in der Kunstvermittlung als ein Teilgebiet der kulturellen Bildung verbessern? Wie barrierefrei sind Kultureinrichtungen, Schulen oder Universitäten als zentrale Bildungsinstitutionen? Eröffnen ästhetisch-künstlerische Formate des Erkundens, Experimentierens und Erprobens andere Perspektiven auf die Thematik?

„Barrierefreiheit“ ist der Titel des Jahres- und Ausstellungsprogramms 2021/22 der Kunsthalle Osnabrück (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021). Gleichzeitig ist das Schlagwort auch Thema eines Seminars im Bereich der didaktischen Forschung im Fachbereich Kunst/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück gewesen. Im Verlauf des Projektes kooperierten wir als Studierende und Lehrende der Universität Osnabrück mit der Kunstvermittlung der Kunsthalle Osnabrück und mit Schüler*innen des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte Osnabrück, kurz LBZH. Gemeinsam wollten wir an diesem komplexen Thema in prozes-

sorientierter Weise forschen, also ohne die Erwartung eines bestimmten, vorab festgelegten Ergebnisses. Als Teilnehmer*innen[1] dieses Kooperationsprojektes beschreiben und reflektieren wir im Folgenden aus unserer Perspektive, wie wir das gemeinsame Projekt erfahren haben und wie es unser Verständnis von Inklusion und kultureller Teilhabe verändert hat. Dabei interessiert uns auch, wann und wie wir Situationen erleben, in denen wir als Gruppe Gemeinschaftlichkeit im Sinne einer Gleichberechtigung erfahren und wieso dies nicht immer gelingt. Grundlage für die kooperative Zusammenarbeit der drei Instanzen Schule, Kunsthalle und Universität ist eine Haltung, die sich aus konzeptuellen Ansätzen ergibt, welche aus der kritischen Kunstvermittlung (vgl. Zobl/Huber o. J.) und der partizipativen Forschung (vgl. Gunsilius/Kowalski 2021; Höllwart et al. 2020) stammen, sowie Aspekte aus dem Konzept „Art of Hosting" aufgreift (vgl. von Unger 2014; vgl. Art of Hosting o. J.). So geht es in einer kritischen Kunstvermittlung weniger um das Erlernen oder die Vermittlung von bestehenden Wissensbeständen, sondern um ein anderes Bildungsverständnis, dass wie Elke Zobl und Laila Huber es zusammenfassen, „Bildung als ein Werkzeug zur Hinterfragung von Machtverhältnissen und zur Selbstermächtigung versteht" (Zobl/Huber o. J.). In unserem Projekt wollten wir herausfinden, ob und wie unterschiedliche Wissensformen und Sprecher*innenpositionen anerkannt werden können, um ein gemeinsames, kollaboratives Wissen zu unserer Thematik zu produzieren.

Dem Konzept „Art of Hosting and Harvesting" liegt die Idee zugrunde, dass sich gute Lösungen für komplexe Themen und Probleme vor allem durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personengruppen und die Nutzung kollektiver Intelligenz, durch Kommunikationsstrukturen, die unterschiedliche Ansichten willkommen heißen, und durch kreative Zusammenarbeit entwickeln lassen (vgl. Art of Hosting o. J.). [2] Damit weist das Konzept eine Nähe zu Ansätzen der partizipativen Forschung auf, in denen es immer um die Menschen geht, die an ihr teilhaben sowie ihre spezifischen Perspektiven, Lernprozesse und ihre individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung (vgl. von Unger 2014: 2). Klassische Vorstellungen sowie Unterteilungen in „Wissenschaft" einerseits und zu beforschende „Praxis" andererseits werden in der partizipativen Forschung in Frage gestellt und durch kollektive Forschungsprozesse aufgelöst (vgl. ebd.). Der Unterschied zwischen partizipativer Forschung und dem Konzept „Art of Hosting" liegt im Wesentlichen darin, dass dieser Ansatz nicht explizit forschungsorientiert ist, sondern sich primär mit praxisorientierten Fragen zu gelingenden Dialogen und kreativer Zusammenarbeit von Gruppen, Gemeinschaften u. ä. auseinandersetzt. „Art of Hosting" ist nach eigenen Angaben keine formale Organisationsstruktur, sondern versteht sich als ein Netzwerk von *„communities of practice"* (vgl. Art of Hosting o. J.). Neben der Sammlung und Bereitstellung von nützlichen Methoden für eine gelingende Kommunikation und Zusammenarbeit steht die Haltung, dass gerade durch die Kollaboration mit verschiedenen Menschen und Akteur*innen erst zu innovativen Lösungen gelangt werden kann (vgl. Büro für Zukunftsfragen 2014).

Zentrale Fragen, die der „Art of Hosting"-Ansatz stellt, wie beispielsweise eine gelingende Zusammenarbeit aussehen kann, wie sich alle Beteiligten wohl- und wertgeschätzt fühlen oder wie gemeinsame, hierarchiefreie Gespräche angestoßen werden können, beschäftigten uns auch in unserem Projekt. Die Frage, wie sich in unserem konkreten Kooperationsprojekt Räume und Situationen gemeinschaftlicher Begegnung herstellen lassen, die vermeintliche Hierarchien zwischen Schüler*innen, Studierenden und Lehrenden zumindest in Ansätzen überwinden können, führte uns zu der Überlegung, nicht wie geplant ausschließlich in der Kunsthalle Osnabrück zu arbeiten, sondern zunächst die verschiedenen beteiligten Institutionen – Universität, Schule und Kunsthalle – nacheinander aufzusuchen und uns im erweiterten Sinne des Gedankens von „Art of Hosting" erst einmal gegenseitig kennenzulernen. Unser Ziel war es, in einen gemeinsamen Austausch über Fragen zu barrierefreien Zugängen zu kulturellen Bildungsorten zu kommen, verschiedene Perspektiven der Beteiligten zu erfahren und uns auch auf rezeptiven wie produktiven ästhetisch-künstlerischen Wegen damit auseinanderzusetzen.

Erste Begegnung in der Universität: Sich zeichnend kennenlernen

Das erste Aufeinandertreffen zwischen den Schüler*innen und den Studierenden in den Kunsträumen der Universität Osnabrück ist geprägt von zahlreichen neuen Erfahrungen und Eindrücken. Da sich die beiden Gruppen – Studierende und Schüler*innen – an dieser Stelle zum ersten Mal im Verlauf des Projektes begegnen, ist mit einer anfänglichen Distanz zu rechnen. Die Überzahl an Studierenden gegenüber den Schüler*innen ist ein nicht zu ignorierender Faktor. Zunächst herrscht noch eine Scheu zwischen den beiden Gruppen, sodass eine klare Grenze zwischen „wir" und „ihr" zu spüren ist. Diese Zweiteilung wird jedoch im Laufe des Treffens durchbrochen und es entsteht eine große Arbeitsgemeinschaft. Die Besichtigung der universitären Werkstätten und

Ateliers bietet den ersten Anlass zum Austausch, eine gemeinsame Zeichenübung führt zu einer deutlichen Veränderung der Situation.

Um die anfängliche Gruppentrennung zu verringern, entscheiden wir uns von studentischer Seite aus dafür, dass nicht alle Studierenden gleichzeitig die Schüler*innen durch die Werkstätten und Ateliers führen. Stattdessen startet die Besichtigungstour in Kleingruppen mit je einer*m studentischen Guide, während die übrigen Studierenden im Zeichensaal eine Zeichenübung für alle vorbereiten. Dieser Plan geht auf und verhilft uns zu der ersten Erkenntnis, dass Barrieren in der Begegnung durch einfache Änderungen der Rahmenbedingungen, die auf die Bedürfnisse der Beteiligten angepasst sind, abgebaut werden können. Die teils stark hörbeeinträchtigten Schüler*innen können sich in kleinen Gruppen mit direktem Sichtkontakt zu Guide und Mitschüler*innen besser orientieren und mitteilen. In der Folge nimmt die anfangs beobachtete Zurückhaltung sowohl bei den Schüler*innen als auch bei uns Studierenden immer weiter ab. Indem die Schüler*innen interaktiv in die Besichtigung einbezogen werden, stellen sie Nachfragen zum Studium, zu künstlerischen Materialien und Arbeitsprozessen. Ein gemeinsames Gespräch entsteht.

Weitere Hemmungen und Barrieren fallen im letzten Programmpunkt des Besuches bei einer gemeinsamen Zeichenübung im Zeichensaal. Dabei finden sich Studierende, Schüler*innen, Lehrende und Kunstvermittler*innen in gemischten Paaren zusammen und sollen sich an Staffeleien gegenseitig zeichnen. Um nicht in zeichnerischen Perfektionismus zu verfallen, bauen wir eine Hürde in die Übung ein, die darin besteht, dass man zwar sein Gegenüber als zu zeichnendes Modell ansehen darf, beim Zeichnen die entstehende Zeichnung auf dem Papier jedoch nicht. Die Augen fokussieren beim Zeichnen nur die gegenüberstehende Person und da niemand sieht, was gezeichnet wird, befinden sich alle auf einer Ebene und es gibt keine Unterscheidung in Expert*innen und Laien, in Lehrende und Schüler*innen. Währenddessen herrscht ein buntes und reges Treiben: Schüler*innen und Studierende arbeiten zusammen, sodass kein „wir“ und „ihr“ mehr wahrzunehmen ist, sondern für alle Spaß und Freude an der Herausforderung der Zeichenübung im Vordergrund stehen. Die Zeichenpartner*innen werden zwischenzeitlich gewechselt, was zu Vermischung und Austausch anregt. Gestik, Mimik, Interaktion und die Tatsache, dass alle im Zeichnen mit derselben Hürde umgehen müssen, führen zum Aufbrechen der anfänglichen Barrieren, bilden tragende Pfeiler eines gelungenen Miteinanders der Beteiligten und die Möglichkeit sich aufeinander einzulassen.

Der Vergleich unserer Zeichenergebnisse ist spannend, da kaum zu erkennen ist, welche Zeichnung von wem stammt oder welche Person Modell stand. Genau dies ist die Intention der Zeichenübung, denn es geht vor allem darum, eine Situation zu schaffen, in der ohne spezifisch künstlerische Kenntnisse oder Fähigkeiten ein gemeinsames Zeichnen möglich wird. Hemmschwellen zum Austausch können durch die beschriebene Methode deutlich gesenkt werden und der direkte, informelle Kontakt während des Zeichnens bewirkt, dass nach kurzer Zeit das ansonsten in Unterrichtssituationen für die hörbeeinträchtigten Schüler*innen notwendige Hörakustik-Mikrophon unbenutzt liegen bleibt. (Abb. 8.1)

Es stellt sich am Ende des ersten gemeinsamen Nachmittags ein Gefühl der Ebenbürtigkeit und des gegenseitigen Respekts ein. Die anfängliche Gruppentrennung in Studierende, Schüler*innen und Lehrende hat sich teilweise aufgelöst und es ist die Atmosphäre einer Gemeinschaft entstanden, die zusammen bildnerisch arbeitet, sich gegenseitig inspiriert und reflektiert. Miriam Schmidt-Wetzel bestätigt, dass zur Herstellung kollaborativer und gemeinschaftlicher Arbeitsprozesse zum einen ausreichend Zeit und Raum für kommunikativen Austausch eingeräumt werden muss und zum anderen soziale Beziehungen in spezifisch künstlerischen Medien aktiv bearbeitet werden und dadurch gruppenbildend wirken können (vgl. Schmidt-Wetzel 2017: 271 f.). Aus der Erfahrung des vereinten bildnerischen Handelns „kann schließlich eine spezifisch kollaborative, auf Gemeinschaft hin orientierte Haltung bei den Beteiligten erwachsen“ (Schmidt-Wetzel 2017: 272). Auch wenn unsere gemeinsame Zeichenübung im engeren Sinne noch kein explizit künstlerisch-kollaboratives Handeln darstellen mag, so stellen wir fest, dass das gemeinsame künstlerische Handeln auf der sozialen, interaktiven Ebene temporäre Gemeinschaftlichkeit herstellt.

Zweite Begegnung in der Schule: Chatten in Gemeinschaft

Beim Besuch der Studierenden im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Osnabrück (LBZH) übernehmen die Schüler*innen die Funktion der Gastgebenden. Nach einer kurzen Begrüßung vor der Schule laden die Schüler*innen in die Mensa zum gemeinsamen Essen ein. Zuvor haben sich die Schüler*innen bei einem Ausstellungsbesuch in der Kunsthalle Osnabrück, begleitet

durch die Kunstvermittlerin, mit der künstlerischen Arbeit „Aşbildung" des Künstler*innen-Kollektivs Slavs and Tatars auseinandergesetzt.

Slavs and Tatars zeigen ihre Arbeit nicht in den Räumen der Kunsthalle Osnabrück, sondern nutzen ein Döner-Restaurant, welches im regulären Betrieb durch minimale Eingriffe in einen Raum des kontemplativen Lesens und der Kunst erweitert wird. Dürüm-Verpackungen, Servietten und Tischsets sind mit Auszügen aus dem Gedicht „Kutadgu Bilig", einem türkischen Epos aus dem 11. Jahrhundert, bedruckt. (Abb. 8.2 bis 8.4). Durch diese Intervention entsteht eine literarische Erweiterung des Restaurants, das neben der physischen Verköstigung nun auch geistige und spirituelle Nahrung anbietet.[3] Mit „Aşbildung" vermischen Slavs and Tatars die Arbeit im Dönerrestaurant mit der Kunst und fordern dazu auf, Verstand und Magen als Einheit zu betrachten (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021; vgl. Slavs and Tatars 2021).

In ihren Arbeiten bezieht sich das Kollektiv häufig auf Referenzen zu Popkultur, zu spirituellen und esoterischen Traditionen, zu Oral History oder zu modernen Mythen und wissenschaftlichen Recherchen. Aus den umfassenden Recherchen entstehen Installationen, Skulpturen, Performance-Lectures und Publikationen, die unser Verständnis von Sprache, Ritualen und Identität thematisieren und in Frage stellen. Slavs and Tatars haben laut eigener Aussage „bewusst gewählt, nicht zu wählen" sei es zwischen dem Osten und dem Westen, dem Politischen und dem Persönlichen oder dem Analytischen und dem Affektiven" (Ratzinger 2018: 114). Ein wichtiger Aspekt der Arbeit „Aşbildung" in Osnabrück ist die Gastfreundlichkeit, die durch die Wahl des Döner-Restaurants, einem Ort des Zusammenkommens, des gemeinsamen Essens und ungezwungener Gespräche, die Restaurantgäste einlädt, sich an einem scheinbar kunstfernen Ort mit unbekannten Themen, Kunst und Kultur auseinanderzusetzen (vgl. Ratzinger 2018).

Inspiriert durch die künstlerische Arbeit von Slavs and Tatars greifen die Schüler*innen den Gedanken einer gastfreundlichen Atmosphäre, in der die Versammlung zum Essen als Basis für den gegenseitigen Austausch etabliert wird, für den Besuch der Studierenden in ihrer Schule auf. Gemeinsam geht es also zunächst zum Essen, bei dem die Schüler*innen auch die von Slavs and Tatars entwickelten Tischsets und Servietten als Tischdekoration auslegen. Schnell entstehen so Fragen und Gespräche über die Erfahrungen im Döner-Restaurant und das Konzept des Künstler*innen-Kollektivs. Einige Schüler*innen und Studierende übersetzen die teils in arabischer Schrift verfassten Texte oder lesen die Texte in Originalsprache vor. Auch hier zeigt sich, dass die Art und Weise, wie eine Gruppe von einer anderen Gruppe empfangen wird, über die gelungene Herstellung von Gemeinschaftlichkeit entscheidet (vgl. Art of Hosting o. J.; vgl. Büro für Zukunftsfragen 2014). Nicht unwichtig ist in diesem Zusammenhang die Rolle der Kunst bzw. ein niedrigschwelliger, barrierefreier sowie alltagsnaher Zugang zur Kunst, der in der künstlerischen Umsetzung von Slavs and Tatars in ihrer Arbeit „Aşbildung" exemplarisch für die Schüler*innen erfahrbar und später für unsere Gruppe zum Anlass für Austausch und Kommunikation untereinander wird.

Im Anschluss an das gemeinsame Essen wollen die Schüler*innen den Studierenden ihre Schule zeigen, die aufgrund des Förderschwerpunkts „Hören" über besondere bauliche und hörtechnische Ausstattungen verfügt, was uns im Hinblick auf unsere Thematik „Barrierefreiheit" sehr interessiert. Da sich Besucher*innen aufgrund der Corona-Pandemie nicht frei in der Schule bewegen dürfen, hat die Schüler*innengruppe eine alternative Möglichkeit vorbereitet, ihre Schule zu zeigen. Sie lassen die Studierenden gruppenweise mit Tablets ausgestattet in der Mensa zurück, während sie selbst in verschiedene Bereiche und Räume der Schule aufbrechen. Von dort schicken sie Fotos aus ihren Schulräumen und kurze Textmitteilungen in einen Chat, über den Rückfragen gestellt werden können. Diese digitale Kommunikationsmethode hat das Potential, die durch die COVID-19-Pandemie entstandenen Hürden zu überwinden. Barrieren in der Besichtigung und verbalen Kommunikation reduzieren sich hierbei durch die Verlagerung ins Digitale und schaffen so auch auf interpersoneller Ebene neue Möglichkeiten der Kommunikation. Wir Studierenden nehmen in dieser Konversation die Rolle der Lernenden ein und können so die Schule aus Perspektive der Schüler*innen kennenlernen. Zudem ist es eine hervorragende Möglichkeit, nicht nur über die Distanz miteinander zu kommunizieren, sondern auch ohne sich dabei auf die auditive Verständigung verlassen zu müssen. Das Schreiben über Chats, Kurznachrichten und Emojis bietet eine besonders niedrigschwellige Möglichkeit der Annäherung und schafft eine ebenbürtige Atmosphäre.

Mit Blick auf die Interaktions- und Kommunikationsformen erscheint uns die Art und Weise als äußerst bedeutsam, wie die Schüler*innen in dieser Situation Barrieren, die durch die COVID-19-Pandemie bedingte Auflage der Distanz entstanden sind, durch den Einsatz digitaler Kommunikationsmöglichkeiten gelöst bzw. überwunden haben. Unser Beispiel zeigt, wie digitale Kommunikationsmedien Gemeinschaftlichkeit herstellen können und dass hierbei nicht nur die textliche, sondern auch die vi-

suelle Ebene, in Form von Fotos aus der Schule, Formen barrierefreier Kommunikation ermöglichen.

Dritte Begegnung in der Kunsthalle: Gemeinsam ästhetisch-künstlerisch forschen

Nach den ersten beiden Treffen in der Universität und in der Schule, dem Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte, findet das dritte gemeinsame Treffen in der Kunsthalle Osnabrück statt, wobei das Jahresthema dieser Einrichtung für zeitgenössische Kunst unser Themenfeld „Barrierefreiheit“ für das Projekt definierte und künstlerische Positionen zu dieser Thematik präsentierte (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021). Geplant ist, dass die Gruppe in den folgenden Projekttreffen gemeinsam sowohl anhand der themenspezifischen Ausstellungsexponate und -installationen als auch bezogen auf die Ausstellungsräumlichkeiten als solche zu verschiedenen Fragen und Erfahrungen forscht, die barrierefreie Zugänge zu dieser kulturellen Bildungsinstitution zum Inhalt haben.

Die Vermittlerin der Kunsthalle empfängt uns mit kleinen Kisten voller diverser Gegenstände, aus denen jede*r spontan einen auswählen darf. Die Idee dahinter ist, sich der Ausstellung ohne Vorkenntnisse zu nähern und assoziativ Verknüpfungen zwischen ausgewählten Gegenständen und künstlerischen Arbeiten herzustellen. Dafür gehen wir in gemischten Gruppen aus Schüler*innen und Studierenden gemeinsam durch die Ausstellung und teilen unsere Assoziationen mit den anderen. Der Austausch in und zwischen den Gruppen stellt den stärksten Mehrwert dieser experimentellen Erkundung dar, wobei die Wahl der Gegenstände letztlich nicht ausschlaggebend ist, sondern vielmehr die unterschiedlichen Perspektiven und Assoziationen der vorstellenden Personen den Blick auf die ausgestellte Kunst erweitern. Die Methode bietet die Möglichkeit, sich sehr subjektiv und individuell der Ausstellung zu nähern. Es wird kein spezifisches Wissen vorausgesetzt, stattdessen liegt der Fokus auf den Erfahrungen und Anknüpfungspunkten jeder Person vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenswelt und in Relation zu den jeweiligen künstlerischen Arbeiten. Die Aufmerksamkeit kann sich so potentiell auf das richten, was „von den künstlerischen Arbeiten ausgehen kann, wie sie wirken und was sie bewirken können“ (Sturm 2005: 17). Entsprechend verteilt sich das Wissen auf alle, die an dieser Art der Annäherung an Kunst teilnehmen. Hingegen tritt das Wissen der Institution – traditionell verkörpert durch die Kunstvermittler*in – in den Hintergrund. Im Sinne einer kritischen Kunstvermittlung wird hierbei nicht machthierarchisches, kunstwissenschaftliches Wissen über die künstlerischen Positionen rezipiert und reproduziert, sondern gerade die verschiedenen Wissens- und Erfahrungshintergründe aller Beteiligten bilden die Basis einer gemeinsamen Wissensproduktion. Die daraus entstehende Öffnung hin zu potentieller Gleichberechtigung ist zentral für partizipative Forschungsprozesse (vgl. Höllwart et al. 2020: 86).

Doch auch wenn die Methode gut im Thema aufgeht, bleiben Hemmschwellen. Zum einen entsteht der Eindruck, dass die Schüler*innen ihre spontanen Assoziationen für weniger passend oder wertvoll halten und Hemmungen haben, diese frei zu äußern. Zum anderen erweist sich die Akustik der Kunsthalle als äußerst schwierig für den Kommunikationsprozess. In der anschließenden Reflexion wird für uns erkennbar, welche Herausforderungen in der Diversität der Gruppe liegen und wie sehr die verschiedenen Bedürfnisse, Beeinträchtigungen und Differenzen immer wieder übersehen werden. Selbstverständnisse im pädagogischen Handeln müssen aufgrund dessen immer wieder in Frage gestellt werden.

Wir erproben daher bei einem weiteren Treffen in der Kunsthalle eine Methode, bei der Schüler*innen und Studierende in Paaren durch die Ausstellung gehen und Fragen an die Kunst stellen, indem sie Klebezettel mit Fragen, Kommentaren oder Interpretationen im Sprach- und Bildformat in unmittelbarer Nähe der Werke oder Räumlichkeiten platzieren. Währenddessen begegnen sie bereits hinterlegten Zetteln und reagieren auf die Fragen oder Kommentare anderer. Schreibend, zeichnend oder sprechend tauschen sie sich über Inhalte und Interpretationsansätze aus. Da keine allgemeine Einführung zur Ausstellung stattgefunden hat und keine eindeutigen Interpretationen angestrebt werden, erweitern die Klebezettel sowohl für die Schüler*innen als auch für die Studierenden das persönliche Verständnis und bieten ihnen neue Betrachtungsweisen. Zudem verfügt keine Gruppe über umfangreicheres Wissen als die anderen und alle Teilnehmenden erarbeiten gemeinschaftlich Fragen und mögliche Antworten bezüglich der zahlreichen Installationen und Werke. Die Arbeit in kleinen Gruppen verhindert Druck und Einschüchterung, da die Teilnehmenden ihre Ideen freier äußern. Auf diese Weise nutzt die nonverbale Klebezettel-Kommunikation explizit

Möglichkeiten, „andere Arten von Ausdrucks- und Verständigungsformen, die im ästhetischen Denken und Handeln wurzeln, anzuerkennen und auszubilden“ (Hornäk 2018: 245). Diese ästhetisch-künstlerischen Formen werden besonders den Bedürfnissen der hörbeeinträchtigten Schüler*innen gerecht, wodurch Barrieren minimiert werden.

Bezüglich unserer gemeinsamen Erkundung und Forschung mit den Schüler*innen des LBZH in der Kunsthalle zur Ausstellung „Barrierefreiheit“ lässt sich festhalten, dass die angewandten Methoden durchaus erfolgversprechend sind. Es ist bereichernd, fremde Positionen, Interpretationen und Blickwinkel zu der und auf die Ausstellung durch kreative partizipative Forschung nachzuvollziehen und das eigene Verständnis zu erweitern. Das Konzept einer materialbasierten Forschung (hier u.a. mit Klebezetteln, Fotos, Skizzen etc.) birgt ein großes Potential für die Kunstvermittlung, sei es im Kontext eines Museums oder des Kunstunterrichts. Beispielsweise könnte die Methode „Fragen an die Kunst“ auch verwendet werden, um Schüler*innen im schulischen Kunstunterricht mit neuen Epochen, Künstler*innen oder Bewertungen in Berührung zu bringen. Die Fragen könnten gesammelt und kategorisiert werden, um die Beantwortung zu erleichtern. Dies sollte in erster Linie durch die Schüler*innen selbst geschehen, wobei fachliche Ergänzungen durch die Lehrperson die Thematik im Sinne curricularer Vorgaben erweitern müssten.

„Talk & Table“: Glitzer-Collage

Nachdem wir über mehrere Treffen hinweg gemeinsam mit den Schüler*innen in der Kunsthalle zur Ausstellung „Barrierefreiheit“ gearbeitet und geforscht haben, erhalten wir Studierenden kurzfristig die Möglichkeit, bei der Planung und Durchführung des regelmäßigen öffentlichen Vermittlungsformats „Talk & Table“ der Kunsthalle mitzuwirken (vgl. Kunsthalle Osnabrück o. J.). Der Titel ist hierbei wörtlich zu nehmen, da es um ein Zusammenkommen an einem gemeinsamen (physischen oder imaginären) Arbeits- bzw. Gesprächstisch geht. Gleichzeitig ist das Format an den gegebenen Ausstellungskontext, die jeweiligen Kooperationspartner*innen und Zielgruppen anzupassen. Da der Termin bereits gewählt und veröffentlicht ist, macht der entstandene Zeitdruck es nötig, dass wir Studierenden uns ohne wesentliche Beteiligung der Schüler*innen mit der Workshop-Konzeption befassen. Dieses Vorgehen entspricht jedoch nicht unseren Ansprüchen an eine Kooperation auf Augenhöhe. Wir sehen uns den strukturellen Vorgaben unterlegen, die in diesem Fall Exklusion erzeugen und die nur durch ein großes Maß an Flexibilität in Bezug auf konkrete zeitliche Vorgaben vermieden werden könnten.

Beispielhaft spiegelt diese Situation die Erwartungen, denen institutionell angegliederte Kunstvermittlung ausgesetzt ist, und die in der Produktion von sichtbaren Inhalten sowie nachweisbaren Ergebnissen für die Öffentlichkeit, die Geldgeber*innen oder die Fördernden bestehen. Durch diese Bedingung wird häufig eine ergebnisorientierte Kunstvermittlung gefördert, statt die von uns anvisierte prozessorientierte Vermittlungsarbeit. Darüber hinaus entsteht so die Tendenz, zahlreiche „Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik […] zu personalisieren und dabei die Analyse realer Macht- und Herrschaftsverhältnisse auszublenden: Selbst, wenn solche pädagogischen Programme einen aufklärerischen Anspruch haben und diskriminierende Vorstellungen und Logiken problematisieren, bleibt die Auseinandersetzung zumeist dem Persönlichen verhaftet“ (Sternfeld 2014: 16). Während es aktuell nötig ist, die durch institutionelle Rahmenbedingungen entstehenden Barrieren im Sinne der Inklusion möglichst gewinnbringend auszulegen oder sogar zu umgehen, ist es zukunftsperspektivisch sinnvoll, Strukturen und die von ihnen erzeugten Rahmenbedingungen zu dekonstruieren.[4]

Da das Workshop-Konzept in unserem Fall aus den genannten Gründen ohne Beteiligung der Schüler*innen konkretisiert werden muss, entwickeln wir Studierenden Aufgaben bzw. Scores für den Workshop, die während des „Talk & Table“ bearbeitet werden sollen. Bei der Planung der Aktivitäten wird uns verstärkt bewusst, wie komplex das Erstellen von barrierefreien Aufgaben ist und wie schwierig es sein kann, auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein. Die Verwendung von Einfacher Sprache und eine möglichst präzise Aufgabenbeschreibung stellen dabei unsere Mindestanforderungen dar. Hinter unserer Workshop-Konzeption steht der Wunsch, ein offenes Format zu finden, bei dem allen Teilnehmenden ein möglichst barrierearmer Zugang zur Ausstellung und zu den künstlerischen Arbeiten eröffnet werden kann – auch, um in einen gemeinsamen Austausch über das Thema „Barrierefreiheit“ zu kommen. Um dem Titel der Workshopreihe „Talk & Table“ gerecht zu werden, steht im Mittelpunkt unserer Umsetzung ein Tisch, welcher Raum zum Austausch geben soll. Dieser dient jedoch nicht nur als verbaler Kommunikationsraum, sondern soll auch für nonverbale, künstlerisch-ästhetische Formen der Kommunikation zur Verfügung stehen. Hierfür zeichnen

wir den Grundriss der Kunsthalle auf den Tisch, sodass die Teilnehmenden ihre Notizen, Gedanken, Zeichnungen oder andere kreative Kommentarformen hinterlassen und sich dabei gegebenenfalls auf spezifische Orte in der Ausstellung beziehen können. Zudem kann durch diese Methode Bezug auf vorangegangene Notizzettel (siehe oben) genommen werden, auch wenn die Autor*innen der Zettel nicht mehr zugegen sind. Aufgrund der so entstehenden Montagen und Collagen aus verschiedenen Notizen, Bemerkungen, Assoziationen und dem unübersehbaren, zur künstlerischen Installation „The Clittering Cloud“ von Candice Lin gehörenden Glitzer in der Ausstellungshalle (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021) kommt eine Schülerin auf den Titel „Glitzer-Collage“ für unseren Workshop. (Abb. 8.5)

Um weitere Zugangsbarrieren zu minimieren, ist es uns wichtig, ergänzend eine digitale Form für den Austausch am Tisch zu finden, insbesondere auch deshalb, weil die Schüler*innengruppe selbst nur in digitaler Form dabei sein kann und zu diesem Zeitpunkt immer noch ein pandemiebedingter Ausnahmezustand zu sehr geringen Publikumszahlen führt. Daher richten wir einen frei zugänglichen Chat eines Instant-Messaging-Dienstes zur Nutzung auf Smartphones, Tablets u. ä. ein, in dem vielfältige Inhalte wie Bilder, Texte, Sprach-, Audio- und Videonachrichten geteilt werden können, um Beteiligung auch für Außenstehende zu ermöglichen. Diesen Chat projizieren wir per Beamer an eine Wand in der Kunsthalle nahe des Workshop-Tisches, um den digitalen Raum und den physischen Raum miteinander zu verknüpfen.

Den Besucher*innen des Workshops vor Ort ist es freigestellt, sich zunächst am Tisch einzufinden und die bereits hinterlegten Notizen aus unserer gemeinsamen Arbeit mit den Schüler*innen anzusehen, sich völlig frei durch die Ausstellung zu bewegen oder sich von einem Arbeitsauftrag durch die Ausstellung führen zu lassen. Auch wenn es keine Verpflichtung darstellen soll, formulieren wir den Wunsch, dass die Teilnehmer*innen nach dem Ausstellungsrundgang wieder zurück zum Tisch kommen, um sich dort an einer gemeinsamen Auseinandersetzung über die Ausstellung und das Thema „Barrierefreiheit“ zu beteiligen oder über den rege genutzten Chat in Dialog oder Interaktion mit online dazugeschalteten Besucher*innen zu treten.

Die Arbeitsaufträge, mit denen sich die Besucher*innen der Ausstellung nähern, sind kurze und einfache Anregungen, die wir mündlich und auf Aufgabenkarten formulieren. Sie bieten eine Bandbreite an Möglichkeiten, um unterschiedliche Interessengebiete bedienen und alternative Bearbeitungsformen bei möglichen Barrieren bieten zu können. Einige Aufgaben sind stärker auf eine kognitive Reflexion gerichtet, andere eher auf eine kreativ-künstlerische Erschließung oder körperlich-performative Erfahrung. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Aufgaben dargestellt: Im Neubau der Kunsthalle fordert die Aufgabe „Frottage“ dazu auf, Oberflächenstrukturen mit einem Stift auf Papier abzureiben. An diesem Ort befindet sich die Position des Künstlerinnenkollektivs „Die Blaue Distanz“, die einen Filmraum zum Thema „Barrierefreiheit“ entwickelt hat (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021/22). Der Raum ist so gestaltet, dass die Besucher*innen auf Barrieren aufmerksam werden, die für Menschen bestehen, die sich nicht auf für viele Menschen selbstverständliche Sinne verlassen können. Um sich mit den Herausforderungen des barrierefreien Ausstellens auseinanderzusetzen, nutzen die Künstlerinnen beispielsweise aus dem Straßenverkehr bekannte Leitsysteme wie taktile Bodenmarkierungen (Abb. 8.6). Durch die Aufforderung zur Frottage werden die Teilnehmer*innen eingeladen, sich mit diesen taktilen Oberflächen auseinanderzusetzen, um so für das Thema sensibilisiert zu werden. Gleichzeitig ist die Frottage-Methode eine barrierearme Möglichkeit, um zu einem Bild zu gelangen, da sie kein besonderes zeichnerisches oder koordinatives Geschick voraussetzt.

Ein weiteres niedrigschwelliges Angebot stellt die zweite Aufgabe „Kreuzgang“ dar, welche künstlerische Strategien erkennbar und nachvollziehbar machen will. Im Kreuzgang der Kunsthalle, einer baulichen Besonderheit, die sich aus der Geschichte des Ausstellungshauses als ehemaliges Dominikanerkloster ergibt, befindet sich die Installation “Flurfunker:innen” von Katrin Meyer (vgl. Meyer 2022). Ihren ortsbezogenen Arbeiten geht meist eine sehr forschungsintensive künstlerische Praxis voraus, die sowohl assoziativ als auch recherchebasiert vorgeht. In Meyers poetischen und räumlich-installativen Übersetzungen entstehen assoziative inhaltliche Verknüpfungen, welche anhand von Architektur, Interieurs oder Texturen die Historizität und Lesarten der jeweiligen Orte kritisch kommentieren und für neue Vorstellungen öffnen (vgl. Meyer 2022; vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021). Unsere zweite Aufgabe lädt die Besucher*innen ein, Meyers Verknüpfungen nicht nur gedanklich nachzuvollziehen, sondern auch durch eigene Eingriffe zu kommentieren und Verbindungslinien mit Klebeband auf dem Fußboden zwischen verschiedenen Elementen der künstlerischen Installation und den Räumlichkeiten der Kunsthalle zu ziehen. Auf diese Weise können die Teilnehmer*innen selbst Verknüpfungen herstellen und so in die kritisch reflektierende Assoziationswelt von Katrin Meyer eintauchen, ohne dass gestalterische Erfahrung oder fachliches Wissen vorausgesetzt wären.

Fazit

Welche Erfahrungen und Erkenntnisse nehmen wir aus diesem Projekt mit? Inwiefern können digitale Medien zur Barrierefreiheit beitragen? Welche strukturellen und technischen Hürden haben wir bemerkt, die ein barrierefreies Zusammenkommen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen verhindern? Wie können diese Hürden abgebaut werden?

In unserem Projekt ist auf unterschiedlichsten Ebenen und von den diversen Akteur*innen wie Schüler*innen, Studierenden, Lehrenden und Kunstvermittler*innen Wissen in einem gemeinschaftlichen Prozess und Austausch produziert worden. Das Herstellen einer vertrauensvollen, offenen Basis zwischen allen Beteiligten war dafür im Rückblick eine wichtige Voraussetzung, um sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen. „Awareness" ist für uns ein entscheidendes Stichwort, da es sich auf alle Aspekte des Alltags übertragen lässt und nicht nur spezifisch für die Kunstvermittlung ist. In unserem alltäglichen Umfeld begegnen die meisten von uns kaum höreingeschränkten, tauben, blinden oder anderweitig körperlich beeinträchtigten Personen, die auf ein barrierefreies Lebensumfeld angewiesen sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass es diese Menschen dort nicht gibt, sondern vielmehr, dass sie marginalisiert und ausgeschlossen sind. Ein Weg, dies zu ändern, wäre alle Menschen, die nicht auf Barrierefreiheit angewiesen sind, mit dem Thema vertrauter zu machen, beispielsweise durch gemeinsame Workshops, kulturelle Bildungsangebote und Veränderung der Strukturen hin zu einer tatsächlichen Inklusion in allen Bildungsbereichen.

Digitalität sollte bei der Überwindung von Barrieren einbezogen werden, wie u. a. bei unserem Besuch der Schule im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Osnabrück oder im Rahmen unseres Vermittlungsworkshops „Talk & Table" in der Kunsthalle Osnabrück (vgl. oben). Durch die Pandemie haben viele Institutionen des Kultur- und Bildungsbereichs ihre Angebote digitalisiert, beispielsweise als digitale Museumsführungen, bei denen man sich interaktiv durch Chats, Kameras und Mikrofone einbringen kann. Es gibt inzwischen zahlreiche soziale Netzwerke oder kostenlose Messaging-Dienste, die bereits von vielen Menschen genutzt werden und die daher auch in der Kunst- und Kulturvermittlung Einsatz finden sollten. Auch im Schulkontext ist der Einsatz digitaler Kommunikationsmedien höchst relevant, da Schüler*innen nun auch am Unterricht teilnehmen können, wenn die eigene Präsenz im Schulgebäude nicht möglich ist. Digitalisierung ist zwar nicht per se barrierefrei und ihr Einsatz muss daher immer kritisch auf digitale Exklusionen hinterfragt werden. Die Nutzung digitaler Zugänge eröffnet für Menschen mit Einschränkungen, die aufgrund von unterschiedlichen Barrieren an gesellschaftlichen und kulturellen Aktivitäten nur eingeschränkt teilnehmen können, jedoch potentiell neue Möglichkeiten zur Teilhabe. So sind die hybriden Austausch- und Interaktionsformen, die wir für unseren Workshop im Rahmen des Vermittlungsprogramms „Talk & Table" in der Kunsthalle genutzt haben, als gewinnbringend zu bezeichnen und bieten aus unserer Sicht große Chancen für die Vermittlungsarbeit in Schule und Kultureinrichtungen, wo sie eine Teilnahme sowohl physisch vor Ort als auch virtuell andernorts ermöglichen.

Insgesamt waren die Wünsche und Ziele für unser Projekt sehr verschieden, was uns erst im Nachhinein durch die abschließende gemeinsame Reflexion mit allen Beteiligten deutlich wurde. So erwarteten einige Studierende – den universitären Gepflogenheiten entsprechend – eine tiefergehende theoretische Beschäftigung mit dem Thema „Barrierefreiheit", was in einem solch praxis- und erfahrungsorientierten Projekt nicht im gewohnten Umfang geleistet werden konnte. Die Schüler*innen dagegen hätten zum Teil gerne mehr praktisch-künstlerisch gearbeitet. So schreibt ein Schüler: „Ich hatte mir erhofft, dass wir malen auf Leinwänden, realistisch zeichnen lernen" (unveröffentlichtes Zitat aus dem Projekt „Barrierefreiheit" 2021/2022). Es ist daher wichtig, schon im Verlauf von kooperativen Projekten Möglichkeiten zur Artikulation von Erwartungen und Wünschen zu schaffen.

Auch wenn in unserer Projektarbeit nicht durchgehend alles optimal verlief, hat uns der Mehrwert der aktiven Zusammenarbeit positiv überrascht. Das Projekt „Barrierefreiheit" hat uns geholfen, Hürden zu erkennen, die de facto zum Ausschluss von Menschen führen, und wir konnten zahlreiche Erfahrungen und Erkenntnisse mitnehmen, die uns ermächtigen, gegenwärtige Verhältnisse zu hinterfragen und reflektierter zu handeln. Barrieren sind in den meisten Fällen menschengemacht, grenzen aus und können sich in Distinktionen bis hin zu Rassismus, Klassismus, Sexismus oder anderen Formen der Diskriminierung niederschlagen. Diese Formen der Ausgrenzung sind erlernt und sollten daher nicht hingenommen werden, sondern durch bewusste Reflexion und Gegenkonzepte bzw. „gegenhegemoniale Prozesse" verlernt, respektive umgelernt werden (Sternfeld 2014: 16 ff.). Nicht allen Anliegen der Inklusion kann dabei gleichzeitig Sorge getragen werden, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger verdeutlicht (vgl. Boger 2015). Danach lässt sich Inklusion und Barrierefreiheit aus drei Perspektiven betrachten: Inklusion als Empowerment, Normalisierung oder Dekonstruktion (vgl. Boger 2017: o. S.). Das Trilemma besteht darin, dass sich in anti-diskriminierender Theoriebildung und Praxis immer nur zwei der drei Perspektiven zusammenbringen lassen, die dritte ist

notwendigerweise ausgeschlossen, was zunächst ein ernüchterndes Gefühl hinterlässt. Zugleich hilft das von Boger entwickelte trilemmatische Inklusionsmodell zu verstehen, wie diese Ernüchterung zustande kommt und dass sie sich nicht in Gänze auflösen lässt (vgl. Boger 2017: o. S.).

Deutlich wurde in unserem Projekt, dass Barrierefreiheit eine Aufgabe ist, die nur zu lösen ist, wenn sich alle Beteiligten aufeinander einlassen und immer wieder in einen Dialog treten. Die Kunst mit ihren vielfältigen, rezeptiven, produktiven und reflektierenden Verfahren eröffnet hier verbale und nonverbale Erfahrungsräume, die eine andere Lernkultur und Teilhabechancen in der Kunstvermittlung beinhalten. Letztlich können aber nur durch angemessene Maßnahmen auf verschiedenen Handlungsebenen barrierefreie Zugänge zu Kultur- und Bildungseinrichtungen erreicht werden: „Dazu gehören Bemühungen, die auf der institutionellen Ebene demokratisch-barrierefreie, auf der didaktischen Ebene differenzierend-partizipative, auf der intersubjektiven Ebene respektvoll-anerkennende, auf der multiprofessionellen Ebene kompetent-selbstreflexive und auf der bildungspolitischen Ebene ausreichende konzeptionelle und finanzielle Vorkehren anstreben.“ (Prengel 2018: 57)

Barrierefreie und barrierearme Kunstvermittlung, sei es in der Schule, in der Universität oder in Kultureinrichtungen, repräsentiert eine integrative Zukunft mit zahlreichen Möglichkeiten für Teilnehmende und Mitwirkende. Dazu müssen allen Beteiligten die Ziele transparent sein und alle sollten gewillt sein, kleine Veränderungen zu akzeptieren und Wandel voranzubringen. Neue Technologien müssen erprobt, kritisch reflektiert und verbessert werden, um ihre Potentiale für Teilhabe sinnvoll nutzen zu können. Unser gemeinsames Projekt hat uns vieles gelehrt, uns motiviert, uns kritisch reflektieren lassen und angestiftet über die Thematik zu sprechen, inklusiver zu denken und aktiv zu planen, um weiterhin gemeinsam kleine Schritte in Richtung Barrierefreiheit für alle zu wagen.

Anmerkungen

[1] Wir danken Sena Erkilic und Irem Erkul, die gemeinsam mit uns in der Entstehungsphase dieses Textes diskutiert und aus ihrer Perspektive als Teilnehmerinnen des Projektseminars wichtige Impulse zur Reflexion beigetragen haben!

[2] Kritisch zum Konzept „Art of Hosting“ sei hier angemerkt, dass dieses teilweise im ökonomischen Sinne als Führungsinstrument ausgelegt wird, um innovative Lösungen für komplexe Herausforderungen in der Arbeitswelt zu gestalten. Wir distanzieren uns hier ausdrücklich von dieser Ausrichtung und beziehen uns ausschließlich auf die o. g. Aspekte des Konzeptes.

[3] Ergänzend zu dieser literarischen Intervention erweiterten Slavs and Tatars den Außenraum des Döner-Restaurants in einen performativen Aktionsraum mit wechselndem Programm (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021).

[4] Die Kunsthalle Osnabrück arbeitet hierzu seit einigen Jahren und hat bereits verschiedene Projekte zu barrierearmer Kunstvermittlung realisiert sowie strukturelle Veränderungsprozesse wie u. a. die Einführung barrierefreier Sprache umgesetzt (vgl. u. a. Kunsthalle Osnabrück et al. 2022).

Literatur

Art of Hosting (o. J.): Art of Hosting and Harvesting Conversations that Matter. Online: https://artofhosting.org/de/what-is-it/ [10.10.2023]

Boger, Mai-Ahn (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion. Jahrgang 2017, Ausgabe 1. Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [10.10.2023]

Boger, Mai-Ahn (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51- 62.

Brenne, Andreas (2019): »Come Together«. Künstlerische Kollaborationen als Möglichkeit einer inklusiven Kunstpädagogik. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne/ Gernand, Daniela (Hrsg.): In der Praxis, Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. München: kopaed, S. 113-126.

Büro für Zukunftsfragen, Amt der Vorarlberger Landesregierung (2014): Handbuch für eine Kultur der Zusammenarbeit „Art of Hosting and Harvesting“ in der Praxis. Online: https://docplayer.org/55525588-Handbuch-fuer-eine-kultur-der-zusammenarbeit-art-of-hosting-and-harvesting-in-der-praxis.html [10.10.2023]

Gunsilius, Maike/Kowalski, Hannah (2021): Handeln. Entscheiden. Performen. Künstlerische Forschung mit Kindern. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

Höllwart, Renate/Landkammer, Nora/Smodics, Elke (2020): Taktiken für eine verändernde Praxis. Schnittstellen kritischer Kunstvermittlung und partizipativer Forschung. In: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. transcript: Open Library 2020; Band 94 der Reihe Edition Politik, S. 85-99.

Hornäk, Sara (2018): Gebärde, Symbol und Bild – Bildnerisches Denken und Handeln jenseits von Laut- und Schriftsprache. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico, S. 245-251.

Kunsthalle Osnabrück/Igelbrink, Laura/Schier, Vincent (Hrsg.) (2022): Tool kit – Werkzeuge für barrierefreie Kunstvermittlung. Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/media/pages/shop/publikationen/tool-kit-publikation/675ea37447-1669818771/tool-kit_de_fin.pdf [23.08.2023]

Kunsthalle Osnabrück (2021/22): We cannot Skip This Part. Die blaue Distanz. Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/de/programm/we--cannot-skip-this-part [10.10.2023]

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (2021): Reader zur Ausstellung „Barrierefreiheit“. Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/media/-pages/shop/publikationen/reader-2021/7fa0cf9f-da-1624613643/reader-barrierefreiheit-2021-kunsthalleosnabruck.pdf [10.10.2023]

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (o. J.): Talk & Table. Workshop. Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/de/programm/talk-table [10.10.2023]

Meyer, Katrin (2022): Flurfunker:innen. How to spreak the corridor. Online: http://www.katrinmayer.net/index.php/ausstellungen/flurfunkerinnen/ [10.10.2023]

Prengel, Annedore (2018): Relation. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico, S. 55-59.

Ratzinger, Gudrun (2018): Slavs and Tatars. Diskursive Gastfreundschaft. In: Kunstforum International, Bd. 256. Köln, S. 112-119.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München: kopaed.

Slavs and Tatars (2021): Aşbildung, Kunsthalle Osnabrück, icw Toros Restaurant. Online: https://slavsandtatars.com/about/exhibition/asbildung [10.10.2023]

Sternfeld, Nora (2014). Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen, Band 30. Online:

http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf [10.10.2023]

Sturm, Eva (2005): Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunst-vermittlung 'Von Kunst aus'. Kunstpädagogische Positionen, Band 7. Hamburg: Hamburg University Press. Online: https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP07_Sturm.pdf [10.10.2023]

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Zobl, Elke/Huber, Laila (o. J.): Kritische Kunst- und Kulturvermittlung. Online: https://w-k.sbg.ac.at/websitearchiv/takingpart/www.takingpart.at/kontext-1/kritische-kunst-und-kulturvermittlung/index.html [30.03.2023]

Abbildungen

Abb. 8.1: Sendemikrofon zur Hörunterstützung und Utensilien für die erste zeichnende Begegnung zwischen Studierenden der Universität Osnabrück und Schüler*innen des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte Osnabrück (LBZH), 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Abb. 8.2: Slavs and Tatars: „Aşbildung", Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, 2021. Fotografie: Adir Jan.

Abb. 8.3: Slavs and Tatars „Aşbildung", Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, (Tischsets mit Auszügen aus dem epischen Gedicht „Kutadgu Bilig" in türkischer, arabischer und deutscher Sprache aus der Arbeit „Aşbildung" des Künstler*innen-Kollektivs Slavs and Tatars, Kunsthalle Osnabrück in Kooperation mit dem Döner-Restaurant Toros), 2021. Fotografie: Lucie Marsmann.

Abb. 8.4: Slavs and Tatars: Aşbildung, Installation view at Toros restaurant, Kunsthalle Osnabrück, 2021. Fotografie: Slavs and Tatars.

Abb. 8.5: Detailansicht aus der Installation „The Clittering Cloud" von Candice Lin, Kunsthalle Osnabrück 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

Abb. 8.6: Taktile Bodenmarkierungen als Leitsystem für Menschen mit Sehbeeinträchtigung in der Rauminstallation „We Cannot Skip This Part", Die Blaue Distanz (Anna Erdmann und Franziska Goralski), Kunsthalle Osnabrück 2021. Fotografie: Kerstin Hallmann.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Wo und in welchem Kontext arbeitest du als Kunstvermittlerin?

Seit 1993 arbeite ich in unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen (Honorarvertrag, Werkvertrag, Festanstellung) als Kunstvermittlerin und Kuratorin in der Kunsthalle Osnabrück, einem institutionellen Ausstellungs- und Vermittlungsraum, der sich der Kunst der Gegenwart und ihren zeitgenössischen Diskursen widmet.[1]

Ich hatte von Anbeginn in unterschiedlichen Zusammenhängen Kontakt zu dieser Institution. Angefangen hat es im Rahmen eines Volontariats. Ich habe aus einem Interesse für Ausstellungen und museales Vermitteln nach einem Wirkungsort, nach einer Verlinkung gesucht. Mit dem damaligen Direktor André Lindhorst habe ich dann angefangen über Ausstellungen nachzudenken. Er begann damals dort als Archäologe, kam also aus einem ganz anderen Kontext und sollte dann eine Institution für zeitgenössische Kunst aufbauen und leiten. Wir sind dabei nicht nur ins Gespräch über das Kuratieren gekommen, sondern er hat in den ersten zehn Jahren viele Dinge ausprobiert, die ich mitgetragen habe. Ich kann das für meinen Teil nicht Kuratieren nennen – noch nicht, würde ich sagen – aber ich habe über das Machen von Ausstellungen nachgedacht und konnte mich auch selbst erproben, indem ich eigene Ausstellungen mit lokalen Künstler*innen organisiert habe. Das Besondere des Ausstellungsraumes, einem ehemaligen Kirchenschiff, spielte eine wichtige Rolle im Rahmen meiner ersten Erfahrungen, künstlerische Arbeiten darin einzurichten. Auch Überlegungen und erste Konzepte, wie ein Publikum mit diesem Ort in Kontakt kommen könnte, fallen in diesen Zeitraum. Was für ein Raum mit einer Höhe von über zwanzig Metern! Ein immenses Raumvolumen, dem die eigene physische Bemaßung im ersten Moment wenig entgegenzusetzen hat. Wie diese Situation, diesen Raum erfahrbar machen? Wie ein Staunen über diese Architektur gleichzeitig bewahren? Wie eine vielleicht nicht immer mit eigenen Erwartungen konforme Kunstausstellung vermittlerisch öffnen – und doch in einen Ermächtigungsprozess umleiten, der emanzipierende Momente aufweist? Da gab es so ein Initialisierungsmoment, als mir aufgefallen ist, dass das Kuratieren eigentlich immer eine Auseinandersetzung mit dem Menschen und dem Raum ist. Mit denjenigen Menschen, die künstlerische Arbeiten in diesem Raum zeigen wollen und denjenigen Menschen, die sich mit dem, was dort passiert, auseinandersetzen wollen – oder sollen. Und das spiegelt sich auch in den Vermittlungseinheiten, die da drinstecken.

Die Kunsthalle als Institution hat sich mit den nächsten Direktionen weiterentwickelt und parallel hat sich auch mein Verständnis von Kuratieren und Vermitteln erweitert, wurde geprägt und ausgeprägt durch die einzelnen Leitungen und die Konzepte, die dort vorgestellt, umgesetzt und diskutiert wurden.

Wie würdest du beschreiben, was sich verändert hat seit den 1990er Jahren, als du angefangen hast, in der Kunsthalle zu arbeiten, im Vergleich zu dem, was ihr heute macht? Spielt dieses Zusammenarbeiten und das Gemeinsame – also dass Kunst nicht nur abgeliefert und ausgestellt wird, sondern etwas macht mit den Menschen, die in dieser Institution tätig sind – jetzt eine größere Rolle?

Mein Verständnis einer gemeinsamen vermittlerischen und kuratorischen Praxis im institutionellmusealen Kontext hat sich fortwährend und parallel zur Entwicklungsgeschichte des Hauses verändert. In den ersten Jahren des Bestehens der Kunsthalle ging es noch um eine strikt ausstellungs- und werkadressierte Vermittlung, die auch zunächst als eine Basis für eine generelle Legitimierung erarbeitet werden musste. Doch im Laufe der Zeit hat sich das Verständnis von Kunstvermittlung immer wieder stark gewandelt. Inzwischen geht es um eine Vermittlung, die nicht mehr als sekundärer, nachgeschalteter Vorgang verstanden wird, sondern sich selbst als Raum für Aushandlungsprozesse versteht und die sich um Publikumsbeteiligung bemüht. Dies erprobe ich in unterschiedlichen Kontexten und gemeinsam mit einem multiperspektivischen Team von freien Vermittler*innen (wir sind zu zwölft!) und internen wie externen Kolleg*innen. Beispielsweise wurden neue Formen von Vermittlung in Zusammenarbeit mit Julia Draganović, Susanne Bosch, Manila Bartnik, Sibylle Peters, Rosalie Schweiker und Simon Niemann sichtbar. Ein Netzwerk von Kolleg*innen konstituierte sich. Bis heute tauschen wir uns aus, arbeiten gemeinsam, streben auseinander und bilden ansch-

ließend wieder temporäre Arbeitsgemeinschaften.

Im Zeitraum von 2014 bis 2018 war die Kunsthalle Osnabrück zudem Teil des CAPP/Collaborative Arts Partnership Programme, einem Netzwerk von neun europäischen Partner*innen, zu denen Agora (Berlin), Create Ireland (Dublin), Hablar en Arte (Madrid), Heart of Glass (St. Helens, UK), Live Art Development Agency (London), Ludwig Museum (Budapest), M-Cult (Helsinki) und Tate Liverpool gehörten.2 CAPP ist dann in der Institution Kunsthalle mit der Fragestellung gelandet, wie ein gemeinsames Denken von Kurator*innen und Vermittler*innen und auch ein gemeinsames Handeln mit dem Künstlerischen in den institutionellen Raum kommen kann. Vier Jahre des Denkens, Aushandelns und Forschens in zahlreichen Workshops, Veranstaltungen und Residenzprogrammen für Künstler*innen folgten. Das beschreibt einen weiteren Initialisierungsmoment für die theoretische wie praktische Weiterentwicklung meiner kunstvermittlerischen Arbeit.

Ein besonderer Moment markiert für mich das Jahr 2017. CAPP hatte damals begonnen, während der regelmäßigen Zusammenkünfte der Beteiligten öffentliche Veranstaltungen zu organisieren, um kollaborative, künstlerische Praktiken, die den Kern ihrer Forschung bildeten, jeweils einem breiteren lokalen Publikum vorzustellen und dieses darin zu involvieren. Wir stellten unsere Präsentation dieser Reihe, die von den CAPP-Partner*innen „Staging Posts“ genannt wurde, unter dem Titel „Back to Babel“ vor. „Back to Babel“ kreiste um Herausforderungen, die mit Fragen zu Sprache und Kommunikation verbunden sind. Mir wurde bewusst, dass man in Teilhabeprozessen Verständigung auf der Basis einer gemeinsamen gesprochenen Sprache nicht voraussetzen kann. Kommunikation erfordert ständige Aufmerksamkeit und Fleiß sowie Empathie, Geduld, Durchhaltevermögen und Mut. Das Verhältnis zwischen Kommunikation und gesprochener Sprache blieb weiterführend ein neuralgischer Punkt nicht nur bei transeuropäischen Projekten wie CAPP, sondern auch als Impuls für die Arbeit mit beispielsweise schulischen Partner*innen in Räumen unterschiedlicher Lehr- und Lernkonstruktionen. Es ist schön, eine so reiche, inspirierende, kritische und gleichermaßen zugewandte Vielzahl an Stimmen und Perspektiven im unmittelbaren Arbeitsumfeld zu wissen – und gleichzeitig in einem Haus zu arbeiten, in dem immer wieder neue „Verbündete“ mein Anliegen und mein Arbeitsfeld inspirieren und unterstützen.

In welchem Verhältnis siehst du das Kuratieren und Vermitteln?

Mit Eva Randelzhofer, die aus der Perspektive der Künstlerin über Autor*innenschaften in partizipatorisch angelegten Kunstprojekten nachdenkt, möchte ich diese Frage um die Dimension der künstlerischen Praxis ergänzen. Sie findet meiner Meinung nach ein treffendes Bild für das Zusammenbinden des Kuratorischen, Vermittlerischen und Künstlerischen und vergleicht es „[…] mit drei Texten, die man nicht hintereinander als abgeschlossene Werke liest, sondern als drei Texte, die miteinander sprechen, die miteinander verzahnt sind und so einen neuen Text generieren“ (Randelzhofer 2015: 4).

Heute kann ich das eigentlich nur noch zusammen denken und praktizieren. Und gleichzeitig geht es auch immer um diesen Öffentlichkeitsbegriff. Wir liegen oft dazwischen, zwischen Publikum und Institution, zwischen Laien und Professionellen, zwischen Kunst und Öffentlichkeit. Deshalb ist Vermitteln auch zu erweitern um das Kuratieren und um das Künstlerische. Liegt also der Sinn von Kunstvermittlung außerhalb ihrer selbst, in ihrer eher allgemeineren Ermächtigung des Menschen?! Ich glaube: ja. Und ich glaube, dass einem immer klar sein muss, dass diese Öffentlichkeit und der Begriff von Öffentlichkeit ganz stark damit zu tun haben, vor allem, wenn man sich fragt, wie das miteinander verbunden sein kann. Denn am Ende wendet sich bei einer Ausstellung irgendwie alles in das Öffentliche, um dann aber wieder eine Retourbewegung zu machen, also nach innen zurückzufließen in die Institution.

Kannst du an einem Beispiel genauer beschreiben, was du mit diesem Zusammendenken des Künstlerischen, Kuratorischen und Kunstvermittelnden

meinst?

Reiche Erfahrungen brachte für mich das Ausstellungs- und Beteiligungsprojekt mit dem Titel „24/7“ im Jahr 2013. Die Idee und das Konzept entwickelten Julia Draganović, die damalige Direktorin, und ich gemeinsam. Wir haben die leergeräumte Kunsthalle eine Woche lang, täglich 24 Stunden, für Interessierte mit dem Angebot zur öffentlichen Präsentation eigenständig erarbeiteter künstlerischer Positionen geöffnet. „24/7“ bot Raum für kreative Ideen, eine eigene Sprache und den individuellen Gestaltungswillen einzelner Akteur*innen. Dieses Konzept verfolgte eine zeitgenössische, künstlerisch-kuratorisch-vermittlerische Strategie, die dem System „Kunstinstitution“ Impulse gab: In der Zeit von „24/7“ fanden zeitgleich Performances, Bildausstellungen und Malworkshops in einem gleichberechtigten Nebeneinander statt. Weder kuratorische noch vermittlerische Vorgaben oder Konzepte bestimmten die Präsentationen im Raum.

„Das Glück des Zufalls“ brachte viele Menschen in einem Raum zusammen und produzierte eine Atmosphäre des Willkommenseins. Wir machten die Erfahrung, dass durch unser verändertes Ausstellungskonzept plötzlich ein ganz anderes Publikum in die Kunsthalle kam. Es gab Übernachtungen von Schüler*innengruppen, Nachbar*innen verabredeten gemeinsame Mittagspausen, nächtliche Klavierkonzerte lockten Nachtschwärmer*innen und Menschen ohne Obdach in einen temporären Schutzraum, der städtische Presseamtsleiter baute eine Großinstallation aus Holzklötzen … zahlreiche Momente des Zusammenseins diverser Publika schienen die Idee des vernetzenden Gemeinsamen, des Entgrenzenden, womöglich barriereärmeren Zugangs einzulösen. Ein solches „Versprechen auf immer“ lag in der Luft und konnte doch nicht eingelöst werden. Was zeitlich begrenzt einen Zauber entfalten kann, ist aber – absehbar – kein dauerhaftes Konzept für die Realität eines Ausstellungshauses.

Wie also weiter? Wie müssen wir Zugänge neu gestalten und organisieren? Ohne zu versprechen, dass alles allen gehört? Wie können wir institutionelle Ressourcen, sowohl materielle als auch ideelle und ebenso konzeptuelle Ressourcen eines öffentlichen Raumes, gerecht (um-) verteilen? In welcher Weise öffnet sich ein institutioneller Raum dann genau – und für wen bleibt ein Zugang trotzdem schwierig? Und was passiert, wenn nach vollständigem Verzicht auf Leitung/Kuratierung gerufen wird? Was bedeutet Kollaboration in der Praxis? Wie kann eine Institution in Einklang mit ihrem Auftrag einer der Öffentlichkeit bestimmten Rolle, in ihrer inneren, hierarchischen Konstruktion, eigentlich Teilhabe realisieren? Welche Autor*innenschaften wollen wir abgeben? Welche müssen wir als Institution selbst verantworten?Für mich wird hiermit ein weiteres Argument für eine gemeinschaftliche Arbeit deutlich, denn es stellen sich Fragen, die nicht Kurator*innen, Vermittler*innen oder Künstler*innen allein bearbeiten und beantworten sollten. Ein im Jahr 2014 realisiertes Ausstellungs- und Vermittlungsprojekt ging diesen Fragestellungen nach. Und setzte die Frage nach Raum und seiner Öffnung in einer zunächst minimalistisch anmutenden, konzeptuell-künstlerischen Arbeit von Michael Beutler und Etienne Descloux um. Künstler und Architekt haben ihre Rollen verbunden, vermischt, um den in „24/7“ begonnen Paradigmenwechsel fortzusetzen. Sie bauten eine Kirchenbank. Eine Kirchenbank, wie es sie in jedem Kirchenschiff gibt, die in der Regel aber eine auf den Chor ausgerichtete Sitzordnung aufweist. Anders diese Bank: Sie wurde als Bank für Akteur*innen des (ehemals sakralen) Raums konzipiert, die den Grundriss des Raumes nachvollzog, sozusagen umrundete und zunächst zu einem Dialog mit dem Raum selbst einlud (man schaute automatisch in die Höhe des Kirchenschiffs mittels der dafür geschaffenen Bankkonstruktion). Aber vor allen Dingen initiierte sie Begegnungen mit Sitznachbar*innen. Was sich nämlich als Kommentar auf Sitzordnungen generell (im Theater, in Konzerthallen, im Bundestag etc.) lesen lässt, war hier eine zuerst körperliche und dann handlungsorientierte Verwandlung einer Frontalausrichtung in ein auf Gruppenprozesse ausgerichtetes Setting.

Wenn also Vermittler*innen mit Künstler*innen über Lernstrukturen und deren körperlichen Rhetoriken sprechen, sind Bänke und Sitzordnungen in Klassenräumen plötzlich bewusster Untersuchungsgegenstand. Solche Nutzungsverschiebungen sind dann Anlass, die eigene Positionierung in Bildungssituationen zu reflektieren. Die 110 Meter lange Bank im Kirchenschiff bot annähernd 500 Sitzplätze und in der Mitte des Kirschenschiffs konstituierte sich ein Handlungs- und Verhandlungsraum – ein konzeptueller Raum für gemeinschaftliches Denken und Handeln. Ein Konzept, das sich ohne die eben formulierten Fragen nach Verlinkung innerinstitutioneller Perspektiven nicht denken lässt. Das haben wir damals zu verstehen begonnen. Dieses künstlerische Konzept beinhaltete nämlich zum ersten Mal eine Fragestellung nach Vermittlung. Die Frontalausrichtung als regulär im Raum festgeschriebene Sitzordnung verwandelte sich zu einem gegenseitigen Anschauen, regte zu gemeinsamer Betrachtung des Raumes an, öffnete den einzelnen Blick auf die anwesende Gruppe und im selben Moment auf sich selbst. Gemeinschaftsbildung, verbildlicht in einer sich immer wieder neu zeigenden Versammlung. Das Publikum bemächtigte sich der Bank auf unter-

schiedlichste Weise: Beispielsweise forschten verschiedene Gruppen gemeinsam mit eingeladenen Künstler*innen zu akustischen Potentialen des Bank-Materials Holz. Der institutionelle Ausstellungsraum etablierte sich als Handlungsraum, als ein Raum, der erstmals für eigenständige Experimente wahrgenommen und aktiviert wurde.

Um ein drittes Beispiel zu beschreiben, mache ich einen Zeitsprung. Aktuell, 2023, feiern wir das 30-jährige Bestehen der Kunsthalle. Aus diesem Anlass hat die Kunsthalle unter der Leitung der beiden aktuellen Direktor*innen Anna Jehle und Juliane Schickedanz Einladungen anAkteur*innen der lokalen Szene ausgesprochen. Für mich knüpft sich das an die Idee des „24/7"-Programms (vgl. oben). Wieder gibt es eine Carte Blanche, unter dem Titel „Bist Du bereit?" Dieses Mal verbunden mit einem eigenständig zu verwaltenden Budget und der Freiheit, zu realisieren, was die jeweilige Person, Initiative oder der Verein zeigen oder tun möchte. Ein Teil der Ausstellungsfläche, der Neubau mit einer Fläche von ca. 200 Quadratmetern, ist für dieses Projekt reserviert. Zu „Bist Du bereit!?" sind 30 „Geburtstagsgäste" in aufeinanderfolgenden Zeitslots beteiligt (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2023). Darunter auch der Kunst- Container der Heilpädagogischen Hilfe Osnabrück, der Menschen mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung Raum für Kreativität und Selbstbestimmung bietet. Bemerkenswert war die Freigabe der kuratorisch-vermittlerischen institutionellen Autorität. Eine Woche lang war der KunstContainer Gast. Die Farbe Rosa stellte sich als gemeinsamer Nenner für kreatives Gestalten in der Gruppe heraus. Das Setting gestaltete sich als „offener Kunstraum", in dem sich das Publikum mit den Teilnehmer*innen treffen, sprechen und künstlerisch arbeiten konnte. Gleichzeit gab es Begegnungen mit Schulklassen, die selbst entscheiden konnten, ob überhaupt und wie lange sie mitarbeiten wollten.

Gelang es uns, eine feste Rahmung vorzubereiten, die dann Entfaltungsprozesse, Verknüpfung und kreatives Arbeiten in Gang setzen konnte? Ich halte „Bist Du bereit?" insbesondere deshalb für interessant, weil sich ein bisher wenig beschriebener Vermittlungsansatz hier noch stärker einlöst als damals bei „24/7": das Moment der Beiläufigkeit. Es finden dabei zwar angekündigte Präsentationsmomente im Ausstellungsraum statt. Aber diese öffnen sich dem Publikum eher zufällig und vor allem beiläufig, während es sich durch die Ausstellung bewegt. Denn „es stellt sich" eine arbeitende Gruppe des KunstContainers eher überraschend „in den Weg". Eine Beteiligung wird hierbei für das Publikum nicht extra von der Kunstvermittlung organisiert, sondern kann sich aus einem eigenen, situativen Interesse ergeben. Und zwar in beide Richtungen: Die vor Ort arbeitende Gruppe des KunstContainers stellt kein „Vermittlungsangebot" dar, sondern ihre Anwesenheit ist ein Anlass, kreativ zu werden. Nicht konzipierte, mit kalkulierten Erwartungen an Bildungsprozesse gerichtete Situationen werden hier organisiert, kuratiert oder vermittelt. Stattdessen ereignen sich Verlinkungen zwischen Menschen – einfach, weil sie da sind und sein dürfen in dieser Kunstinstitution – auf eine dem jeweils gerade stattfindenden Prozess entsprechende, beiläufige Weise. Vielleicht ist es das gemeinsame Malen in Rosa? Oder das Zusammenfinden anderer Interessen? Ich denke, dass in einem derart dem Prozess gewidmeten Raum ein hohes Maß an Zutrauen notwendig ist und im Tun überhaupt erst erlernt werden kann.

Was bedeuten diese Entwicklungen und Veränderungen für dein Verständnis von Kunstvermittlung und was verstehst du heute unter Kunstvermittlung?

Ich möchte hier Beispiele nennen, die für die Kunsthalle Osnabrück in ihrer Entwicklung ganz wichtig waren und auch mein Verständnis von Kunstvermittlung geprägt bzw. verändert haben: Zum Jahresthema „Enttäuschung" 2020/21 war die Künstlerin Rosalie Schweiker in der Kunsthalle zu Gast. Für Rosalie ist Kunst ein soziales Ereignis, d. h. sie erarbeitet nicht alleine im Atelier Kunstwerke, die dann ausgestellt werden, sondern ihre Kunst entsteht gemeinsam mit anderen Künstler*innen und Menschen. Bei uns verband sie kuratorische, vermittlerische und künstlerische Aspekte, indem sie ganz praktisch die Ausstellungsmöglichkeit, also den Ausstellungsraum, der ihr zur Verfügung stand, öffnete: Sie teilte den institutionellen Raum, den kuratorischen Raum, den finanziellen Raum, den künstlerischen Raum, den vermittlerischen Raum mit zehn anderen Künstler*innen, und zwar mit Teresa Cisneros, Joon Lynn Goh, Sahra Hersi, Kerri Jefferis, Jean Joseph, Sarah Jury, Sofia Niazi, Rose Nordin, Lisa Rahman, Nicola Singh und Sam Whetton in dem Projekt „Crisis Communication". Das fand ich sehr interessant. Auch ihre Arbeit selbst, die sich im Innenhof der Kunsthalle als Ensemble eines realen Hühnerhofs mit lebendem Inventar zeigte, verwies auf diesen Moment des Teilens. Wir hatten tatsächlich Hühner in der Kunsthalle.

Das war bemerkenswert, weil das eben nicht nur eine Vermittlung nach außen, an ein Publikum, aufrief. Damit war auch eine

Vermittlungsanfrage an das Team des Besucher*innenservice und an das Vermittlungsteam gestellt. Ich möchte es *„Vermittlung nach innen“* nennen. Nur, wie verhält es sich mit partizipatorischen Offerten? Wer sollte sich um die Hühner kümmern? Das war die große Frage und auch eine, die nicht so leicht zu beantworten war. Es war plötzlich zu klären, ob Vermittlung und Museumsaufsicht auch das Füttern von Hühnern beinhaltete und ob sich, wie anschließend geschehen, ein solcher „Care-Gedanke“ im Aufsichtsteam tatsächlich würde anregen lassen. Wenngleich die Beauftragung einer externen Person notwendig wurde, ist der vorgeschaltete Aushandlungsprozess ein weiteres Beispiel für die hier beschriebene Entwicklung einer Institution im Wandel. Da kommt Bewegung in die Frage, wie Vermitteln, Kuratieren und künstlerisches Arbeiten gemeinsam gedacht und auch praktiziert werden können bzw. müssen.

Wichtig ist für mich jedenfalls, dass wir uns die Zeit geben müssen, einander kennenzulernen, um dann gemeinsam arbeiten zu können. Und gilt das nicht auch für das Binnenverhältnis von Vermittlung, Kuratierung und diversen Publika?

Für mich beginnt *„Vermittlung nach außen“* bei den Menschen, die in unsere Kunsthalle kommen. Und da beobachte ich manche Menschen, die kommen und die sich in Institutionen im Museumskontext, in Kunsthallen und in Häusern für Gegenwartskunst gut auskennen. Ich glaube, es gibt welche, die so eine Institution nicht fremd finden, die vielleicht schon öfter im Museum waren und sich eigentlich auch mit Vermittlung schon in Kontakt gesetzt haben oder sogar Fachpublikum sind. Wenn du z. B. in die Kunsthalle kommst, würde ich mit dir anders sprechen als mit anderen Menschen, die es nicht so gewohnt sind.

Aber hauptsächlich habe ich mit Menschen zu tun, die sich eben noch nicht auskennen, die nicht die Sprache sprechen, die ich z. B. mit dir oder einem Fachpublikum spreche, die sich unwohl fühlen oder zumindest auch überrascht, womöglich überwältigt sind von dem Raum Kunsthaus oder Museum. Das Konzept einer „Kunsthalle“ ist meist sehr exklusiv, es gibt viele Barrieren, die eine Vielzahl von Menschen daran hindern, in Berührung mit der dort ausgestellten Kunst zu kommen. In den Jahren 2021/22 hat sich die Kunsthalle Osnabrück deshalb ein interessantes, gesellschaftlich höchst relevantes Jahresthema gesetzt, es lautete „Barrierefreiheit“. Auch hier komme ich wieder auf das meiner Meinung nach passende Bild des „gemeinsamen Textlesens“ (vgl. oben) zurück „Barrierefreiheit“ führte mich zu zahlreichen, neuen Überlegungen. Mir wurde klar, dass die Kunstvermittlung noch stärker im Sinne einer Vermittlung der Räume, in denen sich die Kunst befindet, und der Beziehungen, die sich darin ereignen, agieren sollte. Denn bevor Kunst vermittelt werden kann, muss oft zuerst der Raum vermittelt werden.

Das heißt, der Raum an sich bzw. als institutioneller Raum wird in der Kunstvermittlung häufig noch unterschätzt?

Mir geht es dabei jetzt um eine Art Anwartschaft, auf einen berechtigten Anspruch auf die materiellen sowie immateriellen Ressourcen institutioneller Kunsträume wie der Kunsthalle Osnabrück. Darauf möchte ich achten. Meine Vermittlungspraxis ist daher eher eine Begleitung. Sie legt Wert darauf, dass sich Menschen wohlfühlen. Ich möchte auch verstehen, warum sie sich vielleicht nicht wohlfühlen. Wenn wir sagen und beteuern, dass alle eingeladen seien, dass wir die Institution „für alle öffnen wollen“, heißt das ehrlicherweise nicht, dass man auch damit rechnet, dass „alle“ kommen – und wie man „allen“ begegnet. Mein Verständnis von Kunstvermittlung orientiert sich an diesen Problematiken und ist in diesem Sinne von Menschen, Raumsettings und ihren innewohnenden Beziehungen motiviert.

Insbesondere diejenigen, die erstmal erfahren müssen, dass man sich in einem Museum frei bewegen kann, dass man willkommen ist, sich wohlfühlen kann, dass es gerade im schulischen Vermittlungskontext nicht so sehr darum geht, sich Informationen zu merken und danach abgefragt zu bekommen. Es sollte doch stattdessen erstmal darum gehen, überhaupt einen Ort für sich zu finden an dem Ort der Kunst, einen Ort, an dem man gut sprechen kann, an dem man sich verstehen kann und an dem man nicht das Gefühl hat, nicht willkommen zu sein. Deswegen beginnt Vermittlung schon viel früher. Wir starten übrigens, und das gilt für alle Schulprojekte, immer mit den ersten Terminen in der Schule selbst, d. h. in einem Raum, in dem die Gruppe, mit der man dann später arbeitet, „zu Hause“ ist.

Das heißt, ihr geht als Kunstvermittler*innen in die Schule?

Ja, wir trauen uns das zu. Und die Frage danach steht immer am Anfang, jedes Mal. Was könnte Lernen in der Kunsthalle bedeuten, wenn der Anspruch auf Belehrung einmal ausgesetzt würde? Vielleicht einmal nicht Urteile zu formulieren, sondern erstmal das Wahrnehmen als sinnliche Aktivierung zu lernen, überraschende Erfahrungen zu machen und darüber nachzudenken, was wir wirklich für Rahmungen benötigen, um das zu initiieren. Wir haben mit dem Vermittlungsprogramm „Schüler:innen für Schüler:innen“ im Jahr 2005 begonnen. Seither folgen wir der Idee, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Kontakt mit Kunst zu bringen. Es gibt in der Regel zehn Kooperationsschulen aller Schulformen und dementsprechend Schüler*innen aller Altersstufen, die ein Schuljahr lang mit uns zusammenarbeiten. Für die ersten Termine gehen wir in die Schule. Manchmal, um die Schüler*innen mit dem jeweiligen Ausstellungsthema in Kontakt zu bringen, manchmal aber auch, um die Klasse methodisch vorzubereiten und als Gruppe gemeinsam agieren zu lernen. Die ersten Beziehungen lassen sich gut an dem für die Schüler*innen bekannten Ort herstellen, besser als in der Kunsthalle selbst, die nicht nur architektonisch beeindruckend ist, sondern generell viele neue Eindrücke vorhält, inklusive dessen, dass ihnen ja plötzlich neue Personen begegnen, die nichts Geringeres als einen Erstkontakt mit Gegenwartskunst initiieren möchten. Erste Begegnungen finden also in der Schule statt. Erst anschließend machen wir uns auf den Weg in die Institution Kunsthalle und schauen, wie es da so weitergeht.

Wie startet ihr dann mit den Schüler*innen in der Schule?

Für den ersten konstitutiven Moment wenden wir oft „die Räumung“ an. Eigentlich sind es drei aufeinanderfolgende methodische Schritte, um den alltäglich benutzten Klassenraum neu zu erfahren, andere Perspektiven auf ihn zu erhalten und auch ungewohnte Handlungen auszuprobieren. Den meisten macht dieser Einstieg Spaß. Manchmal sind Gruppen auch überrascht und gleichzeitig zögerlich, ob beispielsweise der erste Schritt, das vollständige Ausräumen des Klassenraumes, wirklich passieren darf. Oder passieren soll? Gruppenentscheidungen, Verhandlungsprozesse, wie man sich auf welche Definition von „leerem Raum“ einigt, sind ein bewusster Teil im Rahmen des dreiteiligen Programms. Im weiteren Verlauf gibt es performative, körperliche Übungen und abschließend den sehr interessanten, dritten Teil, der die Aufgabe formuliert, das gesamte Mobiliar wieder zurück zu räumen, unter der Prämisse, dass alles sichtbar werden kann, nur kein Klassenzimmer.

Die „Räumung“ berührt dabei viele für das System Schule relevante Fragestellungen: Wer bestimmt die Vorgehensweise, was ist Gruppenarbeit? Wie wirken sich kollektive Entscheidungen aus? Wie fühlt sich das an? Welche Regeln kann man brechen, welche neuen entstehen dabei? Was ist künstlerisches Material bzw. machen wir gerade etwa Kunst? Im Moment einer solchen vermittlerischen Intervention kann Kunstvermittlung auch konträr zum vorhandenen System agieren und vorhandene, eingeschliffene Verhaltensmuster hinterfragen oder bewusst betonen. Welche Strategie dafür passend ist, darüber sollte in der Situation entschieden werden.

Was aber ebenso entscheidend für die Kunstvermittlung ist, und das zähle ich definitiv dazu, ist die Situation beim Eintreten in die Kunstinstitution selbst. Wie reagiert der Mensch, die Kolleg*in an der Kasse auf Besucher*innen, wenn diese als Gruppe oder als Einzelperson hereinkommen? Das im Blick zu behalten, ist ein wesentlicher Teil von Vermittlung, auch weil es immer noch fast unbemerkte Faktoren sind.

Das heißt, Kunstvermittlung ist nicht nur etwas, was ihr an die Besucher*innen herantragt, sondern was euch als Institution immer wieder auch innerhalb eures Teams beschäftigt?

Ja, und dazu gehört eben auch zu schauen, wie man auf eine barriereärmere Art und Weise dem Publikum begegnen, also Be-

suchende empfangen kann. Um ein praktisches Beispiel zu nennen: Wenn wir mit Gruppen aus der Heilpädagogischen Hilfe Osnabrück in Kontakt kommen und Menschen einladen, die zum Beispiel körperliche, seelische und/oder geistige Behinderungen haben, wenn z. B. jemand im Rollstuhl sitzt, dann ist es für diese Person als allererstes existenziell wichtig zu wissen, wo die sanitären Anlagen für Menschen mit Rollstuhl sind, und zwar noch bevor man irgendwie versucht herauszufinden, wie man jetzt als Vermittler*in mit dieser Person sprechen kann. Das zu verstehen, zielt natürlich nicht zuletzt auf das, was ich für Kunstvermittlung auch immer wichtig finde, nämlich Ermächtigungsprozesse in Gang zu setzen, damit man allein klarkommt.

Was aber nicht heißt, dass ihr nicht gebraucht werdet, oder? Sondern dass sich diese Positionen zwischen Kunst, Besucher*innen, Kunstvermittler*innen anders mischen?

Ja, dass sie sich anders mischen. Und vor allem, dass man tatsächlich methodische Wege findet, in dem Raum, von dem ich eben sprach. Nicht nur als Rollstuhlfahrer*in, sondern überhaupt als Mensch Wege zu finden, sich allein in diesem Raum zu orientieren und sich auch allein in Kontakt zu setzen mit dem, was da kuratorisch vorbereitet wurde. Ich glaube, dass es ganz wichtig ist, diesen Aspekt in der Vermittlung zu stärken, um möglichst nicht diese Situation zu haben, die wir als Vermittler*innen gerade in klassischen Begegnungsmomenten, wie einer Führung, gelegentlich erleben. Nämlich, dass dann nachher Personen kommen, aus der Gruppe, die mir für neunzig Minuten gelauscht haben, und hinterher sagen: „Frau Schulte, ohne Sie hätte ich das überhaupt nicht verstanden. Ich wäre vollständig aufgeschmissen, wenn Sie nicht […].“

Solche freundlich gemeinten Formulierungen, die ich in früheren Jahren oft gehört habe, sind eigentlich das Gegenteil von dem, was wir mit Vermittlung wollen. Uns geht es nicht um dieses „Ohne Sie wäre ich nichts“, sondern um das genaue Gegenteil, also „Ich bin hier, und ich werde willkommen geheißen und löse mich von einer anfänglichen Abhängigkeit“. Durch pragmatische Infos, zum Beispiel, dass Rollstuhlfahrer*innen besagte Info brauchen. Aus Besucher*innensicht heißt das, auch methodisch in die Lage versetzt zu werden, sich sprechberechtigt zu fühlen, gleichberechtigt zu sprechen mit denen, die diese Vermittlungssituation anleiten. Nicht einen Ort vorzufinden, an dem man sich überwältigt fühlt oder womöglich belehrt wird, sondern wo man sich einfach eingeladen und tatsächlich aktiviert, mobilisiert fühlt teilzunehmen.

Mit wem hast du bisher zusammengearbeitet? Welche Formen der Zusammenarbeit haben sich dabei ergeben?

Ich würde den Bereich der Vermittlung in der Kunsthalle tatsächlich als multiperspektivisch und vielfältig beschreiben. Hier sind viele Menschen, die in der Kunstvermittlung zusammenarbeiten, allerdings in unterschiedlichen Positionen und Rollenverhältnissen. Das heißt, es sind nicht alle festangestellte Kolleg*innen in der Institution, sondern es sind hauptsächlich freiberuflich arbeitende Menschen.

Jetzt speziell in der Kunstvermittlung oder generell im ganzen Team?

Ich bin gerade noch beim Team der Kunstvermittlung, bei dem außer mir alle freiberuflich arbeiten. Aber das gesamte Team besteht hauptsächlich aus Festangestellten. Da gibt es von vornherein Gedanken und Fragen an die inneren Strukturen einer Verwaltungsinstitution, die auch die Kunsthalle ist, und natürlich an die damit verbundene machtstrukturelle Situation, die immer wieder befragt werden muss. Das ist schon so ein Punkt, der im Vermittlungsteam immer wieder ein Thema ist.

Das Vermittlungsteam besteht aus freien Kunstvermittler*innen, aktuell sind es zwölf, die mit mir als Leitung zusammenarbeiten, die aber zum Teil in der Vermittlung auch temporäre, kuratorische Vermittlungsprojekte durchführen. Wir versuchen verschiedene Methodiken auszuprobieren und das definiert sich dann jeweils über die Perspektive, mit der die jeweiligen Leute kommen. Es gibt Literaturwissenschaftler*innen, genauso wie Künstler*innen, Kunstpädagog*innen oder Geolog*innen und Kulturwissenschaftler*innen. Wir hatten auch schon eine Psychologin im Team. Es sind also sehr unterschiedliche Perspektiven durch die jeweiligen Personen im Team vertreten. Außerdem legen wir großen Wert darauf, unser individuelles Wissensgebiet für das gesamte Team zu öffnen. So arbeiten wir in Schwerpunkten, die sich aus unseren persönlichen Kompetenzen ableiten, stellen aber Rechercheergebnisse, Materialien und Praxiserfahrungen im Rahmen von regelmäßigen Teamtreffen allen zur Verfügung. Wir teilen Wissen.

Welche Erfahrungen hast du in der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen gemacht?

Schule ist natürlich ein fester Bestandteil in meiner Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Aber im Unterschied zu anderen sind Schüler*innen nicht ganz freiwillig da, das muss man immer voranstellen. Im Rahmen von Schule gibt es verschiedene Akteur*innen, ebe auch Lehrer*innen, Kolleg*innen, Schulleitungen. Es gibt jeweils sehr unterschiedliche Orte, den institutionellen Raum Schule beispielsweise. Und es gibt natürlich auch verschiedene Haltungen zu den Vermittlungsansätzen der Kunsthalle von Seiten dieser verschiedenen Personengruppen, also Erwartungshaltungen, z. B. von Lehrer*innen. Deswegen haben wir in Zusammenarbeit mit dem Regionalen Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück aktiv Lehrer*innenfortbildungen in unser Vermittlungsangebot eingeflochten, weil ich es wichtig finde, auch auf dieser Ebene zu arbeiten.

Mit der Institution Schule zu arbeiten, ist eine große Herausforderung, gerade wenn man in der Kunstvermittlung tatsächlich interessiert ist an Kollaboration und an Enthierarchisierung typischer Lehr- und Lernsituationen. Wenn man daran interessiert ist, dass es andere Methodiken gibt, die nicht möglichst schnell von A nach B führen, sondern gerade interessiert ist an Nebenwegen, an horizontalen Bewegungen, an nichtlinearen Denkbewegungen, aber auch an Experimentalbewegungen. Das ist mit Schule meist nicht leicht. Trotzdem finde ich das superspannend!

Meine erste Erfahrung mit Schule war natürlich deren klassisches Zeitkorsett: maximal neunzig Minuten Doppelstunde Kunst in der Kunsthalle, als Wandertag, also etwas, was außerhalb der Reihe passiert. Manche Schüler*innen haben richtig Lust darauf, manche überhaupt nicht. Es ging immer um eine Motivation, die ich merkwürdig finde, nämlich mit einer Aussicht auf Entertainment und mit der „Verteilung von Bonbons“, damit das alles irgendwie klappt.

Davon rate ich inzwischen ab, wenn jemand aus der Schule anruft. Der wichtigste Faktor für Vermittlung ist aus meiner Sicht die gemeinsame Zeit, gerade wenn die Ebenen der Beziehungskontakte noch nicht so ganz geklärt sind. Zeit, um zu verstehen, um überhaupt eine Sprache des Miteinander zu lernen, um Verhaltensweisen und Methoden auszutauschen, um Curricula zu erweitern. Also um darüber zu sprechen, was Kriterien sein können für das, was wir da in diesem Erfahrungsraum Kunsthalle anbieten können. Und auch um verständlich zu machen, dass es ganz anders ist als in der Schule – im besten Fall. Deutlich zu machen, dass dies kein Gegenangriff ist, dass es nichts Feindliches bedeutet, ist immer sehr wichtig. Und zwar nicht nur zu verbalisieren, sondern auch wirklich glaubhaft zu machen.

Ist das aus deiner Sicht ein Problem von Seiten der Lehrer*innen, dass Vermittlungsangebote als Angriff auf die Institution Schule empfunden werden?

Am Anfang gibt es häufig so ein Gefühl eigentümlicher Konkurrenz, welches nicht zuletzt dadurch entsteht, dass es in der Schule nicht ausreichend Zeit gibt. Oder viel zu selten Zeit für interessensgeleitete Prozesse, wie wir sie uns wünschen. Deswegen bin

ich irgendwann darauf gekommen, Schulen einzuladen, aber eben nicht für einen einmaligen oder zweimaligen Besuch, sondern für eine Kooperation, die ein ganzes Schuljahr dauert. Viele Lehrer*innen aus der Schule verstehen dann plötzlich, dass es da eine Option gibt, wirklich mal etwas anderes auszuprobieren. Wenn der Kunstunterricht eben nicht in der Schule stattfindet, sondern an einem außerschulischen Lernort, der aber nicht unbedingt die Schule ersetzt, sondern die Idee von Lernen erweitert – also methodisch, inhaltlich, strukturell.

Dass in schulischen Kooperationen diese Art von Aufwertung und Anerkennung nicht immer einfach zu haben ist, beschreibt Gesa Krebber. Sie hat grenzüberschreitende Kooperationen von Schule und Kunstvermittlung in Kunstinstitutionen im Rahmen des Schulunterrichts untersucht und beschrieben (vgl. Krebber 2020). Also etwas, was diese beiden Partner*innen eigentlich wollen, was aber bei der Umsetzung auf zahlreiche Hindernisse stoßen kann. Eine manchmal konfliktreiche Situation. Ich möchte dazu Susanne Bosch zitieren. Sie beschreibt in einer Reflexion zu partizipatorischen Prozessen:

„Partizipation beinhaltet die Komponente des Kontrollverlusts. Genauso wie man sagen kann, kollektiv kommt man zu besseren und komplexeren Ergebnissen, da es zu guten Synergien kommen kann. Wenn die Aufgeschlossenheit der Beteiligten für Vielfältigkeit und Feedback herrscht, kann man auch den umgekehrten Fall erleben:Ideen können missverstanden oder fehlinterpretiert werden, Begriffe und Vereinbarungen werden anders definiert, eigene Interessen werden zurückgehalten oder nicht kommuniziert und dennoch umgesetzt, Macht und Kraft werden demonstriert.“ (Eckert/Bosch 2015: 59)

Würdest du sagen, dass es etwas gibt aus den Erfahrungen, die du mit dieser Art der Zusammenarbeit gemacht hast, was im übertragenen Sinne auch grundsätzlich für Formen der Zusammenarbeit gelten könnte?

Ganz bestimmt. Am Ende unterscheidet es sich gar nicht so sehr. Die Konsequenzen dessen, was man da erfahren kann, haben einerseits mit dem bereits erwähnten Zeitfaktor zu tun und andererseits mit Gelingensprozessen, die nur dann wahrhaftig sind, wenn man sie immer superkritisch anguckt und hinterfragt: Welche Haltung hat man selbst als Kunstvermittler*in, gerade im Hinblick auf die angestrebte „Unsichtbarkeit“? Welche Rolle übernimmt man in Situationen, in denen es nicht gelingt? Welche Rollen reaktiviert man, wenn Dinge irgendwie nicht zu bewerkstelligen sind, wenn sie doch so unerwartet sind, dass man denkt, irgendwie lenken zu müssen? Es ist immer eine kritische Selbstprüfung notwendig, um zu sehen, was da eigentlich gerade passiert. Welche Rolle habe ich gerade und welche muss ich freigeben? Welche darf ich nicht einnehmen und welche auch nicht zurückerobern?

Das zeigt auch, wie schwer es ist, aus diesen Mustern rauszukommen und andere Wege zu gehen. Hattest du da mal ein Erlebnis?

Während meiner Arbeit mit einer Gruppe von Schüler*innen vom Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Osnabrück (LBZ) gab es einmal eine solche Situation, bei der wir in Zusammenarbeit mit der Künstlerin Alison O‘Daniel im Rahmen der Jahresausstellung „Barrierefreiheit“ (vgl. Kunsthalle Osnabrück 2021) arbeiten wollten. Alison O‘Daniel hat selbst eine Höreinschränkung und im Austausch kam von ihr die Idee auf, die ebenfalls hörbeeinträchtigten Schüler*innen an ihrem künstlerischen Projekt für die Kunsthalle zu beteiligen. In Form einer Raumforschung lud sie die Schüler*innen ein, den Ausstellungsort auf Grundlage bestimmter performativer Übungen zu erkunden und Beobachtungen sowie Erfahrungen zeichnerisch zu dokumentieren. O’Daniel wollte diese anschließend in die visuelle Ausgestaltung der eigenen Arbeit und damit wieder in den Raum zurückspielen.

Das hielt ich für den richtigen Weg, grundsätzlich von der Idee her. Aber in der Praxis hat das nicht geklappt. Wirklich verrückt, weil es dann tatsächlich so war, dass sich zu wenig Schüler*innen das zugetraut haben. Es gab plötzlich eine Barriere zwischen

der eigenen Begeisterung – „Oh, wow, ich soll Kunst mit einer so berühmten Künstlerin aus Los Angeles machen?"– und den eigenen Vorbehalten gegenüber diesem Ermächtigungsmoment. Und da denkt man, das ist doch eigentlich eine gute Idee, wenn eine Künstlerin, die Vermittlung und künstlerisches Arbeiten gleichbehandelt, ihre Arbeit für andere öffnet. Doch dann kommt einem diese Barriere entgegen. Das ist sehr lehrreich, denn es gibt so gut wie immer einen Aspekt, den man noch nicht bedacht hat und der aufdeckt, wo man lernen muss.

Zum Abschluss würde ich dich gerne fragen, wie du dir die Zukunft der Kunstvermittlung vorstellst? Und ob es Fragen gibt, die du anderen Kunstvermittler*innen gerne stellen würdest?

Was die Zukunft der Kunstvermittlung betrifft, da habe ich die Idee, dass das mit Gegenwart zu tun haben muss, unbedingt! Es ist nicht so inspirierend für mich zu denken, was sein soll, sondern es ist eher eine Lust, daran zu arbeiten, zu gucken und zu denken, was jetzt gerade ist und mit vielen Menschen darüber zu sprechen. Mich interessiert eigentlich am Ende auch wieder diese Gestaltung des Raums, in dem genau das möglich ist, mit unterschiedlichen Stimmen zu sprechen und dies auszuhalten. Das finde ich tatsächlich immer so ein großes Thema, was auch mit einer Zukunftsvision zu tun hat.

Ich glaube, wir müssen weiter daran arbeiten, dass Menschen in Räumen der Kunst sein können und wollen. Dass der institutionelle Raum einer ist, in dem paternalistische Ansprüche ihre Macht verlieren. Dass diese Räume nicht verschlossen bleiben, weil es immer noch Eintritt kostet, wenn man sich darin aufhalten möchte. Weil es immer noch zu wenig Räume gibt, die wirklich konsumfrei sind. Und dass sich mit Kunst zu beschäftigen etwas sein kann, dass mit meinem Leben tatsächlich etwas zu tun hat, dass Transferpotential auf meinen Lebensbereich mitbringt.

Unser Jahresthema für 2024/25 lautet „KindesKinder". Es ist inhaltlich dem transgenerationalen Lernen gewidmet und beinhaltet die Installierung eines festen Vermittlungsraumes. Dafür wird ein Teil des bisherigen Ausstellungsraumes freigegeben. Ich arbeite gerade mit Kurator*innen, Vermittler*innen und Künstler*innen an der Gründung eines Parlaments, eines Gremiums, das sich mit uns einem solchen Vorhaben widmet. Dazu passt ganz wunderbar eines meiner Lieblingszitate des documenta-Kollektivs ruangrupa. Sie antworten auf die Frage nach einer Methode für kollektive Arbeit mit einem fast poetischen Bild: „Wir öffnen den Wasserhahn, lassen es laufen und schauen, was, wohin und wie es fließt." (The Collective Eye im Gespräch mit ruangrupa 2022: 107) Das wäre so eine Frage an uns: Können wir es zulassen, gemeinsam zu fließen?

Anmerkungen

[1] Die Kunsthalle Osnabrück wurde 1993 in den Räumlichkeiten der ehemaligen Dominikanerkirche und dem angeschlossenen Kloster in der Innenstadt Osnabrücks eröffnet. Erster Direktor war André Lindhorst, der die Kunsthalle aufbaute, von 1993 bis 2013 leitete und vor allem Einzelausstellungen von Künstler*innen oder thematische Gruppenausstellungen zeigte. Von 2013 bis 2019 war Dr. Julia Draganović als Direktorin der Kunsthalle tätig, die sehr ortsspezifische Ausstellungen entwickelte und einen Schwerpunkt auf Performance Art setzte. Seit 2020 leiten Anna Jehle und Juliane Schickedanz die Kunsthalle, die zu spezifischen, aktuell gesellschaftlich relevanten Jahresthemen Künstler*innen einladen, um vor Ort eine neue künstlerische Arbeit zu entwickeln und im erweiterten Sinne zu präsentieren. Die Jahresthemen verstehen sich als Fragestellungen an gegenwärtige Umbrüche in Gesellschaft, Kultur und Politik. 2020 war das Jahresthema „Enttäuschung", 2021 „Barrierefreiheit" und im Jahr 2022 verhandelte die Kunsthalle das Thema „Romantik" (vgl. Kunsthalle Osnabrück o. J.).

[2] Das übergeordnete Ziel von CAPP ist es, die Möglichkeiten für Künstler*innen, die in ganz Europa zusammenarbeiten, zu verbessern und zu öffnen, indem Mobilität und Austausch gefördert und gleichzeitig neue Öffentlichkeiten und ein neues Publikum für kollaborative Praktiken gewonnen werden (vgl. CAAP: About the Project o. J.)

Literatur

Collaborative Arts Partnership Programme (CAPP) (o. J.): About the Project. Online: https://www.cappnetwork.com/about-capp/about-the-project [07.11.2023]

Eckert, Constanze/Bosch, Susanne (2015): Constanze Eckert im Gespräch mit Susanne Bosch. Partizipationskunst und Gemeinwesen. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“, S. 57-61. Online: http://www.kulturagenten-programm.de/assets/Uploads/Modul-3-Reflexion.pdf [07.11.2023]

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (o. J.): Offizielle Website. Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de [07.11.2023]

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (2021): Barrierefreiheit. Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/de/jahresthema/barrierefreiheit [07.11.2023]

Kunsthalle Osnabrück (Hrsg.) (2023): Bist Du bereit? Online: https://kunsthalle.osnabrueck.de/de/programm/bist-du-bereit [17.11.2023]

Randelzhofer, Eva (2015): Wessen Projekt ist es eigentlich? Die Frage nach der Autorschaft in partizipativen Kunstprojekten. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“, S. 65-72. Online: http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansichtd75c.html?document=181&page=reflexion.html [07.11.2023]

The Collective Eye im Gespräch mit ruangrupa (2022): Überlegungen zur kollektiven Praxis, Berlin: Distanz Verlag.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Inwiefern hat sich das Verständnis von Kritik durch die Digitalisierung verändert und welche Funktion kann Kritik in der Gesellschaft einnehmen? Welches kritische Potenzial haben gegenwärtige künstlerische Praxen? Diese Fragen waren Ausgangspunkt für meine Masterarbeit zum *Kuratieren als kritische Praxis im Kunstunterricht*, in der ich das Kuratieren als Umgangsweise mit Komplexität und digitalen Technologien untersucht habe. Dabei gehe ich mit den Soziologen Dirk Baecker und Armin Nassehi davon aus, dass die Erfassung und Verarbeitung großer Datenmengen erst durch die Digitalisierung möglich geworden ist und eine größere Kontrollierbarkeit der Individuen und eine Vorhersehbarkeit von Entscheidungen bedeutet. Zugleich sind digitale Lösungsansätze aber notwendig, um sich in einer offenen und komplexer werdenden Gesellschaft zu orientieren (vgl. Nassehi 2019: 36; 42). Diese Ambivalenz von Digitalisierung als Problem und Lösung zugleich beinhaltet Fragen des Umgangs mit Kontrolle und Machtverhältnissen einerseits sowie Handlungsmöglichkeiten (*agency*) und Autonomie andererseits. Da die Erfassung und Verarbeitung großer Datenmengen aber zunehmend durch Algorithmen geschehen, welche den Nutzer*innen eine Auswahl an Inhalten zur Verfügung stellen, kann das Ziel von Bildung also nicht mehr nur als das Sammeln und Erlernen von Wissen verstanden werden. Bildung muss stattdessen auch reflektieren, wie dieses Wissen zustande kommt und dazu befähigen, eigene Selektionsmechanismen für Wissen zu entwickeln. Dadurch wird unter anderem von Dirk Baecker ein neuer Kritikbegriff

gefordert, der über Vernunft hinausgeht (vgl. Baecker 2011: 47): Zum einen ist der Überblick über die Gesamtheit der Informationen aufgrund ihrer Menge nicht (mehr) erreichbar, zum anderen handeln Menschen auch nicht nur vernunftgesteuert, indem sie Fakten gegeneinander abwägen. Stattdessen betten sie Informationen in gedankliche Deutungsrahmen, sogenannte *Frames* ein (vgl. Wehling 2016: 17). Zusätzlich entwickeln Inhalte in digitalen Netzwerken ein Eigenleben und kursieren nach eigenen Logiken, die sich mit einer vernunftgeleiteten Erkenntnis nicht vereinbaren lassen, da die Nutzer*innen nicht mehr im Zentrum stehen, sondern Teil des Netzwerks geworden sind (vgl. Pettman 2019: 29). Kuratieren als relativ junges Phänomen (vgl. Hoffmann 2013: 14) wird nicht nur im Zusammenhang mit Algorithmen und kuratierten Playlists verwendet (vgl. Fröhlich 2015), sondern setzt sich gerade im Kunstdiskurs verstärkt mit der (Re-)Produktion von Machtverhältnissen auseinander. *Kritisches* Kuratieren kann als Möglichkeit der Infragestellung dieser Machtverhältnisse betrachtet werden, welche durch Institutionen, aber auch medial bestehen können. In beiden Fällen werden Handlungsmöglichkeiten, im Fall von Diskriminierung die Handlungsmöglichkeiten einzelner Akteur*innen oder Gruppierungen, eingeschränkt. Kritisches Kuratieren könnte dann dazu dienen, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, Machtmechanismen zu hinterfragen, Diskussionsräume zu schaffen und Wissensproduktion zu reflektieren. Darüber hinaus könnte es auch Vermittlung und Bildung (und damit auch Schule) demokratischer und kollaborativer gestalten. Denn als eine Tätigkeit, die im Museum und mit dem Museum entstanden ist, teilt das Kuratieren mit diesem auch eine Geschichte des Vermittelns und Bildens. Diese Tätigkeiten oder Aufgaben des Museums werden in ihrer klassischen Form zunehmend hinterfragt, und es werden Ansätze für eine kritische Vermittlung gefordert und entwickelt.

Ansätze und Strategien für kritisches Kuratieren

In dem Sammelband *Kuratieren als antirassistische Praxis*, herausgegeben von Bayer et al., wird beispielsweise die Rolle des Kunstraumes als Ort für Begegnungen, als Plattform und Katalysator für kritischen Dialog diskutiert (Bayer et al. 2017a). Dabei geht es den Autor*innen der Beiträge auch darum, Strategien zum Erlangen von Handlungsmacht zu entwickeln oder aufzuzeigen – und dabei die eigene Systemzugehörigkeit als strukturelles Problem mitzudenken (vgl. Bayer et al. 2017b: 42). Nora Sternfeld schlägt in diesem Zusammenhang vor, man solle, „[…] um an einer Gegenperformativität, einem aktiven Verlernen der rassistischen Strukturen zu arbeiten, […] von künstlerischen Strategien der Aneignung […] lernen“ (ebd.: 43).

Vorschläge dafür, wie eine solche Praxis aussehen könnte, geben Natalie Bayer und Mark Terkessidis in ihrem Beitrag *Über das Reparieren hinaus. Eine antirassistische Praxeologie des Kuratierens* (Bayer/Terkessidis 2017). Sie fordern, dass Subjektivität berücksichtigt und Multiperspektivität gewährleistet werden müsse (vgl. ebd.: 56), wozu kommerzielle Produkte wie etwa Serien bereits imstande seien, da „[d]ie Protagonist*innen […] unterschiedlich [sind], was soziale Position, Herkunft und Geschlecht betrifft, und das Narrativ […] stets aus der Sicht dieser Verschiedenheit durchquert [wird]“ (ebd.: 57). Außerdem sollten Narrative und Exponate befragt werden, beispielsweise daraufhin, wessen Geschichte erzählt werde oder wessen Perspektive privilegiert, welche Bilder auftauchten oder wie die Texte entstünden. Multiperspektivität solle außerdem durch Kollaboration erreicht werden, weil durch verschiedene Beteiligte unterdrückte Wissensarten einbezogen würden (vgl. ebd.: 61). Beteiligte sollen so „[…] gemeinsam Displaybedeutungen und Erzählungen, die nicht dem klassischen Prinzip von in sich abgeschlossenen Erklärungen folgen“ entwickeln (ebd.: 68). Somit stehe der Prozess im Vordergrund, während die Rollen der Akteur*innen wechseln können (ebd.). Bayer und Terkessidis schließen mit dem Satz, dass

„[i]n einer Kulturinstitution, die sich diesem Prinzip konsequent verschreibt, ein explizit antirassistisches Kuratieren nicht mehr notwendig [wäre]. Dann kann das gemeinsame Interesse an Inhalten, Ideen, Verbesserungen und Veränderungen im Vordergrund stehen und: eine interessante Kulturarbeit“ (ebd.: 70).

Einen weiteren Ansatz für kritisches Kuratieren stellt Katharina Morawek in ihrem Beitrag über das Kunstprojekt *Die ganze Welt in Zürich. Konkrete Interventionen in die Schweizer Migrationspolitik* vor (Morawek 2017). Ziel dieses Projektes war es, einen Ort zu schaffen, um über soziale Utopien gemeinsam nachzudenken, sie zu verhandeln und so politisch zu agieren (vgl. ebd.: 99). Der Fokus der Arbeit lag dabei auf der „transdisziplinären Kollaboration sowie auf der gleichzeitigen persönlichen Involvierung in die politischen Praxen (lokaler) sozialer Kämpfe“ (ebd.: 103). Morawek betont eine kuratorische Ethik hinter dem Projekt, die die aus öffentlichen Geldern finanzierte Institution in der Pflicht sieht, zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen (vgl. ebd.: 107). Hier steht also die *Involvierung des Kuratierens in die Politik* im Vordergrund.

Als weiteren Beitrag möchte ich außerdem an dieser Stelle Bonaventure Soh Bejeng Ndikungs *On est ensemble et Ça va waka.*

Einige Gedanken zur Navigation in der Xenopolis kurz vorstellen (Ndikung, 2017a). Ndikung fragt danach, wie das „Organisieren von Ausstellungen als aktives Zusammentreffen von Vorstellungen, Gedanken, Menschen und Geschichten" (ebd.: 275) verstanden werden könne. Dabei bezieht er sich auf verschiedene Theorien zum Raum und entwirft die Ausstellung als „[…] Raum, in dem komplexe Fragen gestellt, in dem parallele Realitäten untersucht werden können und in dem die Schönheit der Komplexität der Welt offenbart wird" (ebd.: 287). Wo sich dieser Raum befinde, ob in einem offiziellen Kunstraum oder auf der Straße, sei nicht wichtig, stattdessen gehe es um „das Singuläre zusammenzuführen, da hierbei die zentrale Praxis das Sammeln von persönlichen Geschichten (und von Geschichte in der Mehrzahl) ist, das Sammeln von persönlichen Kämpfen und Festen […] aber auch die Versammlung von Pluralitäten und Divergenzen" (ebd.: 288). Bonaventure Soh Bejeng Ndikung schlägt *Dekanonisierung* als Methode vor, um Machtmechanismen in Museen zu hinterfragen (vgl. Ndikung, 2017c). Dekanonisierung bedeute, Wissen zu performen und Objekte sowie verkörperte Praktiken als Medien und Formate des Wissens zu betrachten:

„Decanonization is when knowledge is performed, and when the objects in museums are instigated to be part of performances rather than treated as relics or residues of times, spaces, or epistemologies past. Decanonization as method is choosing embodied practices as mediums and formats of discourse and knowledge, delinking from the conventional referencing phenomena and proposing a more phenomenological approach of dealing with histories, memories, cultures, sciences, religions, and knowledges at large" (ebd.).

Auf den von Ndikung 2009 gegründeten Kunstraum *SAVVY Contemporary* geht auch Nora Sternfeld auch in ihrem Buch *Das radikaldemokratische Museum* ein (Sternfeld 2018). So fragt sie:

„Was wäre, wenn das Museum nicht über das Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln definiert wäre (und damit über das nationale, koloniale institutionelle Projekt der westlichen Aufklärung), sondern über die transgenerationelle Tradierung von Wissen um und mit Dingen und Material? Was wäre, wenn das Museum ein ‚Erinnerungsort', eine ‚Kontaktzone' oder ein ‚dritter Raum' wäre, an dem Geschichte/n geteilt werden?" (Sternfeld 2018: 87)

Das *SAVVY Contemporary*, das auch als diskursive Plattform, Ess- und Trinkstätte, Njangi-Haus und Raum für Geselligkeit dient (Ndikung, 2017b) könnte somit als ein Beispiel für einen radikaldemokratischen Kunstraum dienen, in dem Ausstellungen als Möglichkeits- und als Handlungsräume dienen, wodurch eine Verschränkung von Kuratieren und Vermitteln stattfindet (vgl. Sternfeld 2018: 55). Ein solcher Ansatz stellt also das Zusammenführen von Menschen und Ideen im Kunstraum und auf der Straße in den Vordergrund und verbindet es mit der Infragestellung von Machtpositionen.

Ansätze einer kritischen Vermittlung

Kritisches Kuratieren kann demnach von einer kritischen Vermittlung lernen und umgekehrt. Denn sowohl Kuratieren als auch Vermitteln können laut Nora Sternfeld als Handlungsformen verstanden werden, die „um Deutungen ringen – entweder, indem sie die bestehenden Machtverhältnisse reproduzieren oder im Hinblick auf ihre Infragestellung" (vgl. auch Richter 2019; Sternfeld 2018: 55). Sie haben damit als kritischemanzipative Praxen dieselbe Funktion, nämlich Hegemonien herauszufordern (vgl. ebd.: 56).

Sternfeld geht in *Das radikaldemokratische Museum* von der Frage nach der Repräsentation aus, der sich das Museum stellen muss. Repräsentation sei im 20. Jahrhundert als Darstellung und als Stellvertretung umfassend kritisiert worden, sowohl in den Wissenschaften und den Künsten als auch in sozialen Bewegungen wie *Occupy* (vgl. ebd.: 22). Sternfeld hinterfragt aber, inwiefern die theoretische Auseinandersetzung tatsächlich einen Effekt auf Machtstrukturen haben kann. Sie kommt zu dem Schluss, dass Kritik und Handeln zusammengedacht werden müssten, wofür sie als Beispiel die Einsperrungsaktion der Künstlerin Graciela Carnevale heranzieht (vgl. ebd.: 24 f.). Bei dieser Aktion wurden die Besucher*innen zu einer Galerieeröffnung in einen leeren Raum mit leeren Wänden geführt, eine davon aus Glas, die aber zunächst abgedeckt war. Sie wurden in diesem Raum eingeschlossen und waren dadurch gewissermaßen gezwungen, zu partizipieren. Um sich zu befreien, mussten sie aus der Galerie, der Institution, buchstäblich ausbrechen. Da abgesehen von dieser Aktion nichts gezeigt wurde, ging es also einzig um die Handlung des Ausbrechens und der Partizipation selbst (vgl. ebd.). Hier verbinden sich Ausstellungsprojekte und künstlerische Projekte mit der *Idee der Handlungsmacht und der Involvierung der Betrachter*innen*. Sternfeld führt diesen Gedankengang noch weiter aus und fragt, inwiefern Kunstvermittlung selbst als Herrschaftstechnik betrachtet werden muss. Denn Hegemonie werde durch Zwang, aber eben auch durch Bildung erreicht und lerne zwar von den Rändern, aber nur, um bestehende Machtverhält-

nisse zu erhalten (vgl. Sternfeld 2018: 75). Das Ziel des „Transformismus“ bestehe darin, „Kritik zu integrieren, ohne dass die Verhältnisse von Macht und Ausschluss selbst ins Spiel kommen müssen“ (ebd.). Sie schlägt im Gegensatz dazu vor, „Partizipation nicht als bloßes ‚Mitmachen‘ zu begreifen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt“ (ebd.: 76) und bezieht sich dazu auf Carmen Mörsch, die vier Diskurse der Kunstvermittlung benennt, welche im Folgenden nachgezeichnet werden sollen.

Vier Diskurse der Kunstvermittlung nach Mörsch

Mörsch unterscheidet im Feld der Kunstvermittlung den affirmativen, den reproduktiven, den dekonstruktiven und den transformativen Diskurs (Mörsch 2009).

Mit dem *affirmativen Diskurs* beschreibt Mörsch ein Verständnis von Kunst als spezialisierte Domäne, deren Inhalte und Aktivitäten sich an ein spezialisiertes Publikum richten und somit im Prinzip keiner Vermittlung bedürfen (vgl. Mörsch 2009). Der *reproduktive Diskurs* richte sich auch an nicht-spezialisierte Zielgruppen, die ebenfalls an Kunst herangeführt werden sollen (vgl. ebd.). Mit dem *dekonstruktiven Diskurs* fände bereits ein Umdenken statt, insofern als „[i]n diesem […] Kunstvermittlung die Funktion zugewiesen [wird], das Museum, die Kunst und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu hinterfragen“ (ebd.). Dies könne beispielsweise durch Interventionen in Ausstellungen geschehen (vgl. ebd.). Mit dem *transformativen Diskurs* übernähme Kunstvermittlung

„[…] die Aufgabe, die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch, als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung, zu verzeichnen. Ausstellungsorte und Museen werden in diesem Diskurs als veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie selbst – aufgrund ihrer durch lange Isolation und Selbstreferenzialität entstandenen Defizite – an die sie umgebende Welt – z. B. an ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen“ (ebd.).

Transformativ ist hier mit Sternfeld nicht im Sinne des Transformismus zu verstehen, also als Taktik, um an der Macht zu bleiben, ohne selbstkritisch diese Macht zu reflektieren. Stattdessen legen transformative Praktiken nicht nur „die Funktionen der Institution in Zusammenarbeit mit dem Publikum […] [offen] oder kritisieren [sie], sondern ergänzen und erweitern [sie]“ (Mörsch, 2009).

Nora Sternfeld versucht ebenfalls, eine kritische transformative Vermittlung zu entwerfen. Sie greift dabei auch die Bedenken auf, dass durch Vermittlung selbst Machtverhältnisse reproduziert oder verstärkt werden könnten. Eine solche Art der Kritik wird laut Sternfeld unter anderem von Sezgin Boynik geäußert:

„Er [Boynik] will einen ideologischen Kurzschluss der kritischen Kunstvermittlung herausarbeiten, denn er unterstellt ihr, dass sie mit ihren Ansätzen und Praktiken die Tatsache legitimiert, sowohl Teil der Ökonomisierung der Bildung zu sein als auch ihr kritisch gegenüberzustehen. Indem die Kunstvermittlung uns also Techniken bereitstellt, um affirmativ und kritisch zugleich zu sein, und sogar transformative Potenziale zu integrieren imstande ist, würde sie Boynik zufolge Konflikte, die die bestehenden Verhältnisse tatsächlich adressieren, stets eher verhindern und unterbinden, als ermöglichen“ (Sternfeld 2018: 147).

Diese Kritik erinnert an die Kritik, die auch der Post-Internet Art und der Institutionskritik gegenüber vorgebracht wird.[1] Sternfeld entgegnet Boyniks Kritik, dass

„[d]ie Kritik der kompletten Vereinnahmung der Vermittlung […] also nur aus einer Perspektive möglich [ist], die den Fokus auf das Verhältnis von Vermittlung und Institution beschränkt. Zoomen wir aus der verengten Perspektive der institutionellen Mauern hinaus, stellen wir fest, dass gesellschaftliche Kämpfe und kollektive soziale Praktiken an unzähligen Orten und mit unterschiedlichen Mitteln die bestehenden Verhältnisse herausfordern. Im Sinne der Hegemonietheorie muss dies – wie Oliver Marchart und Chantal Mouffe herausarbeiten – kollektiv und solidarisch, sowohl in den bestehenden Institutionen als auch außerhalb geschehen“ (ebd.: 152 f.).

Carmen Mörsch zeigt ebenfalls, im Anschluss an die Beschreibung der vier Diskurse der Kunstvermittlung auf, dass eine kritische Kunstvermittlung sich positionieren und die Herstellung von Kategorien thematisieren muss. Kritische Kunstvermittlung, so Mörsch, „betrachtet die RezipientInnen nicht als den Anordnungen der Institution Unterworfene, sondern fokussiert deren Gestaltungsspielräume und die Möglichkeiten der Umcodierung im Sinne einer ‚Kunst des Handelns‘“ (Mörsch 2009).

Auch der Medien- und Theaterwissenschaftlerin Martina Leeker geht es um das kritische Potenzial von Kunst, sie fragt aber auch danach, wie diese Kritik nicht missbraucht werden kann und fordert deshalb eine Um-Bildung und eine Veränderung von Strukturen (vgl. Leeker 2018: 10). Daraus entwirft sie eine Datenkritik und „eine kritische ästhetische Vermittlung 2.0“, die sich von vorherigen Versuchen der Kritik und Vermittlung abgrenzt, indem sie den *curatorial turn* und den Begriff der „konfliktuellen Kontaktzone“ von Sternfeld nutzt, um zu zeigen, dass nicht Konsens, sondern Konflikte gesucht werden und Normierungen vermieden werden sollen (vgl. ebd.: 21f.). Dies geschehe laut Leeker mit den Methoden der Kunst- und Kulturwissenschaftlerin Irit Rogoff, bei denen es um das „*Verlernen* von Mustern, das *Weg-Sehen* zum *Neu-Sehen* sowie um *Hinein-Schmuggeln*“ gehe (ebd.: 22 f.). Kritik entwirft Leeker als „[performende] ‚Kritik im Innen / aus dem Drin-Sein‘ […], als Antwort auf den Verlust kritischer Distanz […]“ (ebd.: 24). Durch überzogene Affirmation werde Bekanntes fremd, wodurch Irritation und Paranoia erzeugt würden sowie ein Befremden, welches letztlich zur nötigen Distanz für Reflexion führe. Diese Distanz durch Affirmation könnte bei näherer Betrachtung auch eine Form von Ironie sein; Ziel sei die Veränderung von Infrastrukturen. Dem Kuratieren kommt dabei die Rolle zu, im Rahmen von kritischer ästhetischer Vermittlung Räume für Verschiedenes, für Heterophilie, in Performances, Museen, Ausstellungen, Schulen, Aktionen auf Internetplattformen oder in der Forschung zu schaffen (vgl. ebd.: 29f.).

Machtausübung durch Vermittlung von Moral und Geschmack

Auf die enge Verknüpfung der Vermittlung moralischer Werte und kritischer Urteilskraft durch Kunst geht Carmen Mörsch in *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung* ein (Mörsch 2019). Sie zeigt nicht nur, wie Geschmack und Moral im 18. Jahrhundert in England verknüpft wurden, wie der *public taste*, der Geschmack, institutionalisiert wurde und wie die Legitimation des Bildens durch Kunst in koloniale Diskurse verstrickt war (vgl. Mörsch 2019: 133). Sie beschreibt auch am Beispiel der Nachbarschafts- und Bildungszentren *Toynbee Hall* in London (vgl. ebd.: 259) und *Hull House* in Chicago (vgl. ebd.: 302) die Art und Weise, wie Kunst dort zur Bildung eingesetzt wurde.

Außerdem hinterfragt sie kritisch, welche Rolle die Beschreibung der „A_n_d_e_r_e_n“[2] für die Entwicklung dieser Räume spielte und inwiefern ihre angebliche Unterlegenheit, ihr fehlendes Mitbestimmungsrecht und ihre Beschreibung als unreife Subjekte dafür maßgeblich waren. In einer Fallstudie zur Differenzierung beschreibt Mörsch die Zusammenarbeit der *Whitechapel Art Gallery* (WAG) unter anderem mit Schulkindern, denen ein Sinn für die Schönheit (ihrer Umgebung) anerzogen werden sollte (vgl. ebd.: 440). Die Schularbeiten wurden dabei auch in der Galerie ausgestellt sowie auch Schularbeiten von Kindern mit Behinderung und von „als ‚ausländisch‘ markierte[n] Kinder[n]“ (ebd.: 445f.). Mörsch beschreibt weitere Aktivitäten mit Schüler*innen und auch eine Zusammenarbeit, die in einer eigenen Ausstellung der Schüler*innen in der Galerie mündete (vgl. ebd.: 521), sodass „die *artist-educators* an der WAG zusammen mit den Schüler*innen institutions- und diskriminierungskritische Kunstvermittlung“ (ebd.: 524) leisteten. An den Beispielen wird einerseits die Verwendung der Kunstvermittlung als Herrschaftstechnik ohne Mitbestimmungsrecht deutlich, aber andererseits auch ein Ansatz einer kritischen Vermittlung gezeigt, die (im letzten Beispiel) Zusammenarbeit und Partizipation fordert. Es werden nicht nur neue Räume für die beteiligten Schüler*innen zugänglich gemacht, sondern es findet auch in Ansätzen eine Erweiterung der Ausstellungsfunktion statt.

In der Publikation *Gegenöffentlichkeit organisieren. Kritisches Management im Kuratieren*, herausgegeben von Matthias Beitl, Beatrice Jaschke und Nora Sternfeld, wird auf Chantal Mouffe hingewiesen, die über mögliche Allianzen zwischen Kunstinstitutionen und sozialen Bewegungen schreibt (vgl. Beitl et al. 2019: 15). Mouffe bestehe darauf, „dass kritische Institutionen die bestehenden Machtverhältnisse infrage stellen, sich gegenhegemonialen Kämpfen anschließen und also Gegenöffentlichkeit organisieren können“ (ebd.). Nora Sternfeld fragt daran anschließend in ihrem Beitrag *Wie können wir zusammen handeln in einer Welt, die uns zunehmend isoliert? Kuratorische Öffentlichkeit unter infrastrukturellen Bedingungen* (Sternfeld 2019), was Öffentlichkeit im 21. Jahrhundert heißt und was diese mit kritischem Kuratieren zu tun haben kann. Als Beispiel für kritisches Kuratieren nennt sie den Kunstraum *PUBLICS 2017* in Helsinki, eine „kuratorische Agency“ im doppelten Sinn, die aus einem konkreten Konflikt hervorgegangen sei (vgl. Sternfeld 2019: 90). Dies erinnert an Oliver Marcharts Forderung nach einem Antagonismus, der nicht organisiert werden kann (vgl. Marchart 2007: 173). Aus dem öffentlichen Protest und der kollektiven Selbstorganisation wurde im Fall des Kunstraumes, folgen wir Sternfeld, zunächst eine öffentliche und dann eine private Institution (vgl. Sternfeld 2019: 91). Sternfeld greift den Begriff der Öffentlichkeit auf und setzt ihn in Zusammenhang mit aktuellen Phänomenen der Digitalisierung. Sie problematisiert Öffentlichkeit als Phänomen, das durch private soziale Plattformen und die „Ökonomisierung des Öffentlichen“ entstanden sei (ebd.: 92). Dabei wirft sie die Frage auf, was es heißt, durch Infrastrukturen regiert zu werden und

trotzdem zu handeln (vgl. ebd.: 98 f.). Dies knüpft an die Überlegung an, was Kritik bedeuten könnte, die Foucault damit beantwortet, dass er das Regiertwerden nicht grundsätzlich ablehnt, aber dennoch nach Handlungsfähigkeit fragt, also danach, „nicht so und […] nicht auf diese Weise“ (Foucault 1992: 12) regiert zu werden.

Kuratieren als kritische (Alltags-)Praxis

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kuratieren und Vermitteln Machtverhältnisse reproduzieren, diese aber auch infrage stellen können, respektive auch selbst infrage gestellt werden *sollen*. Inwiefern Kunst überhaupt vermittelt werden kann oder soll, wird in den untersuchten Zusammenhängen und Publikationen nicht beantwortet, jedoch wird auf die Tatsache verwiesen, dass Kunst zur Vermittlung von Geschmack und Moral genutzt wurde und wird. Die Frage, ob eine Kritik am System innerhalb des Systems, das kritisiert wird, überhaupt möglich ist, wird von vielen Autor*innen gestellt. Zur Überwindung dieses Problems werden Selbstreflexivität und eine engere Verknüpfung von Handeln und Kritik gefordert, um Institutionen zu öffnen, zu erweitern und handlungsfähig zu werden.

Inwiefern also kann Kuratieren, insbesondere mit Blick auf die gegenwärtige digitale Kultur, eine kritische Praxis darstellen? Durch die Digitalisierung und die zunehmende Komplexität der Gesellschaft ergeben sich neue Anwendungsbereiche des Kuratierens, welches sich heute auf das Internet und seine angeschlossenen Netzwerke wie *Youtube, TikTok* oder *Instagram* ausweitet. Denkbar sind in diesem Kontext etwa sich selbst kuratierende Systeme oder personalisierte und vernetzte virtuelle Ausstellungsräume, ebenso wie Inhalte, die im Internet zirkulieren. Durch diese Erweiterung kann davon ausgegangen werden, dass in einer digitalisierten Gesellschaft nicht nur Kunstwerke oder kulturelle Wertgegenstände, sondern auch andere, alltägliche, Inhalte, Informationen oder Dinge kuratiert werden (ob der Begriff in diesem Kontext allerdings noch zutreffend ist, kann hier nicht weiter diskutiert werden). Im Kunstdiskurs werden auch künstlerische Praxen als kuratorische Praxen diskutiert und umgekehrt (vgl. Graham/Cook 2010: 264). Weil es hier zu einer Vermischung der Diskurse und der Gegenstände des Kuratierens kommt, liegt der Gedanke nahe, dass Ansätze eines kritischen Kuratierens im Kunstdiskurs auf das Kuratieren im Alltag übertragen werden und auch dort wirksam werden können.

Diese Ansätze könnten darin bestehen Multiperspektivität sichtbar zu machen, zu ermöglichen oder herzustellen (Bayer/Terkessidis; Ndikung), Politik und Kunst zu verbinden (Morawek, Menschen zusammenzuführen, Machtpositionen in Frage zu stellen (Ndikung), Handlungsmacht zu geben oder zu ermöglichen und Betrachter*innen zu involvieren (Sternfeld; Mörsch) sowie Konflikte zuzulassen und Öffentlichkeit herzustellen (Beitl et al.). Sie zu übertragen, würde dann bedeuten, dass in der Alltagskultur, beispielsweise auf Plattformen, Filterblasen entgegengewirkt und Konflikt, Austausch und Multiperspektivität gefördert würden, Nutzer*innen stärker in die Gestaltung der Plattformen involviert würden oder die Auswahl und Gestaltung der Inhalte mehr reflektiert und mitgestaltet würde. Beispiele für Formen von kritischer kuratorischer Praxis in der Alltagskultur sind etwa die Ausstellung *Männerwelten*, ausgestrahlt über den Fernsehsender ProSieben am 13. Mai 2020, oder der digitale Protest von K-Pop-Fans, die den Hashtag *#whitelivesmatter* hackten. Ähnlich wie bei Graciela Carnevale, Bonaventure Soh Bejeng Ndikung oder anderen nimmt das Kuratieren hier eine Funktion des Ausstellens und Versammelns, im Sinne eines Sammelns von Widerstand oder eines Kuratierens von Aktivismus ein. Interessant ist darüber hinaus, dass das Ausstellen und Kuratieren ermöglicht, Kontrolle über die Bilder und ihre Verbreitung zurückzuerlangen (vgl. Eleey 2013: 115) und eine Form von Ermächtigung darstellt.

Abschließend stellt sich die Frage, wie Kuratieren als eine kritische Praxis für Bildungsprozesse im Kunstunterricht nutzbar gemacht werden kann. Wenn künstlerische Arbeiten im Zuge der Digitalisierung komplexer werden und komplexe Zusammenhänge begreifbar gemacht werden müssen (vgl. Klein 2019: 20), ist das ein Argument dafür, dass dies über ein Verständnis des Kuratierens ermöglicht werden kann, also über ein Verständnis der Bedingungen, unter denen Bilder und Kunst gezeigt werden. Insofern könnte auch die Praxis der Schüler*innen als eine kuratorische gedacht werden, wie etwa Nada Rosa Schroer und Jakob Sponholz in dem Band Arts Education in Transition vorschlagen (vgl. Schroer 2020; vgl. Sponholz 2020). Kritisches Kuratieren im Kunstunterricht könnte sich nun an Formen des Kuratierens in der Kunst und in der Alltagskultur orientieren und so dazu beitragen, dass mediale, ästhetische und handlungsorientierte Aspekte von Wissen in Beziehung gesetzt werden und Wissen in seiner sozialen Konstruktion deutlich wird. Das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler*innen würden berücksichtigt und die Themen und der (verdeckte) Kanon fortlaufend auf ihre Gültigkeit hin befragt. Unterstützt werden könnte dies unter anderem durch

die Forderung nach einem fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht, in dem durch Ausstellungen Lerngelegenheiten und Lernorte geschaffen werden. Ausstellen als Unterrichtserfahrung kann außerdem zu einem kollaborativen Lernen beitragen. Es gibt bereits dokumentierte Projekte, in denen diese Idee umgesetzt oder beschrieben wird (vgl. Burton 2010; Lussi 2016; Marsh/ Showalter 2017). Hier wird kritisches Denken durch die Verknüpfung von Informationen mit dem Sammeln, Auswählen, Untersuchen, In-Bezug-setzen und Präsentieren erzielt. Darüber hinaus können auch die Bedingungen des Lernens durch und mit Medien und Medienunternehmen sowie sozialen Netzwerken und in Institutionen wie der Schule reflektiert und diskutiert werden.

Anmerkungen

[1] Denn Gerald Raunig fordert in Instituierende Praxen: fliehen, instituieren, transformieren von der Institutionskritik, dass sie Anschluss an andere Formen außerhalb des Kunstfeldes finden müsse. Er kritisiert an der ‚zweiten' Generation der Institutionskritik, dass sie ihre Bindung an die Institution als unausweichlich darstelle (vgl. Raunig 2007: 88). Er fordert stattdessen Praxen, „die selbstkritisch sind und sich dennoch nicht krampfhaft klammern an ihre Verstricktheit, ihre Komplizität, ihr Gefangenendasein im Kunstfeld, ihre Fixierung auf die Institutionen und die Institution, ihr eigenes Institution-Sein" (ebd.: 90f.). Andreas Broeckmann wiederum kritisiert an der Post-Internet Art, dass sie vorwiegend Kritik an der Konsumwelt und an „Mechanismen der Wertschöpfung im Kunstsystem" (Broeckmann 2017: 2) übe. Der Begriff und vor allem der Diskurs um den Begriff des Postdigitalen hingegen ermögliche Debatten auch außerhalb der Selbstreferentialität des Kunstfeldes (vgl. ebd.: 3).

[2] Die „A_n_d_e_r_e_n" sind bei Mörsch die als nicht-weiß, nicht-bürgerlich, nicht-europäisch oder nicht-männlich markierten Subjekte, die aber auch nur als solche konstruiert sind, worauf durch die Schreibweise hingewiesen werden soll. Die Lücken zwischen den Buchstaben sollen außerdem auf den Raum für „Abweichung, Subversion und Widerständigkeit" verweisen (Mörsch 2019: 38).

Literatur

Baecker, Dirk (2011): Studien zur nächsten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2017a): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter.

Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (2017b): Wo ist hier die Cont- act-Zone?! Eine Konversation. In: dies. (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 23–47.

Bayer, Natalie/Terkessidis, Mark (2017): Über das Reparieren hinaus. Eine antirassistische Praxeologie des Kuratierens. In: Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 53–70.

Beitl, Matthias/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2019): Gegenöffentlichkeit organisieren: Kritisches Management im Kuratieren. Berlin: De Gruyter.

Broeckmann, Andreas (2017): Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art" [Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens]. Online: http://www.mikro.in-berlin.de/wiki/tiki-download_file.php?fileId=59 [08.12.2020]

Burton, David (2010): Web-Based Student Art Galleries. In: Art Education, 63. Jahrgang, Ausgabe 1, S. 47–52.

Eleey, Peter (2013): What About Responsibility? In: Hoffmann, Jens (Hrsg.): Ten fundamental questions of curating. Mailand: Mousse Publishing, S. 113–119.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Fröhlich, Christoph (2015): Google will den Sound zu jeder Lebenslage liefern. Online: https://www.stern.de/digital/online/google-play--music-jetzt-mit-kuratier– ten-playlists-6419944.html [26.03.2021]

Graham, Beryl/Cook, Sarah (2010): Rethinking curating: Art after new media. Cambridge: MIT Press.

Hoffmann, Jens (Hrsg.) (2013): Ten fundamental questions of curating. Mailand: Mousse Publishing.

Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, 16–25.

Leeker, Martina (2018): (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. In: Kunstpädagogische Positionen, Heft 40.

Lussi, Olivia M. (2016): A Study on Student Learning in Higher Education: Art Exhibition Motivation. Online: https://-doi.org/10.13023/ETD.2016.414 [26.03.2021]

Marchart, Oliver (2007): The Curatorial Function – Organising the Ex/position. In: Eigenheer, Marianne/Richter, Dorothee/Drabble Barnaby (Hrsg.): Curating critique. Frankfurt(Main): Revolver, S. 164–179.

Marsh, Joanna/Showalter, Anne (2017): Cultivating curatorial habits of mind through studentcreated exhibitions. In: Visual Inquiry. 6. Jahrgang, Ausgabe 1, S. 107–117.

Morawek, Katharina (2017): Die ganze Welt in Zürich. Kollaborative und transformative Strategien der Verhandlung von »Stadtbürger*innenschaft«. In: Bayer, Natalie/ Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 99–113.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): what's next? Berlin: Kadmos. Online: http://whtsnxt.net/249 [26.03.2021]

Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.

Nassehi, Armin (2019): Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. BECK Verlag.

Ndikung, Bonaventure S. B. (2017a): On est ensemble et Ça va waka. Einige Gedanken zur Navigation in der Xenopolis. In: Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 275–290.

Ndikung, Bonaventure S. B. (2017b): S A V V Y CONTEMPORARY: A CONCEPT RELOADED. Online: https://www.savvy-contemporary.com/ [26.03.2021]

Ndikung, Bonaventure S. B. (2017c): The Globalized Museum? Decanonization as Method: A Reflection in Three Acts. In: Mousse Magazine. Online: http://moussemagazine. it/the-globalized-museum-bonaventure-soh-bejeng-ndikung-documenta-14-2017/ [26.03.2021]

Pettman, Dominik (2019): Memetic Desire: Twenty Theses on Posthumanism, Political Affect, and Proliferation. In: Bown, Alfie/Bristow Dan (Hrsg.): Post memes: Seizing the memes of production. Kalifornien: Punctum Books.

Raunig, Gerald (2007): Instituierende Praxen: Fliehen, instituieren, transformieren. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 31. Jahrgang, Ausgabe 1, S.81–92.

Richter, Dorothee (2019): Kuratieren contra Vermitteln – das Ringen um Deutungsmacht in einem verworrenen Feld. In:

MONTHLY LECTURES Institut für Kunst & Kunsttheorie. Online: http://kunst.uni-koeln.de/monthly/kuratieren-contra-vermitteln-das-ringen-um-deutungsmacht-in-einem-verworrenen-feld/ [26.03.2021]

Schroer, Nada Rosa (2020): Curating (in) the classroom. Kuratieren als Arts Education in Transition? In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation. München: kopaed, S. 213–224.

Sponholz, Jakob (2020): Ausstellen und ausgestellt werden. Für eine selbstverständliche Ausstellungskultur in der Kunstpädagogik. In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/ Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation. München: kopaed, S. 225–227.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.

Sternfeld, Nora (2019): Wie können wir zusammen handeln in einer Welt, die uns zunehmend isoliert? Kuratorische Öffentlichkeit unter infrastrukturellen Bedingungen. In: Beitl, Matthias/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Gegenöffentlichkeit organisieren: Kritisches Management im Kuratieren. Berlin: De Gruyter, S. 89–99.

Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln: Herbert von Halem Verlag.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Die Villa Vassilieff in Paris wurde im Februar 2016 eröffnet und wird von *Bétonsalon – Centre d'art et de recherche* kuratiert (Mélanie Bouteloup und Virginie Bobin). Das Haus ist eine Kulturstätte im Besitz der Stadt Paris. Es beherbergte bis 2013 das Musée du Montparnasse wie auch das Atelier der dem Kubismus zugerechneten Künstlerin Marie Vassilieff (1848–1957). Die erste Ausstellung in der Villa Vassilieff mit dem Titel *Groupe Mobile* (2016) verbindet die Eigenschaften eines Arbeits- und Lebensraums, in dem Ausstattungsgegenstände und Kunstobjekte ungezwungen nebeneinander existieren – ähnlich einem Privathaushalt, in dem mit einer nahbaren und ständig sich verändernden Sammlung unterschiedlichster Gegenstände und Medien gelebt wird, anstatt die Einzelobjekte repräsentativ auf dem Kaminsims oder über dem Sofa zu platzieren. Hier werden das Zusammenleben und der Umgang von Mensch und Ding geteilt. Es gibt regelmäßige Öffnungszeiten und Veranstaltungen, Research Fellows haben ihr Atelier in benachbarten Räumen. Die Villa wird so zu einem Ort, an dem der Austausch von Ideen, Kooperationen und Treffen in einem angebotenen, aber nicht klar definierten Rahmen stattfinden.

Groupe Mobile versammelt sechzig internationale zeitgenössische wie auch historische Künstler*innen (wie Sonia Khurana, Laura Lamiel oder Alberto Giacometti, Constantin Brâncuși usw.), Kollektive (zum Beispiel CAMP aus Mumbai), Institutionen (wie die Clark House Initiative) und Theoretiker*innen (wie Géraldine Gourbe oder Erin Gleeson). Ausgangspunkt der Ausstellung ist die Auseinandersetzung mit dem Archiv des Fotografen Marc Vaux, der zwischen den 1920er- und 1970er-Jahren Künstler*innenateliers am Montparnasse fotografierte, also die räumlichen und auch materiellen Lebens- und Arbeitsbedingungen von Künstler*innen dieser Zeit festhielt.

Im Rahmen des Ausstellungsprojekts und der assoziierten Veranstaltungen bilden seine mehr als 250.000 Glasplatten den Ausgangspunkt einer neuen Betrachtung ihrer Produktionsbedingungen und historischen Narrative.

Die Villa Vassilieff ist ein gutes Beispiel für meine Vorstellung des Kuratorischen: Um einen konkreten Ort herum, der in seinen historischen, kulturellen und disziplinären Anordnungen zum Anlass genommen wird, werden offene Bezugssysteme hergestellt, die notwendig instabil angeordnet sind und hier Objekte, Bilder, Texte, Filme, Dokumente, Erzählungen, Erinnerungen, Personen, Orte und Diskurse mit einschließen, die sich in transhistorisch, transkulturell und transdisziplinär organisierten Feldern bewegen, also von vornherein jenseits dieser Kategorien gedacht und praktiziert werden. Das Kuratorische verknüpft diese Elemente situationsbedingt und auf einer offenen Zeitschiene. Dabei sehe ich das Kuratorische nicht als Philosophie, wie es von Jean-Paul Martinon vorgeschlagen wird, sondern als kollektiven Arbeitsprozess, der sowohl auf theoretischer wie auch auf sozialer und auf materieller Ebene produziert (vgl. Martinon 2013).

Die konkrete Verfasstheit des Ortes wird damit konsultiert, aber wieder verlassen. Sie wird befragt, erweitert, kommentiert und fließt schließlich als eine aktualisierte Komponente in eine neue Situation mit ein, die historische Forschungen mit Zukunftspotenzialen korrelieren lässt.

Die Villa Vassilieff arbeitet auf einer poetischen, erzählerischen Ebene, die mit dem Literarischen verwandt ist. In diesem Zusammenhang lässt sich die essayistische Qualität des Kuratorischen hervorheben, welche eine persönliche, experimentelle, nicht an Formvorgaben gebundene Auseinandersetzung mit einem Thema betont.

Ein weiteres gelungenes Beispiel für eine essayistische Interpretation des Kuratorischen ist die Bergen Triennale 2013, kuratiert von Ekaterina Degot und David Riff. Sie bestand aus 13 verschiedenen ‚Instituten', die über weite Teile der Stadt Bergen verteilt waren. Die Institute waren nach den Kapitelüberschriften des 1964 erschienenen russischen Sci-Fi-Romans *Monday Begins on Saturday* von Arkady und Boris Strugatsky benannt, zum Beispiel *Institute of Defensive Magic, Institute of Anti-Formalism, Institute of Love and the Lack Thereof* oder *Institute of Tropical Fascism.*

Indem sie sich auf das poetisch benannte ‚Institute' aus der Handlung eines Romans als Plattform für Kunst und Theorie beziehen, haben Degot und Riff die Triennale auch gegen das boomende Feld der „künstlerischen Forschung" positioniert, so wie sie in den offiziellen akademischen Institutionen in den nordischen Ländern definiert wird, wo Bürokratie und Kategorisierungen einer nicht-zielorientierten freien Forschung häufig im Wege stehen.

Für derartige Beispiele des Kuratorischen spielt das Kuratieren die Rolle einer Hintergrundfunktion, ein bei Bedarf aktiviertes Element von vielen, welche sich im Laufe des Arbeitsprozesses in ihrer Gewichtung gegeneinander verschieben. Dabei ermöglicht es das organisatorische, administrative und inhaltliche Know-how des Kuratierens, eine inhaltlich kohärente Ausstellung in ihrer physischen Umgebung zu realisieren, Artefakte zu veröffentlichen und mit begleitenden Formaten zu vermitteln.

In der Gegenüberstellung des Kuratierens und des Kuratorischen lässt sich das Kuratieren eher als ziel- und anwendungsorientiertes Handwerk oder Know-how bezeichnen, als eine Technik, während das Kuratorische dem verknüpfenden Denken und der Ergebnisoffenheit einer Wissensform entspricht und dabei seine eigene Methode performativ umsetzt.

So würden beispielsweise Fundraising und Prozesse der Administration – also Kernaufgaben des Kuratierens – im Prozess des Kuratorischen auch in ihrer Logik, der ‚Logik der Administration' aufgefasst – und als eine Komponente hinterfragt, mit der auch kritisch umgegangen werden kann, statt sie lediglich zu erfüllen. Auf dieser Basis ist die Entwicklung eines ‚Critical Management' möglich, was ich als eine der Hauptaufgaben aktueller Institutionspolitik ansehe. Was würde dies implizieren?

Ein tiefgreifendes Verständnis der Mechanismen des Managements könnte strategische Veränderungen einleiten, die beispielsweise darauf abzielen, Arbeitsbedingungen zu verbessern oder die Finanzierung aus unethischen Industrien und Geschäften ablehnen zu können, womit die Kluft überwunden werden kann zwischen dem engagierten und unter Umständen auch kritischen Programm einer Institution einerseits und ihrem oktroyierten neoliberalen, profitorientierten Management andererseits.[1]

Institutionspolitisch kann das Kuratorische auf vielen Ebenen intervenieren und wirken, wie genannt auf der administrativen und ökonomischen Ebene, aber auch, was die aktive Positionierung der Institution innerhalb eines bestimmten Diskurses betrifft.

Ein gutes Beispiel hierfür, das auch die Potenziale der Institution der Biennale beleuchtet, ist Okwui Enwezors documenta 11 von 2002, wo zum ersten Mal überzeugend und in großem Maßstab ein postkolonialer Diskurs in eine kuratorische Sprache übersetzt wurde. Aktuelle Ansätze zu einer Dekolonisierung der Sammlung, wie sie sich in zahlreichen Museen finden lassen – nicht nur in

ethnografischen, sondern in Museen jedweder Ausrichtung –, profitieren von den Lösungsvorschlägen der documenta 11, die Abbildung und Reproduktion historischer Konstellationen von kolonial geprägten Machtgefällen zu überwinden.

Als Voraussetzung, sich in diese Richtung zu bewegen, müssen sich eine gewisse Flexibilität, Offenheit und auch informelle Strukturen angeeignet werden, so wie sie im Format der Biennale und in unabhängigen Projekten mehr als in sogenannten ‚stabilen Institutionen' angelegt sind. Diese informellen Strukturen können als unabhängige Kommunikationskanäle zur ‚Außenwelt' genutzt werden, um gesellschaftliche und realpolitische Kontexte zu aktivieren und dort zu intervenieren.

Dadurch, dass das Kuratorische zunehmend informelle Strukturen annimmt, mäandert es in die sozialen, ökonomischen und politischen Bereiche globalisierter Realitäten, die an ihren Rändern ebenfalls informell organisiert sind.

Das Projekt *Schwarzmarkt für nützliches Wissen und Unwissen*, die von Hannah Hurtzig organisierte Massenveranstaltung, hier zum Thema ‚Geld', dealt in organisierten Treffen mit Expert*innenwissen zu bestimmten Themen und hat bereits in unterschiedlichen Besetzungen und mit unterschiedlichen Kooperationspartner*innen an mehr als 15 Orten weltweit stattgefunden. Ein Schwarzmarkt ist eine informelle Ökonomie und weist Strukturen auf, wie sie auch im Kuratieren im globalen Kontext zu finden sind, wo mit Wissen, Beziehungen, Theorien, ‚Tipps' und Gelegenheiten gedealt wird. Ein Schwarzmarkt entsteht an den Rändern der offiziellen Ökonomien, die selbst informelle Strukturen aufweisen, teilweise ist er in diesen Zonen mit ihnen verwoben. Der Schwarzmarkt unterhält ganze Berufsgruppen, bringt eigene Waren und Produkte hervor und schafft eigene Realitäten. Vielerorts verselbstständigt er sich zu einem die gouvernementalen Strukturen und Hierarchien außer Kraft setzenden Platzhalter.

Die für mich zurzeit drängendsten Ansätze des Kuratorischen beschäftigen sich genau damit, durch diese informell strukturierten Zonen in Bereiche vorzudringen, in denen sich Ausläufer gouvernementaler Strukturen finden. Hierbei liegt mein besonderes Interesse auch darin zu untersuchen, wie das Kuratorische in diesen Zonen gesellschaftlich wirksam werden kann. Ein gutes Beispiel ist Eyal Weizmans Forscher*innengruppe Forensic Architecture, die eine analytische Methode anwendet, die der Rekonstruktion von Gewalt dient und untersucht, wie diese sich in räumliche Umgebungen eingeschrieben hat. Also beispielsweise zerstörte Häuser nach Bombeneinschlägen. Dabei werden die Einsturzwinkel der Wände, der Sonnenstand auf Fotos oder die Größe der Einschlaglöcher und Schmauchspuren an der Ruine untersucht, um den Zeitpunkt eines Einschlags sowie die verwendete Munition zu bestimmen – und auch, wie viele Menschen sich zu der Zeit in dem Gebäude befunden haben. Die in verschiedenen Medien festgehaltenen und diskutierten Rechercheergebnisse fließen in Ausstellungen wie etwa im Haus der Kulturen der Welt (HKW) in Berlin als Teil des *Anthropozän-Projekts* in Vorträge, Konferenzen und Publikationen ein. Sie werden aber auch juristisch eingesetzt: als Beweise vor Gericht, beispielsweise um (israelische) Militäraktionen und ihre Effekte in Gaza zu belegen. Forensic Architecture ist ein gutes Beispiel für einen transdisziplinären Ansatz, der Architektur von vornherein als inklusive, nichtkategorische Methode denkt und praktiziert.

Auch der Schweizer Theaterregisseur Milo Rau hat mit seinem International Institute of Political Murder in vielen seiner Projekte Verschränkungen politischer Räume mit Räumen und Formaten des kulturellen Feldes hervorgerufen. So hat er für *Die Moskauer Prozesse* (2014) zwei Prozesse zur Zensur ‚rebellischer' Künstler recherchiert – zum einen denjenigen gegen die Kuratoren der religionskritischen Ausstellung *Achtung, Religion!* [2] in Moskau im Jahr 2003, die von orthodoxen Nationalist*innen zerstört wurde, und zum anderen den Prozess gegen Pussy Riot. Für seine Reenactments dieser Prozesse hat er Akteur*innen aus dem realen politischen Leben zusammengeführt: professionelle Anwälte, einen Verfassungsrichter, Zeugen, Kurator*innen, ein Pussy Riot-Mitglied und Expert*innen aller politischen Couleurs. Als Ort wählte er provokativ das Sacharow-Zentrum, wo damals die religionskritische Ausstellung stattgefunden hatte. Raus Inszenierung wurde auch prompt von Kosaken gestört, die den nachempfundenen Gerichtssaal stürmten, was als Beleg für die Reichweite und gesellschaftliche Wirksamkeit des Projekts gelesen werden kann.

Die Geschworenen konnten nun, nach Anhörung der Argumente, unabhängig von der tatsächlichen damaligen Entscheidung der Gerichte, die zum Beispiel zwei Mitglieder von Pussy Riot zu zwei Jahren Arbeitslager verurteilten, eine neue Entscheidung treffen, welche dann auch anders ausfiel: Die Angeklagten wurden freigesprochen.

Genau diese Potenziale der Annäherung des kulturellen Feldes an andere konfliktreiche gesellschaftliche Realitäten innerhalb ihres Entstehungsprozesses auszuloten, also an den informellen Rändern des kulturellen Feldes zu forschen und zu agieren, ist meiner Auffassung nach eine zentrale Aufgabe für kuratorische Aktivität heute.

Natürlich gibt es auch kritische Beispiele. Das Kuratorische ist „nicht per se gut“, wie die Künstlerin Sarah Pierce feststellt (Pierce 2013: 98). Als ein Beispiel möchte ich die 7. Berlin Biennale von 2012, kuratiert von Artur Żmijewski, anführen, für die Occupy ihre Zelte in den Kunst-Werken aufgestellt haben, was ein repräsentationspolitisches Desaster darstellte. Unter anderem hat ein an Runen erinnerndes Grafikdesign (nicht die gelungenste Arbeit des Bureau Mario Lombardo) zu einem insgesamt recht unklaren Umgang mit der deutschen Geschichte in dieser Biennale beigetragen.

Welche Rolle spielt nun die Vermittlung im Konzept des Kuratorischen? Zunächst sehe ich in der Vermittlung eine dem Kuratorischen intrinsische Logik, die Vermittlung zwischen einer Vielzahl verschiedener Elemente und Aspekte (Bilder, Texte, Objekte, Informationen, Foundation in London gegründet. Danach fand sie an der Tensta konsthall in Stockholm statt, in Hamburg-Wilhelmsburg und an anderen Orten. Tensta, als Beispiel, ist ein Stadtteil in Stockholm, dessen Bebauung einem spätmodernistischen Schema der späten 1960er-Jahre folgt. 90% der 20.000 Einwohner*innen haben einen Migrationshintergrund. In der Selbstbeschreibung der Silent University heißt es: “The University recruits asylum seekers, refugees and immigrants with a professional background in their countries of origin, which, due to systematical social exclusion and processes of discrimination, are unable to put their knowledge to professional use in the countries which they currently live in. [Als Beispiel kann hier die Apothekerin aus Syrien angeführt werden, die in Deutschland als Raumpflegerin arbeitet, Anm. der Autorin.] Through the Silent University, careers that have been muted are included and reassigned. Taking the form of an academic program, classes, lectures, libraries, seminars, a website and student-cards are created. […] The long-term goal is that these project-based collaborations will create lasting commitments, as the Silent University aims to be more than a project.” (Broschüre zur Silent University 2013).

Menschen, Orte, Diskurse, Institutionen …). Boris Buden führt den Begriff der Übersetzung an, den ich hier sehr passend finde (vgl. Buden 2012). Die Übersetzung produziert ein Nachleben, eine Zukunft desjenigen Gegenstandes, der übersetzt wird. Und es gibt immer eine*n Empfänger*in, jemanden, für den etwas übersetzt wird.

Die Vermittlung des Kuratorischen bedeutet für mich, einen öffentlichen Diskurs um einen Gegenstand, um ein Thema zu produzieren. In diesem Prozess kann die Übersetzung eine hilfreiche Strategie sein, denn die Mechanismen des Kuratorischen beziehen auch Teilnehmer* innen eines Publikums in ihr offenes Bezugssystem mit ein. Ein anschauliches Beispiel ist es, wenn Milo Rau die Geschworenen, die aus Teilen des Publikums bestehen, den Prozess schlussendlich entscheiden lässt.

Hier stellt sich das Kuratorische in die Verantwortung einer großen Aufgabe, die sich nicht weniger vornimmt, als an systemischen Veränderungen der Gesellschaft teilzunehmen, in denen wir uns gerade befinden und die vielerorts zurzeit in eine Richtung laufen, die einen Gegenwind nötig erscheinen lässt.

Wenn man systemische Veränderung nachhaltig angehen will, liegt es nahe, sich der Zuständlichkeit und den Bedürfnissen von Ausbildungsinstitutionen und pädagogischen Infrastrukturen zu widmen. Deswegen verwundert es nicht, dass sich Künstler*innen und Kurator*innen vermehrt mit der Arbeit mit institutionalisierten Vermittlungsmodellen auseinandersetzen, also Schulen oder Universitäten, und alternative Modelle dieser Institutionen erforschen.

In einem direkten Bezug zur Situation Geflüchteter in westlichen Gesellschaften wurde 2012 die Silent University des Künstlers Ahmed Öğüt als eine Plattform zum Wissensaustausch für Flüchtlinge und Asylsuchende in Zusammenarbeit mit der Tate Modern und der Delfina. Indem die Interessen und Bedürfnisse von Immigranten, Geflüchteten und Asylsuchenden im Zentrum stehen, kann die Position, die die Silent University einnimmt, in Bezug zu aktuellen Entwicklungen der Situation von Geflüchteten und Asylsuchenden in der EU gesehen werden, die Grenzsicherungen und Frontex-Regelungen ebenso einschließt wie die Tatsache, dass seit 2011 Studierende aus Nicht-EU-Ländern Registrierungs- und Studiengebühren an Universitäten in Schweden und anderen europäischen Länder zahlen müssen, wodurch dort ein Zwei-Klassen-System unter den Studierenden entsteht. In Deutschland ist das noch anders; in Schweden sind es zurzeit mehr als 10.000 Euro pro Jahr, die Studierende aus Nicht-EU-Ländern zahlen müssen.

Der Name ‚Silent‘ University kann als Kommentar zu dem Kommunikationszwang im zeitgenössischen Arbeitsumfeld betrachtet werden, während er die Notwendigkeit thematisiert, zuzuhören und auch nonverbale Kommunikation zu führen, wenn man nicht dieselbe Sprache spricht. Das Ziel der Silent University ist es, die Idee der Stille als Passivität herauszufordern, wie Paolo Freire es in seinem wegweisenden Buch *Pädagogik der Unterdrückten* analysiert hat (Freire 1998), und das Potenzial der Stille durch Performance, Schreiben und Gedankenarbeit in der Gruppe herauszufordern. Diese Unternehmungen versuchen, das systemische

Scheitern und den Verlust von Wissen und Fähigkeiten, der im Prozess, Asylsuchende zum Schweigen zu bringen, erfahren wurde, sichtbar zu machen. Über ein Jahr lang kam Ahmet Öğüt regelmäßig nach Stockholm, um die Leute zu treffen, mit denen er dort zusammenarbeitete – eine Gruppe von Dozent*innen und Berater*innen wie auch Partnerorganisationen wie zum Beispiel den ABF, eine Fortbildungsorganisation für Arbeiter*innen. In der Tensta konsthall wurde ein ‚Resource Room' installiert, ein offenes Archiv mit Publikationen, Filmen, Essays und anderen Materialien von Künstler*innen, Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Community-Organisationen. Der Ressourcenraum dient als Plattform, wo die Themen und Anliegen der Silent University geteilt werden können, die da wären: Stille, alternative Plattformen zum Lernen, alternative Ökonomien und Migration.

Idealerweise ist das Projekt längerfristig und von seinen Teilnehmer*innen zunehmend selbstorganisiert gedacht, nicht als ein typisches zeitlich begrenztes Projekt, das nur im Rahmen einer Ausstellung stattfindet. Während die Teilnahme für Zuhörer*innen frei ist, werden alle vortragenden Teilnehmer*innen bezahlt, wodurch es zu einem freiwilligen Projekt wird, in dem die Teilnehmer*innen ihr Wissen und ihre pädagogischen Fähigkeiten professionalisieren können.

Ein weiteres Beispiel ist die 2013 von den Kurator*innen und Produzent*innen Anna Colin, Laurence Taylor und Sam Thorne gegründete Open School East im Londoner Stadtteil Hackney (seit 2017 befindet sich die Schule in Margate). Die Schule, die frei von Studiengebühren ist (was in England wichtig ist, wo Studierende häufig mit bis zu 30.000 Euro Schulden aus der Uni kommen), bietet nicht nur ein Gegenmodell zur existierenden institutionalisierten Kunstausbildung, sondern zielt auch auf größere politische Problematiken ab: Migrationspolitik, Bürokratie und Management, Klassendistinktion und Ungleichheit im Bildungssystem.[3] Stattdessen bietet sie freien und offenen Zugang zu einer Ausbildung, zeitlich begrenzt auf ein Jahr, was ihren Modellcharakter noch unterstreicht.

Die Schule stellt ihren Teilnehmer*innen 13 Ateliers für ein akademisches Jahr zur Verfügung sowie freie Betreuung durch internationale Künstler*innen, Autor*innen, Theoretiker*innen und Kurator*innen wie Catherine Wood (Tate Modern) oder Maria Lind (Direktorin der Tensta konsthall) sowie Künstler*innen wie Pablo Bronstein oder Ed Atkins. Die Nachfrage nach Plätzen ist hoch, und statt Studiengebühren zu zahlen, stiften die Teilnehmer*innen einen Tag pro Monat für öffentliche Aktivitäten in der Schule, die bis 2017 in der Rose Lipman Library in Hackney lag, oder an einem anderen Ort in Hackney, einem von Londons sozial schwächeren Stadtteilen. Ein Teil des spezifischen Profils der OSE ist, dass sie den Austausch von Wissen und Fähigkeiten zwischen den Künstler*innen und lokalen Bewohner*innen und Community-Organisationen fördert. „Die individuelle Praxis der Teilnehmenden könnte ein Community-Projekt werden", sagt Anna Colin, „oder sie geben Kurse für die lokalen Anwohner, zum Beispiel im Tanzen oder im Möbeldesign." (Colin auf der Website der OSE, übers. v.d. Autorin). In gewissem Sinne bekommt das Projekt dadurch eine ortsspezifische wie auch eine communitybasierte Komponente.

Das alte Bibliotheksgebäude soll in Zukunft ein Kreativcenter für die lokalen Communitys werden, nachdem es mit der OSE in eine freie Schule umgewandelt wurde. Hier ließe sich natürlich die Kritik anbringen, dass das Projekt der OSE mit geringen Mitteln als Übergangsphase lanciert wurde, um es der Stadt zu erleichtern, dass ihr Community-Zentrum später auch von den Bewohner*innen dort angenommen wird. Auch mit dieser Schattenseite jedoch funktionieren die OSE wie auch die Silent University als Modelle, die in kleinem und lokalem Maßstab, aber international bekannt und vernetzt, anzeigen, was in größerem Maßstab und auf transnationaler Ebene unternommen werden muss.

Tatsächlich gibt es Versuche, in größeren, bereits existierenden Kunstinstitutionen in diese Richtung zu arbeiten. Manuel Borja-Villel, Direktor des Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía in Madrid, ist beispielsweise daran interessiert, seine öffentliche Institution in einen kommunalen Raum zu transformieren, der für Besucher*innen wie auch Mitarbeiter*innen ein „shared being/geteiltes Dasein" (Blanchot 2010) ermöglichen soll und vom Museum in Formen der Vermittlung realisiert werden kann. Maurice Blanchot meint mit dem „geteiltes Dasein", dass Teilen über ein einfaches Zusammensein hinausgeht und vielmehr eine bleibenden Zuständlichkeit erzeugt. Borja-Villel erwähnt als Beispiele dieser Vermittlungsarbeit, dass in einem Netzwerk mit anderen Institutionen die Sammlung gemeinsam genutzt werden kann oder ein „universelles Archiv" errichtet wird (Borja-Villel 2010). Das Reina Sofía ist mit sechs internationalen großen Institutionen korrespondierender politischer Orientierung (etwa dem Van Abbemuseum, Eindhoven, der Moderna galerija, Ljubljana, oder dem SALT, Istanbul) in dem Netzwerk L'Internationale organisiert, das eine gemeinsame Agenda gegen die Ökonomisierung und Bürokratisierung des Ausstellungsbetriebs konstituiert und in gemeinschaftlich organisierten Veranstaltungen und Publikationen verwandte Themen und deren historische Kontexte diskutiert. So heißt es denn auch in der Selbstdarstellung: „Innerhalb eines non-hierarchischen und dezentral-

isierten Internationalismus schlägt L'Internationale einen Raum für Kunst vor, der auf den Werten der ‚Différance' und des horizontalen Austauschs zwischen einer Konstellation von Kulturagenten basiert, die lokal verankert und global verbunden sind."

Diese Hinwendung des Kuratorischen zu einer gewollten aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen lässt sich schon seit den gesellschaftlich einschneidenden Ereignissen der Finanzkrise 2008 und der Occupy-Bewegung vor allem in Bereichen der performativen Künste und des Festivalformats verstärkt beobachten. Als Reaktion auf die aktuelle Zunahme rechtspopulistischer Regierungen ist diese Tendenz noch stärker zu beobachten. Es stellt sich nun die Aufgabe, diese Interessen und Orientierungen kritisch zu überprüfen und in der Praxis methodologische Erweiterungen zu erarbeiten.

Anmerkungen

[1] Austeritätspolitik ist auch Teil einer neoliberalen Wirtschaftslogik.

[2] Kuratiert von Arutjun Sulumjan in Zusammenarbeit mit dem Sacharow-Zentrum

[3] Die alle seit Inkrafttreten des Bologna-Akkords noch verstärkt wurden.

Literatur

Blanchot, Maurice (2010): Zitat nach Borja-Villel ohne Quellenangabe. In: Borja-Villel 2010, 283.

Borja-Villel, Manuel (2010): Nicht betitelter Beitrag zu der Artikelserie The Museum Revisited der Zeitschrift Artforum. In: Artforum Summer 2010, S. 282–283.

Broschüre der Silent University in Zusammenarbeit mit der Tensta konsthall, Stockholm: Silent University – Tensta Reader #1 27–Oct–2013.

Buden, Boris (2012): Towards the Heterosphere: Curator as Translator. In: Lind, Maria (Hrsg.): Performing the Curatorial. Berlin: Sternberg Press. S. 23–46.

Freire, Paolo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt.

Martinon, Jean-Paul (2013) (Hrsg.): The Curatorial. A Philosophy of Curating. London: Bloomsbury.

Pierce, Sarah (2013): The Simple Operator. In: Martinon 2013, S. 97–104. Originalzitat: „The curatorial is qualitative; it is not inherently ‚good'." Übersetzt von der Autorin.

Programm des Zusammenschlusses L'Internationale: https://www.internationaleonline.org/

Website der Open School East: https://openschooleast.org/

Abbildungen

Abb. 1: Groupe Mobile, Villa Vassilieff, Paris, 2016. Ausstellungsansicht mit Arbeiten von Martine Mollo, Jean Bhownagary and Hélène Adant. Foto: © Aurélien Mole. Mit freundlicher Genehmigung von Bétonsalon – centre d'art et de recherche.

Abb. 2: Forensic Architecture, Forensis, Ausstellungsansicht des HKW, Berlin, 2014. Foto: © Laura Fiorio/HKW. Mit freundlicher Genehmigung des HKW.