

„I believe in irritation as a great tool to generate stronger memories“ (Dominique Gonzalez-Foerster)

Von Julia Schäfer

Isolde Eschert-Goldberg war klein. Immer schwarz gekleidet. Enge Hose, schwarze Lederjacke, goldene, tropfenförmige Porschedesignbrille, brauner Teint, markantes Gesicht, lange braune Haare, meist zum Pferdeschwanz gebunden, fransiger Pony. Sie hatte einen hessischen Akzent. Sie war unkonventionell, als Grafikerin Quereinsteigerin im Fach Kunst an dem Gymnasium, an das ich in den 1980er-Jahren im Ruhrgebiet ging.

Wer spinnt, hat mehr vom Leben. Das hat sie dem Kunstleistungskurs mit auf den Weg gegeben. Mutig sein, anders denken, Dinge auf den Kopf stellen, das haben wir von ihr gelernt.

Bei ihr haben wir Kandinsky gelesen und Synästhesien erfahren. Wir haben 1991 das Musée Rodin in Paris besucht, wobei mich am meisten die Arbeiten von Camille Claudel fasziniert haben (*Die Schwätzerinnen* aus Jade standen in meiner Erinnerung in dem damals noch ziemlich heruntergekommenen Haus auf einem Sims über den alten Heizkörpern). Und das Atelier von Zadkine haben wir besucht. Wir waren im damals neuen Areal La Défense. Die Ausflüge mit Frau Eschert-Goldberg waren außergewöhnlich. Wir haben unzählige Techniken erprobt und Bühnenbilder entworfen. Diese Zeit hat mich geprägt^[1].

Ich habe dann Kunstpädagogik und Germanistik fürs Lehramt an Gymnasien studiert. Zunächst an der Universität Osnabrück, später an der Kunstakademie in Dresden. Es folgten eine zweieinhalbjährige freie Mitarbeit in der Kunstvermittlungsabteilung des Kunstmuseums Wolfsburg, anschließend ein Praktikum und eine Assistenz am New Museum in New York. Das Standbein war die Vermittlung, das Spielbein das Kuratorische, bis ich 2001 an der Stiftung Galerie für Zeitgenössische Kunst Leipzig ein kuratorisches Volontariat absolvierte und anschließend als Kuratorin und Kunstvermittlerin tätig war und es bis heute [2021] bin. Oft waren es die Inszenierungen von Räumen, die mich fasziniert haben. Räume, die Stimmungen vermitteln. Das konnte der Innenraum des Kölner Doms sein, die Villa Tugend- hat von Mies van der Rohe in Brno, das *Roxys* von Edward Kienholz oder die Installationen von Christian Boltanski in der Weserburg in Bremen. Das kann der Blick auf den Aletschgletscher im Wallis sein oder ein für meine Verhältnisse gut eingerichteter Laden oder museale Inszenierungen von Wohnräumen wie das Goethehaus in Weimar. Ilya Kabakov inszenierte in den 1990er-Jahren beeindruckend das gesamte Festspielhaus Hellerau. Auch Miniaturen können solche Wirkungen des Räumlichen hervorrufen. Miniaturwelten des Realen, gleich ob im Rahmen der Kunst wie etwa in Gemälden von Pieter Bruegel d. Ä. oder in Modelleisenbahnlandschaften und Puppenstuben.

Das Reale und seine Inszenierung – vielleicht auch gerade die Verschiebung des Realen ins Museum – diesen Moment der Irritation suche ich kuratorisch. Ich meine, in dieser Methode bzw. Technik liegt eine besondere vermittelnde Kraft. Schlicht die Erfahrungen der Realitäten nutzen, um Besucher*innen zu empfangen und sie gleichzeitig zu irritieren. Sie auf ein Spiel mit den Erwartungen einzuladen.

Das immersive Eintreten in Welten oder das Darin-Sein übt eine Faszination aus, die ich als ‚vermittlungskuratorischen‘ Moment nutze, mit dem ich spiele oder mit dem Künstler*innen spielen, die ich einlade.

Eine gelungene Ausstellung dieser Art der letzten Jahre war für mich *The Boat Is Leaking. The Captain Lied* in der Fondazione Prada in Venedig 2017. Die Bühnenbildnerin Anna Viebrock inszenierte gemeinsam mit Thomas Demand und Alexander Kluge einen szenischen Parcours, in dem Bühne und künstlerische Arbeiten miteinander verschmolzen. Ein anderes Beispiel war die wunderbare Ausstellung von Marcel Broodthaers im Monnaie de Paris 2015. Beides sind Beispiele von bühnenhaften Inszenierungen der Räume, die das Kunstwerk selbst sind.

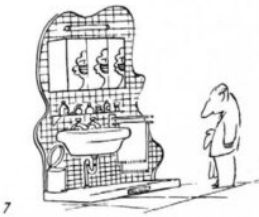
In der Arbeit *Loop* von Roman Ondak – als slowakischer Beitrag zur Venedig-Biennale 2009 von Kathrin Rhomberg kuratiert – lösen sich die Realitäten von Inszenierung und Realem auf ziemlich simple und gleichzeitig geniale Weise auf. Ondak hebt die Türen des Pavillons aus. Er lichtet das Dach. Tageslicht durchflutet den Raum. Man betritt den Raum auf dem gleichen hellen Schotter-Kiesel-Weg wie die Wege des Giardini-Geländes und man flaniert an Büschen und Bäumen vorbei, wie man sie soeben

vor dem Pavillon hinter sich gelassen hat. Mit dem Betreten des Gebäudes passiert etwas ganz Wesentliches. Man wird Teil einer künstlichen Inszenierung des Realen, aus dem man gerade kommt, das selbst auch eine künstlich angelegte 100-jährige Landschaft ist. Es ist kein Readymade. Es ist die Kopie des Readymades und stellt unzählig viele Fragen. Worin unterscheidet sich das Innen vom Außen, wie verändert sich meine Rolle beim Übertreten der Schwelle? Was kann mir die Erfahrung – sofern ich eine mache – für mein Handeln geben, in dem Moment, in dem ich die Inszenierung wieder verlasse?



Abb. 1: Roman Ondak: Loop (2009), Installation Czech and Slovak Pavilion, Installationsansicht.

Es gibt eine wunderbare Zeichnung von Sempé, die er 1968 im Buch Information – consommation (deutsche Ausgabe 1973: Sempés Konsumenten) veröffentlicht hat. Ich zeige sie gern im Zusammenhang von Vorträgen zur Vermittlung von zeitgenössischer Kunst. In 19 Bildsequenzen sehen wir zunächst einen Mann, wie er im heimischen Keller Schuhe putzt. Um ihn herum stehen Dosen, Farbbeimer, Flaschen. Auch ein Flaschentrockner ist zu sehen. Man sieht ihn im Bad. Dann verlässt er das Haus und geht in das Maison de la Culture, wo er auf einen ausgestellten Flaschentrockner, einen Tisch mit Farbtöpfen und einen Ausschnitt eines Badezimmers trifft. Nachdenklich verlässt er das Museum und konfrontiert sich zu Hause mit den gewohnten Objekten, die er soeben unter musealem Spotlicht und mit entsprechenden Bezeichnungen gelabelt gesehen hat. Bevor er am Ende wie gewohnt den Fernseher einschaltet, sehen wir ihn in sechs zeichnerischen Sequenzen im Sessel sitzend. Er grübelt. Der Transfer des Gewohnten ins Museum hat etwas mit ihm gemacht. Seine Wahrnehmung hat Fahrt aufgenommen. Das Gewohnte ist unterbrochen. Wie ich sagen würde, erfolgreich. (Sempé 1973: 48 ff.)



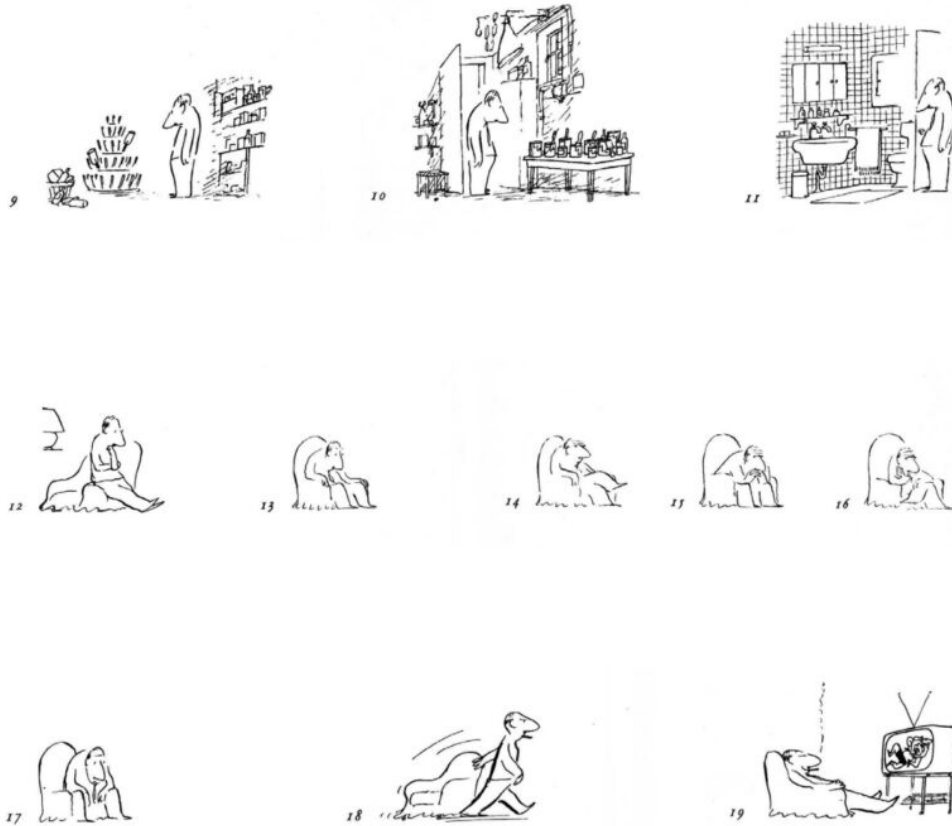


Abb. 2: aus: Jean-Jacques Sempé: Sempés Konsumenten (1986)

Das Auflösen der Grenzen des Ausstellens, das Auflösen der institutionellen Wände ist neben der Verschiebung des Realen Motor in der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Vermittlung und des Kuratierens – im Verständnis einer Vermittlung mit dem Schwerpunkt nonverbaler und nicht terminierter Angebote. Hiermit meine ich eine Vermittlung, die keine Führung ist, kein Workshop oder vergleichbare Verabredungen; auch kein Saalzettel oder Audioguide und Ähnliches. Es meint eine Vermittlung, die das Ausstellungsmachen an sich betrifft. Die Art des Kuratierens hin zum immersiven Gestalten jenseits von Entertainment- und Eventlogik. Das Ausstellungsmachen driftet hierbei vielmehr zum Inszenieren, etwa vergleichbar dem des Theatererlebens – mit dem Unterschied des Zugänglichseins während institutioneller Öffnungszeiten – einer Inszenierung ohne Aufführung, einer Inszenierung mit künstlerischen Mitteln.

In früheren Ausstellungen Anfang der Nullerjahre habe ich selbst viele Räume der Vermittlung in Ausstellungen eingefügt. Adapter, Passstücke, Übersetzungsträger, Räume des Lesens, des Relaxens, der Reflexion (die *Sitzecke* in *Trautes Heim*, 2003, den *Zwischenraum* in der Einzelausstellung *Zimmer, Gespräche* von Dora García, 2007). Ich habe Unternehmen besucht und auch in den Ausstellungsraum eingeladen (für das Vermittlungsprojekt *Services* während der Ausstellung *Der dritte Sektor*, 2001/2002). Wir haben Bankmöbel ins Museum transportiert, Flure und Besprechungszimmer nachgebaut und Pflanzen und Tapeten mit Ausblicken aus der Chefetage rekonstruiert (*Vor heimischer Kulisse*, 2010). Ich habe mein Büro in den Ausstellungsraum verlegt und Fragen zur Kunst bis hin zur Toilette angebracht (*Kunst-Kunst. Von hier aus betrachtet!*, 2012), wir haben Besucher*innen Texte zu den Arbeiten schreiben lassen (*Was das Ich von selbst erfährt. Lernen in Eigenregie*, kuratiert mit Daniela Bystron, 2014). Wir

haben Shops mit Scheiben und Fassaden eingebaut, die das Außen nach Innen hineinholen (*Auf Sendung*, 2004, *Pass-Stücke*, kuratiert mit Vera Lauf, 2018/2019). Immer wieder haben wir Fragen gestellt: Was hat das mit mir zu tun? In welchem gesellschaftlichen Kontext ist die Arbeit entstanden? (Vermittlungscard zur Ausstellung *Der zweite Blick*, 2004)^[2].

Demokratisierungsprozesse im Ausstellungsraum

Dann gab es eine Wende. Die Wende kam für mich mit dem Denken in neuen Räumen und dem Erproben dieser Räume in vielen Ausstellungen. 2004 wurde der vom Architekturbüro as-if gestaltete Neubau der GfZK eröffnet. Die Räume veränderten mein Denken über das, was Ausstellen sein kann. Auch ganz konkret im vermittelnden Sinne. Im alten Gebäude, einer umgebauten Villa von 1892, waren Inserts und Vermittlungsadapter oft notwendig, um das Eine mit dem Anderen zu verbinden. Im Neubau war das plötzlich obsolet. Hier flossen die Räume ineinander. Sichtachsen mussten nicht gebaut werden, Wände verschoben sich, Wege variierten. Die Vielfalt der Möglichkeiten war enorm und sie ist bis heute, über 15 Jahre nach Eröffnung, immer noch nicht ausgeschöpft.

PUZZLE (2010/2011) wurde die erste Sammlungsausstellung im Neubau, die das starre System von Terminierung und Deutungshoheiten entlang der Demokratisierung des Raumes auflöste. Das Gebäude wurde in Zonen eingeteilt und diese wurden jeweils an Akteur*innen im Alter von fünf bis 75 Jahren vergeben, die die Sammlung der GfZK in unterschiedlichster Art und Weise zur Aufführung brachten. Die Deutungshoheit der Kuratorin wurde abgelöst durch eine Vielstimmigkeit, die ein Dreivierteljahr das Gebäude konstant in Bewegung versetzte.

Doch darum soll es hier nicht gehen. Aber es ist wichtig, um zu verstehen, was die Basis ist und wo ich die Bildungschancen (oder Möglichkeiten) meines kuratorischen Handelns ansiedle, wo ich die Reibung sehe und erzeuge, die Dominique Gonzalez-Foerster als „Irritation“ bezeichnet (Gonzalez-Foerster 2017). In *PUZZLE* ging es im Wesentlichen darum, Besucher*innen einzubeziehen. Eine Atmosphäre des konstanten Wechsels hielt die fast einjährige Ausstellung extrem lebendig. Nachbarschaften verschoben sich, Blickachsen ebenso. Die Demokratisierung des Kuratierens und die Demokratisierung des Gezeigten machten etwas mit uns und vor allem mit meinem kuratorischen Denken. Die Lebendigkeit des Projekts ließe sich nicht so einfach wiederholen, doch habe ich in der Folge versucht, eine Demokratisierung auf anderen Ebenen ins Museum zu holen oder, anders formuliert, institutionelle Konventionen erneut zu hinterfragen und aufzubrechen.

Experimente im Umgang mit dem Raum. Verschiebungen.

Ich suchte nach Mitteln, die das Besucher*innenverhalten in neue Bahnen bringen. Nachdem ich vermittlungskuratorisch viele Methoden erprobt hatte, ging ich auch dazu über, künstlerische Positionen zu suchen, die auf ähnliche Regionen zusteuerten. Ich suchte zunächst nach Künstler*innen, die inszenieren und mithilfe ihrer szenischen und methodischen Mittel Besucher*innen anders ins Betrachten versetzen. Später merkte ich, dass auch solche Ansätze funktionierten, die das Ausstellen an sich infrage stellen und Wege suchten, klassisches Ausstellen zu vermeiden oder umzukrempeln.

*Jean Jullien hat 2016 ein Buch herausgegeben, das den Titel *This Is Not a Book* trägt. Schlägt man es auf, darf man es sogleich umdrehen, um in einen riesigen Rachen zu schauen. Das aufgerissene Maul ist so groß, dass es beide Seiten komplett füllt. Auf zur nächsten Seite. Hier empfängt uns ein weißer, aufgeschlagener Laptop. Tipp-tipp-tipp. Weiter, es folgt ein Tennisplatz, ein gefüllter Kühlschrank, die Riesensicht eines Pos, ein Klavier, ein Zelt, ein Werkzeugkasten u. v. m.*

Was wäre also eine Ausstellung, die keine ist? Ein Museum, das eines ist, aber gleichzeitig auflöst, was es zu sein hat? In ein paar Ausstellungsprojekten haben wir versucht, dieser Frage nachzugehen. Ich skizziere hier eine Auswahl^[3].



Abb. 3: Jean Jullien: This is not a book (1) (2016).



Abb. 4: Jean Jullien: This is not a book (2) (2016).

Auflösung in Von Links nach Schräg (2013)

2013 realisierte die tschechische Künstlerin Kateřina Šedá das Ausstellungsprojekt *at sixes and sevens* im Neubau der GfZK. Ich hatte sie eingeladen, weil ich ihre Arbeit über die Jahre immer wieder verfolgte. Šedá wird häufig in Zusammenhängen angefragt, die fernab der Künstler*innenwelt angesiedelt sind. Sie geht oft in Konfliktherde, um mit Aktionen der Kunst zu locken, um Parteien wieder ins Gespräch zu bringen. Šedá verfolgt einen aktivierenden Ansatz, der davon lebt, dass Menschen eingebunden werden, sodass sie in ein anderes Handeln kommen. Die Arbeit ist extrem aufwendig, langwierig, oft auch zäh, aber meist mit sichtbaren Folgen, guten Erinnerungen und vielen Versuchen verbunden. Für Leipzig konzipierte sie zusammen mit sechs Jugendlichen ein Projekt rund um die Kleinstadt Zastávka.

Mit Bezug auf Potenziale des Kuratorischen als bildungsorientiertem Handeln mag ich berichten, wie es zu dieser Form der Kollaboration kam: Einer der Jugendlichen, Georgi Dimitrov, hatte als 14-Jähriger von seiner Großmutter einen Katalog Šedás zur Arbeit *For Every Dog a Different Master* erhalten, durch den er die künstlerische/soziale Praxis Šedás kennenlernte. Er lud die Künstlerin zusammen mit fünf weiteren Freund*innen im Zusammenhang ihrer Auseinandersetzung mit der Stadt Zastávka ein. Die Jugendlichen, die alle in Dörfern außerhalb dieser Stadt leben und täglich zur Schule nach Zastávka unweit von Brno pendeln, wollten an der Stimmung, dem mangelnden Zentrum, der spürbar unzusammenhängenden Gemeinschaft des Ortes etwas ändern. Zumindest wollten sie darauf aufmerksam machen. Von Jugendlichen war Šedá bislang nicht eingeladen worden. Vielmehr waren es Institutionen der Kunst und Kultur, für und mit denen sie Arbeiten konzipierte. Katerina Šedá ließ sich darauf ein.

Šedá und die Jugendlichen von Zastávka haben im Ort selbst gearbeitet, haben zwischen 2012 und 2016 mehrere Einladungen zu Ausstellungen wie der Kunstbiennale in Venedig 2013 und der GfZK 2013 genutzt, um ihr Projekt voranzubringen und auch auf etwas aufmerksam zu machen, was modellhaft und übertragbar ist: nämlich die Möglichkeiten und Wirksamkeiten aufzuzeigen,

die ein künstlerisch-soziales Handeln mit sich bringen kann. Zu zeigen, dass man ins Handeln kommen kann und sich Dinge bewegen lassen. Immer. Am Ende der Ausstellung kam der Bürgermeister der Stadt Zastávka nach Leipzig. Er hatte auch den Katalog mitfinanziert, der gleichzeitig als Stadtführer dienen kann. Mit ihm zusammen besuchten 80 Bewohner*innen der Stadt die GfZK.

Aber was genau haben die Schüler*innen und Katerina Šedá in Leipzig gemacht? Und inwieweit ist es auch für Leipzig interessant, sich mit einer kleinen Stadt aus Tschechien zu beschäftigen? Die Schüler*innen haben über Wochen Zeichnungen ihrer Stadt angelegt.



Abb. 5: Kateřina Šedá: At Sixes and Sevens (1) (2013), Ausstellungsansicht GfZK Leipzig.

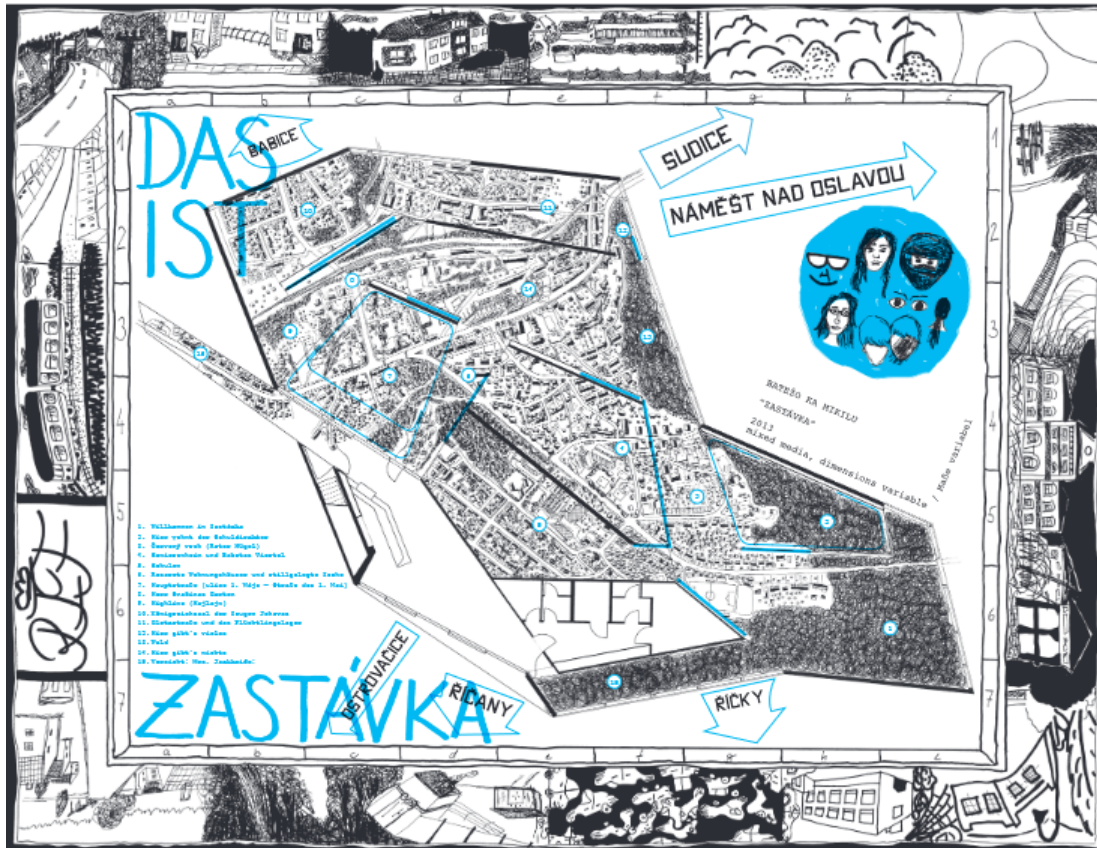


Abb. 6: Grafik des Flyers/Einladung von Radim Peško zur Ausstellung: Kateřina Šedá: At Sixes and Sevens, GfZK Leipzig 2013.

Sie haben Geschichten gesammelt. Haben Befragungen mit Bewohner*innen gemacht. Sie haben sich mit der Architektur beschäftigt, mit Senior*innen und Schüler*innen, mit Freizeitangeboten, Flüchtlingsheimen und stillgelegten Brachen. Sie haben die Zentrumslosigkeit adressiert und soziale Interaktionen angeregt, sodass Menschen ins Gespräch kamen, die vorher nichts miteinander zu tun hatten. Diese Geschichten haben sie mit nach Leipzig gebracht. Sie haben die Wände des Museums, die Böden, Fenster und Decken mit ihren Zeichnungen bekleidet. Sie haben Tapeten drucken lassen, Planen verlegt, Straßen auf den Boden geklebt. Die Schüler*innen bekamen zu Hause eine Woche schulfrei, um in Leipzig vor Ort zu malen. Besucher*innen haben einen faltplan in die Hand bekommen und konnten sich durch die Stadt bewegen, die nicht ihre ist, aber deren Themen durchaus auch ihre Themen sind. Wir haben eine Vielzahl an Schüler*innengruppen zu Besuch gehabt. Die Ausstellung war überhaupt sehr gut besucht. Und was besonders bemerkenswert war: Die Besucher*innen bewegten sich in der Ausstellung anders als sonst. Sie waren Tourist*in, Teilnehmer*in, Beobachter*in, Rezipient*in. Die Inszenierung der Künstler*innengruppe BaTeŽo Ka MiKiLu – so nannten sie sich – hat etwas mit uns allen gemacht.



Abb. 7: Kateřina Šedá: At Sixes and Sevens (2) (2013), Ausstellungsansicht GfZK Leipzig.

Grenzverschiebungen in training (2015)

Im Rahmen des Projekts *Travestie für Fortgeschrittene*, das ich zusammen mit Franciska Zólyom kuratiert habe, habe ich im zweiten Teil des Projekts mit den Wiener Künstler*innen bzw. Bühnenbildner*innen Mario Höber und Barbara Hölbling (hoelb/hoeb) zusammengearbeitet. Sie hatten sich im Rahmen des Steirischen Herbsts 2014 mit dem Thema der Intensivmedizin und hier explizit mit dem Umgang mit Wachkomapatient*innen befasst. Ihnen ging es um ein interdisziplinäres Forschungsexperiment, eine Begegnung verschiedener am Thema beteiligter Berufssparten: Krankenpfleger*innen, Kulturwissenschaftler*innen, Künstler*innen, Philosoph*innen u. a. *Travestie für Fortgeschrittene* hinterfragte Normen, Grenzüberschreitungen, brüchige Stellen in der Gesellschaft. Die Art und Weise von hoelb/hoeb, Besucher*innen zu irritieren und zu aktivieren, passte sehr gut zu unserem Wunsch, den Ausstellungsraum zu öffnen. Zunächst verlegten sie den Eingang. Besucher*innen konnten die Ausstellung über eine Rampe 50 Meter neben dem Haupteingang betreten. Dort stand keine Kasse, es gab kein Personal. Eher erinnerte der Raum an den Flur eines Krankenhauses. Ein leeres Krankenhausbett, Bilder an der Wand, ein Handlauf, Wandbemalung, Anschlüsse aus der Wand und Geräusche, die an den Sound von Perfusoren und medizinischen Apparaten erinnern. Zugegebenermaßen eine ungewöhnliche Situation für den Eingang zu einer Ausstellung.



Abb. 8: hoelb/hoeb: Travestie für Fortgeschrittene, training, (2015). Außenansicht GfZK Leipzig.



Abb. 9: hoelb/hoeb: Travestie für Fortgeschrittene, training-Spielstätte für einen inklusiven Humanismus (2015), Innenansicht (1), GfZK.

In *training* inszenierten hoelb/hoeb eine begehbare Installation aus Intensivbetten, Objekten zur Lagerung von Patient*innen, Trainingsgeräten wie Sprossenwänden, Basketballkörben, Bänken, Turmmatten und Böcken. Zwischendrin reihten sich Arbeiten aus der Sammlung der GfZK ein. Arbeiten, die verblichen waren (Andreas Gurskys Fotoarbeit der Messe Leipzig), oder ein Aquarell von Tony Oursler, das eine Medikamentenschachtel zeigt, sowie die Arbeit *Tamerlan* von Gundula Schulze Eldowy, das Porträt einer brustamputierten älteren Frau. Aus den Wänden kamen Wasseranschlüsse und Intensiv-Elektroanschlüsse – Attrappen. Sounds. Ein inszenierter Leseraum mit Tischen zu verschiedenen Themenschwerpunkten lud zum Verweilen ein.

Training war wichtig in der Fortsetzung der Möglichkeiten, den Ausstellungsraum zu öffnen und ihn an manchen Stellen aufzulösen. So, wie die beiden Künstler*innen selbst die Grenze zwischen Kunst und Nichtkunst aufgelöst hatten: wenn der sogenannte Sansibar – ein amorphes Kissen zur Lagerung der Komapatient*innen – ausgestellt wird, als wäre er eine genähte Arbeit von Cosima von Bonin, und gleich daneben die ‚echte‘ Kunst völlig gleichwertig gezeigt wird; Kunst und Nichtkunst als Requisiten für ein Szenario, das Leben und Sterben thematisiert^[4].



Abb. 10: hoelb/hoeb: Travestie für Fortgeschrittene, training-Spielstätte für einen inklusiven Humanismus (2015), Innenansicht (2), GfZ.

„Der Zweck des Museums ist es, eine Atmosphäre zu schaffen, eine Anleitung, die dazu geeignet ist, den Besucher mental auf das Verständnis des Kunstwerks einzustimmen (...). Aus dem gleichen Grund werden die Werke nicht nach chronologischen Kriterien angeordnet, sondern quasi absichtlich so, dass sie mittels eines Schocks eine Reaktion der Neugierde und Entdeckerfreude auslösen,“ schrieb die Architektin und Gestalterin Lina Bo Bardi 1950. (zit. nach Anelli 2007: 65)

Transformation in *Martian Dreams Ensemble* (2018/2019)

Im April 2018 flog ich für ein paar Tage nach London. Anlass war ein Konzert der Band Exotourisme von Dominique Gonzalez-Foerster und Julien Perez. Im Store X des Plattenlabels Vinyl Factory gab DGF ihr Debüt der ersten Schallplatte *Des Ombres* (Schatten). Zwei weitere Platten folgten in den nächsten zwölf Monaten (*Pangea Innamorata* und *Tornado Alley*). Ich werde nie vergessen, wie ich Dominique das erste Mal vom Zug im Leipziger Hauptbahnhof abgeholt habe. Viele Menschen strömten an

mir vorbei und ich hielt Ausschau nach ihr. Aber nach wem sollte ich schauen? Ich hatte einige Videos mit ihr gesehen. Sie sah jedes Mal unglaublich unterschiedlich aus. Unberechenbar unterschiedlich. Nun wusste ich natürlich, dass sie nicht im Kostüm von Mick Jagger oder Klaus Kinski als Fitzcarraldo kommen würde. Nicht als Callas oder als die 1920er-Jahre-Diva aus dem Musikvideo *Seu Pai*, welches sie mit dem brasilianischen Musiker Arto Lindsay gedreht hatte. So kam es, dass sie auf mich und nicht ich auf sie zuging. Ich hatte sie schlicht übersehen, so normal, so bescheiden unspektakulär lässig sah sie aus.

Wer spinnt, hat mehr vom Leben, dachte ich mir also abermals, als ich sie in London im durchsichtigen Acrylmantel, mit blonder Perücke und hautengem Unterkostüm auf der Bühne sah und singen hörte. Das war schräg. Diesmal war ihre Vorlage der Film *Blade Runner* von Ridley Scott aus dem Jahre 1982. Als ich sie unmittelbar nach dem Konzert ansprach und verunsichert war, ob sie mich erkennen würde, signalisierte sie mir, dass sie mich aus der Rolle heraus nicht kennen könne, sie aber sehr wohl wisse, wer ich bin.



Abb. 11: Dominique Gonzalez-Foerster mit Marie Proyart, Julien Perez, Martial Galfione, Joi Bittle: *Martian Dreams Ensemble* (2018) Ausstellungsansicht (1) GfZK.

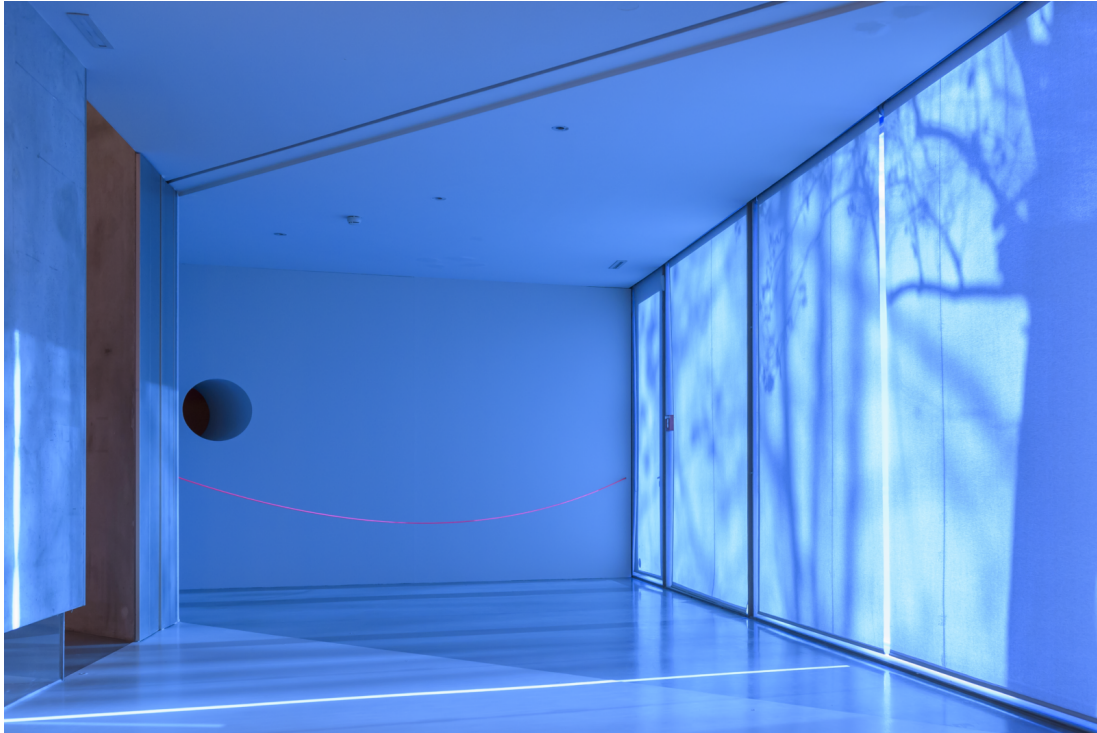


Abb. 12: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (2), GfZK.



Abb. 13: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (3), GfZK.



Abb. 14: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (4), GfZK.

Ja, und dann entwickelten wir die Ausstellung *Martian Dreams Ensemble*, in der sich für mich vieles einlöste, was ich mir mit der Idee des ‚Auflösens der Institution‘ gewünscht hatte. Dominique hatte mir berichtet, dass sie inzwischen weniger am Ausstellungsmachen interessiert sei. Das Performen und das Schreiben – eventuell einer Oper – standen nun mehr im Zentrum ihres Interesses. Das war ungewiss. Hätte ich nicht die wunderbar anders angelegte Architektur des Neubaus in petto gehabt, wäre sie vermutlich nicht auf die Leipziger Einladung eingegangen. Für diese Architektur entwickelte sie einen linearen Parcours durch verschiedene Szenarien zum Thema ‚Mars‘ und dem Umgang mit dem Anderen. Besucher*innen wurden eingeladen, Teil der Inszenierung zu werden. Wir warfen uns Tücher als Kostüme um, bestaunten das Diorama des Mars mit zwei Funden aus der Science-Fiction-Literatur (Ray Bradburys *Mars-Chroniken*, dt. Ausgabe 1972, *Originalausgabe 1950*, und Leigh Bracketts *Schatten über dem Mars*, dt. Ausgabe 1977, *Originalausgabe 1944*). Das Spiel mit den Zeiten, der Vergangenheit, der Zukunft und der Frage, wo wir stehen, das beschäftigte Dominique bereits seit Langem. Man las an der Decke von Träumen der Marsianer*innen von der Erde und davon, wie sich Erdbewohner*innen den Mars erträumten. Jeder Raum behielt sich vor, etwas Neues zu sein und Besucher*innen in ein jeweils anderes Verhalten zu bringen. Alle Sinne waren gleichzeitig aktiv, bis hin zum letzten Raum, in dem eine blau-orangene Teppichlandschaft zum längeren Verweilen einlud. Hier spielte der Sound, den man bereits im ersten Raum leise hören konnte. Ein Sound, wie eine Reise zum Mars und zurück. Viele kamen mehrmals. Manche konnten sich nicht darauf einlassen.

Das eigentliche Kunstwerk war die Ausstellung selbst. Bis auf die Tücher blieb nicht wirklich etwas übrig. Alles war so maßgeschneidert, dass es woanders nicht hineingepasst hätte^[5]. Die auf Immersion angelegte Inszenierung zog Besucher*innen in eine andere Erfahrung hinein. Ihr war die Irritation inhärent und ihre Nach-Wirkungen und Nach-Bilder waren enorm. Genau das hatten wir uns gewünscht.

Das traditionelle Kunstwerk, sei es ein Gemälde, eine Skulptur oder ein Werk der Architektur, kann nicht länger als ein isoliertes Ganzes gesehen werden, sondern muss in Zusammenhang mit seiner Umgebung betrachtet werden, in der es sich befindet. Die Umgebung wird genauso wichtig wie das Objekt selbst, wenn nicht gar wichtiger, da die Objekte in den sie umgebenden Raum ausatmen

und ebenso die Wirklichkeit um sie herum einatmen – in welchem Raum auch immer, ob geschlossen oder weit geöffnet, im Freien oder im Inneren, sie sich befinden. (Kiesler 1965: 16)

Welche Atmosphäre baue ich auf, um Menschen für ein Thema zu gewinnen, um sie dazu zu bewegen, sich mit etwas auseinanderzusetzen, von dem wir denken, es ist relevant? Welche Sprache verwende ich und welche Mittel setze ich hierbei ein? Welche Mischung aus Realität und Reibung ist verträglich? Im Ausloten und Verhandeln schwingt hier das Mobile der Möglichkeiten, mit denen ich gerne spiele.

Anmerkungen

[1] Ebenso geprägt haben mich die räumlich starken Settings der 1970er- und 1980er-Jahre, in denen ich aufwuchs: der knallorangene Teppich, die grünen Türen mit weißen Griffen und die extrem großgemusterten Tapeten unseres Zuhauses.

[2] Siehe hierzu auch unter „Ausstellungen/Archiv“ auf: gfk.de

[3] Nicht erwähnt wird hier das Ausstellungsprojekt International Village Show, das wir zusammen mit der Künstler*innengruppe myvillages im Gartenhaus der GfZK realisiert. Antje Schiffers, Wapke Feenstra und Kathrin Böhm zeigten zwischen 2015 und 2016 alle laufenden und bereits durchgeführten künstlerischen Projekte der letzten zehn Jahre, die sie in ländlichen Regionen weltweit durchgeführt hatten. Es war eine Mischung aus Shop und Ausstellung, aus Vermittlung und Verkauf. Dadurch, dass das Gartenhaus außerhalb der beiden Ausstellungshäuser liegt und nicht gleich institutionelle Luft ausstößt, konnten wir erfahren, wie anders das Reden über Kunst hier möglich war, als es in den beiden anderen Häusern der Fall ist. Siehe auch Böhm/Feenstra/Schiffers 2016.

[4] Die Leipziger Choreografin und Tänzerin Heike Hennig inszenierte in dem Setting von hoelb/hoeb das Tanztheaterstück Optophobia, das von der Angst vor dem Anderen, dem Fremden handelt. Für drei Abende war der Ausstellungsraum Bühne und unsere Wahrnehmung auf die Ausstellung eine vollkommen andere (siehe auch <https://www.heikehennig.de/produktionen/optophobia>).

[5] Das Diorama wanderte in Anteilen nach Venedig zur Biennale 2019. Dies jedoch war nicht geplant, und es fiel in Venedig auch wesentlich kleiner aus.

Literatur

Anelli, Renato (2007): Das transparente Museum und die Entheiligung der Kunst. In: Steiner, Barbara/Esche, Charles (Hrsg.): Mögliche Museen. Jahresring 54. Köln: Walther König 2007, S. 65–76.

Böhm, Kathrin/Feenstra, Wapke/Schiffers, Antje (2016): International Village Show. Alle Dörfer an einem Ort. Myvillages. Berlin: Jovis.

Gonzalez-Foerster, Dominique (2017): Nationality Doesn't define Us. In: Sleek Magazine, <https://www.sleek-mag.com/article/dominique-gonzalez-foerster/>

Grundeis, Paul/Kaindl, Stephanie/Teckert, Christian/Steiner, Barbara (Hrsg.) (2010): Negotiation Spaces. The New Exhibition Building of the Museum of Contemporary Art in Leipzig by as-if berlinwien. Berlin: Jovis.

Jullien, Jean (2016): This Is Not A Book. New York: Phaidon.

Schäfer, Julia (2013): PUZZLE. Wie eine Sammlung zur Aufführung kommt. Oder: Wie ein Gebäude eine Sammlung kuratiert. Berlin: Jovis.

Schäfer, Julia (Hrsg.) (2014): BaTeŽo Ka MiKiLu: Zastávka. Leipzig: Spector Books.

Schäfer, Julia/Zólyom, Franciska (Hrsg.) (2017): Travestie für Fortgeschrittene. Wien: Zaglossus.

Sempé, Jean-Jacques (1973): Sempés Konsumenten. Zürich: Diogenes.

Abbildungen

Abb. 1: Roman Ondak: Loop (2009), Installation Czech and Slovak Pavilion, Installationsansicht. Mit freundlicher Genehmigung der 53sten Venedig Biennale.

Abb. 2: aus: Jean-Jacques Sempé: Sempés Konsumenten (1986), Copyright der deutschsprachigen Ausgabe © 1986 Diogenes Verlag AG Zürich.

Abb. 3: Jean Jullien: This is not a book (1) (2016). Mit freundlicher Genehmigung von Phaidon Press Limited London/New York.

Abb. 4: Jean Jullien: This is not a book (2) (2016). Mit freundlicher Genehmigung von Phaidon Press Limited London/New York.

Abb. 5: Kateřina Šedá: At Sixes and Sevens (1) (2013), Ausstellungsansicht GfZK Leipzig. Foto: Sebastian Schröder.

Abb. 6: Grafik des Flyers/Einladung von Radim Peško zur Ausstellung: Kateřina Šedá: At Sixes and Sevens, GfZK Leipzig 2013.

Abb. 7: Kateřina Šedá: At Sixes and Sevens (2) (2013), Ausstellungsansicht GfZK Leipzig. Foto: Kateřina Šedá.

Abb. 8: Travestie für Fortgeschrittene, training, (2015). Außenansicht GfZK Leipzig. Foto: Daniel Poller.

Abb. 9: hoelb/hoeb: Travestie für Fortgeschrittene, training-Spielstätte für einen inklusiven Humanismus (2015), Innenansicht (1), GfZK, Foto: Daniel Poller.

Abb. 10: hoelb/hoeb: Travestie für Fortgeschrittene, training-Spielstätte für einen inklusiven Humanismus (2015), Innenansicht (2), GfZK, Foto: Daniel Poller.

Abb. 11: Dominique Gonzalez-Foerster mit Marie Proyart, Julien Perez, Martial Galfione, Joi Bittle: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (1) GfZK. Foto: Nick Knight.

Abb. 12: Dominique Gonzalez-Foerster mit Marie Proyart, Julien Perez, Martial Galfione, Joi Bittle: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (2), GfZK. Foto: Alexandra Ivanciu.

Abb. 13: Dominique Gonzalez-Foerster mit Marie Proyart, Julien Perez, Martial Galfione, Joi Bittle: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (3), GfZK. Foto: Alexandra Ivanciu.

Abb. 14: Dominique Gonzalez-Foerster mit Marie Proyart, Julien Perez, Martial Galfione, Joi Bittle: Martian Dreams Ensemble (2018) Ausstellungsansicht (4), GfZK. Foto: Alexandra Ivanciu.

„I believe in irritation as a great tool to generate stronger

memories“ (Dominique Gonzalez-Foerster)

Von Julia Schäfer

Einleitung

Ein relationales Subjektverständnis betont die soziale Genese von Subjektivität, deren Konstitution durch den*die Andere*n sowie deren Hervorbringung in und durch soziale(n) Praktiken. Um die Wechselseitigkeit dieser Subjektconstitution genauer in den Blick nehmen zu können, wird im schultheoretischen Diskurs die Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al. 2017) als qualitativ-rekonstruktives Forschungsinstrument vorgeschlagen. Adressierung wird hierbei nicht nur als in sprachlicher Interaktion stattfindend gefasst, sondern zeigt sich darüber hinaus auch in körperlichen Praktiken – in Blicken, Zeigegesten, Zu- oder Abwendung etc. (vgl. Reh/Ricken 2012). Im Folgenden soll nun, anstelle von schulischen Praktiken, ein museumspädagogisches Interaktionsgeschehen mit Hilfe der Adressierungsanalyse auf wechselseitige Subjektconstitutionen der Akteur*innen hin untersucht werden. Hintergrund hierfür sind u. a. machttheoretische Fragen danach, wer sich im musealen Kontext eigentlich wie verhalten darf/kann/soll – also welche impliziten Ordnungen museumspädagogischen Angeboten möglicherweise zugrunde liegen; verbunden mit der Annahme, dass sich diese Ordnungen über (Re-)Adressierungspraktiken rekonstruieren lassen. Hierbei wird die Teilnahme an einem sog. „Kinderworkshop“ im Museum zunächst in den Kontext einer „Philosophie-AG“ für Grundschulkindern eingeordnet. Im Anschluss folgen die zusammenfassenden Darstellungen der Rekonstruktionen zweier Auszüge aus dem im Zuge des Museumsbesuchs entstandenen Beobachtungsprotokoll. Schließlich werden daraus resultierende Anschlussfragen aufgeworfen.

Unter dem Titel „Philosophie-AG“ wurde über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren einmal wöchentlich ein freiwilliges Nachmittagsangebot für Dritt- und Viertklässler*innen einer großstädtischen Grundschule durchgeführt. Fernab von Gesprächskreisen und rein sprachlichen Praktiken bestand der Anspruch darin, Philosophieren nicht ausschließlich als kognitiven Prozess in einem rationalistischen Verständnis zu fassen. Vielmehr sollte der Fokus auf leibliche Prozesse – in Form von künstlerisch-ästhetischen Praktiken – gelegt werden, um reflexive Auseinandersetzungen mit und am künstlerischen Material selbst entstehen zu lassen. Hieraus ergaben sich Fragen nach Gemeinsamkeiten und Abgrenzungsmomenten von Philosophie und Kunst sowie danach, ob Philosophie auch als leibliche Praxis verstanden werden kann, d.h. inwiefern dem „Körper respektive Leib als Bedingung für Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse“ (Hallmann 2021/2020: 2) beim Philosophieren eine besondere Bedeutung zuteilwird.

Vor dem Hintergrund dieses Konzepts bot es sich an, mit den Kindern der AG an einem museumspädagogischen Angebot eines Museums teilzunehmen, welches als „Kinderworkshop“ angekündigt worden war. Im Ankündigungstext wurden Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern eingeladen. Auf Rückfrage wurden auch die Schüler*innen und wir, Leiter*innen der AG und zugleich Autor*innen dieses Beitrags, als Teilnehmer*innen willkommen geheißen. Die Teilnahme war rückblickend mit der Erwartung verbunden, es könne einerseits an die bei den Schüler*innen beliebten Praktiken des gestalterischen und kreativen Schaffens angeknüpft werden – und zwar an einem sozial anerkannten Ort, der den Kindern laut eigenen Erzählungen bisher fremd gewesen war. Andererseits bestand die Hoffnung darin, die Eröffnung eines – mit Homi K. Bhabha (2000) gesprochen – *Dritten Raums* in Anlehnung an die wöchentliche „Philosophie-AG“ im „Kinderworkshop“ fortgesetzt zu sehen. Gerade auf Grund des *postkolonialen Anspruchs* der Ausstellung, in die der Workshop eingebunden war, schien die Erwartung nicht abwegig, die Schüler*innen könnten – in pädagogischer Wendung des Konzepts des *Dritten Raums* – im musealen Setting außerhalb des Schulischen so etwas wie „neutral zones“ betreten, „that encourage open exchanges of ideas and critical utterance from a range of perspectives“ (Rochielle/Carpenter II 2015: 131). Angelehnt war diese Erwartungshaltung an das Wissen um die innerhalb der kritischen Kunstvermittlung stattfindenden Diskurse, welche nicht nur die Eindimensionalität von Vermittlungspraxen (vgl. Sternfeld 2009), sondern auch das Museum als Institution selbst radikal in Frage stellen (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015; Mörsch 2012). Dieser Kritik folgend, wird vielmehr für einen „offenen Raum“ (Jaschke/Sternfeld 2015: 178) plädiert, in welchem unterschiedliche Wissensformen sowie insbesondere die Bedingungen dieser Wissensformen selbst zur Verhandlung gestellt werden.

Mit dieser Hoffnung nahmen wir gemeinsam mit den Kindern an besagtem „Kinderworkshop“ teil. Dabei führte die Teilnahme auf unserer Seite zu einer diffusen Haltung im Bezug auf die eigene Rolle: Wir waren AG-Leiter*innen und nun zugleich auch Teilnehmer*innen des „Kinderworkshops“. Diese Diffusität mündete im Verlauf der Veranstaltung schließlich in einer teilneh-

menden Beobachtung im forschenden Sinne, d.h. wir blieben Teil der Gruppe von Akteur*innen und nahmen gleichsam eine periphere Position in beobachtender Distanz zum Setting ein (als Übersicht zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vgl. Lüders 2012). Von diesem Standort aus konnten wir etwas beobachten, das uns stutzig werden und in unserem eigenen pädagogischen Anspruch irritieren ließ. Die Szene, die dieser Irritation zugrunde lag, wurde im Anschluss an den Museumsbesuch in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten, welches nun in Teilen Gegenstand dieses Beitrags ist.

Anhand von zwei Passagen aus dem Beobachtungsprotokoll sollen im Folgenden zentrale Rekonstruktionsergebnisse betrachtet werden, um der genannten Irritation auf die Spur zu kommen. Ziel des Beitrags soll darüber hinaus sein, aus schulpädagogisch informierter Perspektive museumspädagogischen Diskursen das Angebot zu machen, museumspädagogische (Alltags-)Praxis als (Re-)Adressierungsgeschehen (Rose/Ricken 2018, Reh/Ricken 2012, Balzer/Ricken 2010) zu betrachten. Den Ergebnisdarstellungen sind zunächst Ausführungen zur Auswertungsmethode und Präzisierung der Forschungsfragen vorangestellt.

Adressierungsanalyse als Methode und Präzisierung der Forschungsfragen

Das der Adressierungsanalyse zugrunde liegende Subjektverständnis begreift das Subjekt – im Anschluss an poststrukturalistische Traditionen – als in Subjektivierungsprozessen hergestellt (vgl. Foucault 1994: 246 f). Mit Blick auf die Forschungsfrage rücken somit Praktiken der Subjektivierung (vgl. Ricken et al. 2017: 205) in den Fokus. Mit der von Ricken et al. im Anschluss an Judith Butlers anerkennungstheoretische Überlegungen (2001) vorgeschlagenen praxeologischen Wendung des poststrukturalistischen Subjektbegriffs wird der beobachtete Kinderworkshop verstehbar als ein Bündel von sprachlichen und nicht-sprachlichen Praktiken, in denen von den Akteur*innen stetig Adressierungen und Readressierungen hervorgebracht werden (vgl. Ricken et al. 2017: 209). So lässt sich das o. g. Erkenntnisinteresse noch einmal mit zwei Fragen präzisieren:

*Welche (Re-)Adressierungspraktiken der Akteur*innen lassen sich im Beobachtungsprotokoll rekonstruieren? Wie werden insbesondere die Schüler*innen im Kinderworkshop adressiert und damit unter Umständen subjektiviert?*

In der rekonstruktiven Auswertungspraxis wurde auf die an die genannten sozialtheoretischen Überlegungen anknüpfende „Heuristik der Adressierungsanalyse“ (Kuhlmann et al. 2017) zurückgegriffen. Zudem wurde diese mit einem sequenzanalytischen Vorgehen unterlegt (vgl. Meseth 2013). Es gelang somit – so unsere Hoffnung – sich der eigenen Involviertheit vergewissernd, eben jene (Re-)Adressierungspraktiken im Material zu rekonstruieren, die zur Irritation bei uns als teilnehmende Beobachter*innen geführt hatten. Die rekonstruktive Auswertung des Datums erfolgte in einer Forschungswerkstatt, um der besonderen „Standortgebundenheit“ der Interpretation (Bohnsack 2014: 191 ff) Rechnung zu tragen. Wie sich im Forschungsprozess zeigte, erwies sich unsere im Beobachtungsprotokoll niederschlagende Involviertheit als ergiebige Quelle des Verstehens der (Re-)Adressierungspraktiken. Das Verschriftliche der (mit-)erlebten Praktiken im Beobachtungsprotokoll konservierte die expliziteren und impliziteren (Re-)Adressierungen der Akteur*innen (vgl. Ricken et al. 2017: 209) und lässt in der Auswertung weniger auf Intentionen, Motive oder vermeintlich Objektivierbares blicken als auf das *Wie* einer Logik des (Re-)Adressierungsgeschehens, das die beobachtete Situation und ihre Subjekte konstituiert. In erziehungswissenschaftlicher Forschung werden adressierungsanalytische Perspektiven mit unterschiedlichen sozial-, gegenstandstheoretischen und methodologischen Lagerungen insbesondere in Bezug auf Unterricht (bspw. Reh/Wilde 2016, Heinzel/Nieswandt 2017, Merl 2019), aber mitunter auch mit Blick auf Schulentwicklung (Idel/Pauling 2018) oder Lehrer*innenbildung (Steinwand et al. 2020) eingenommen. Im museumspädagogischen Feld blickt beispielsweise Katja Molis (2019) mit der Adressierungsanalyse auf Praktiken der Aus- und Weiterbildung von Kurator*innen. Als Perspektive auf museumspädagogische Vermittlungspraktiken tritt die Adressierungsanalyse bisher nicht hervor, obgleich sie an ausdifferenzierte, vornehmlich ethnographisch orientierte Perspektiven anknüpfen kann, die das Museum und seine (pädagogischen) Akteur*innen unter praxeologischen Prämissen betrachten (bspw. Hofmann 2020, Hagenberg 2017, Sutter 2017).

Passage 1: Das Setting und seine Akteur*innen.

Es folgt zunächst die erste ausgewählte Passage vom Anfang des Beobachtungsprotokolls. Darunter werden ausgewählte Rekonstruktionsergebnisse dargestellt.

„Der Workshop beginnt mit einer Führung durch die Ausstellung. Zu den fünf weiblichen Schülerinnen der Philosophie-AG sind acht weitere Kinder hinzugekommen, die mit ihren Eltern im privaten Rahmen die Ausstellung besuchen. Sie scheinen alle jünger zu sein als die Drittklässlerinnen der Philosophie-AG. Den ersten Stopp macht die Kunstvermittlerin vor dem zentralen Werk der Ausstellung: [Titel des Werks]“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 1-5)

Ohne die Teilnehmer*innen oder sonstige Akteur*innen des „Workshop[s]“ an dieser Stelle explizit zu benennen, beginnt die Beschreibung des Beobachteten mit dem Verweis darauf, dass die Veranstaltung ihren Beginn in einer „Führung durch die Ausstellung“ findet. Ein im Kontext des Veranstaltungsformats des „Workshop[s]“ eher untypischer Start, ist die „Führung“ durch eine „Ausstellung“, eine Stadt oder an einen spezifischen Ort doch von den klaren Rollen einer*eines Führenden und einer Gruppe von Folgenden geprägt, während das Format des „Workshop[s]“ eine relative Gleichheit aller Akteur*innen in den Vordergrund stellt. Zunächst wird mit doppelter Betonung ihres genderspezifischen Gelesenwerdens die Gruppe der „weiblichen Schülerinnen der Philosophie-AG“ eingeführt. Ihre Beschreibung mit Begriffen aus dem Kontext Schule weist auf das Wissen der*des Beobachtenden hin und steht in Widerspruch zu den Kontexten, aus denen die Begriffe „Workshop“, „Führung“ und „Ausstellung“ stammen. Auch der Begriff der „Philosophie-AG“ selbst trägt in sich einen Widerspruch. Dieser liegt in der Assoziation des Zweckfreien der „Philosophie“ und dem werktätigen Charakter einer „AG“ – gelesen als Abkürzung für Arbeitsgemeinschaft. Zwar klar als „Schülerinnen“ gekennzeichnet, wird nichts über das Alter dieser ersten Gruppe von weiblichen Akteurinnen offenbart, wenngleich der Begriff „Philosophie“ als im Kontext des Schulischen eher in höheren Jahrgangsstufen höherer Bildungseinrichtungen als geläufig zu erwarten wäre. Dass zur Gruppe der Schülerinnen die Gruppe „weitere[r] Kinder“ hinzukommt, verweist jedoch darauf, dass auch die erste Gruppe aus „Schülerinnen“ im Grundschulalter besteht. Die zweite Gruppe wird insbesondere dadurch charakterisiert, dass die Kinder von „ihren Eltern“ begleitet werden. Die Grenze zwischen den beiden Kindergruppen wird entsprechend der Grenze zwischen dem Öffentlichen der Schülerinnenrolle und dem Privaten der familiären Rolle des Kindes konstruiert. Das die Gruppen umgebende Setting wird durch das Auftreten der „Eltern“ als nicht-schulisches erkennbar. Den faktischen Stil der Beschreibung unterbrechend, wird über das Alter der hinzukommenden Kinder spekuliert. Dass die erste Gruppe der „Schülerinnen“ in diesem Zusammenhang präziser als „Drittklässlerinnen“ beschrieben wird, bestätigt ihre schulisch-öffentliche Rolle, die sie in diesem nicht-schulischen Setting nicht nur weiter auf Distanz zu der Gruppe der anderen, jüngeren und „privaten“ Kinder, sondern auch zum Setting selbst bringt. Wieder werden die Kinder der ersten Gruppe als Teile der „Philosophie-AG“ beschrieben, wobei nun eindeutig mit der Erwartung gebrochen wird, der Begriff „Philosophie“ verweise auf eine höhere Klassenstufe. Als weitere Akteurin tritt die „Kunstvermittlerin“ auf, welche die Bewegung der Gruppen zum „ersten Stopp“ bringt. Über ihre Berufsbezeichnung in weiblicher Form hinaus werden ihr keine Attribute zugesprochen. Der Begriff der „Kunstvermittlerin“ erscheint bei genauerer Betrachtung ähnlich paradox wie der Begriff der „Philosophie-AG“, legen wir einen Kunstbegriff im Alltagsverständnis an, der Kunst als un(-ver-)mittelbares Geschehen zwischen Kunstwerk und Rezipient*in betrachtet. Die Professionsbezeichnung deutet auf einen musealen Kontext hin. Allerdings scheint das Museale des Kontexts eine besondere Form anzunehmen, die ihre Nähe zum Schulischen in der durch die Professionelle initiierten Vermittlung findet. Die Präposition „vor“ verrät wenig über die Ausrichtung der Akteur*innen in Bezug auf das „Werk“. Sie zeigt jedoch dessen Materialität und Unbeweglichkeit an. Das „Werk“ wird im Beobachtungsprotokoll explizit als „zentrale[s]“ beschrieben. Dennoch zwingt nicht das „Werk“ selbst die Gruppe der Schülerinnen und die der Kinder mit „ihren Eltern“ zum Anhalten, sondern die „Kunstvermittlerin“. Im Beobachtungsprotokoll folgt auf einen Doppelpunkt daraufhin der Name des „Werks“, der aus Gründen der Anonymisierung des Museums hier nicht genannt werden kann. Ob die „Kunstvermittlerin“ diesen Namen auch nennt, vielleicht diese Nennung schon ausreicht, um den „Stopp“ zu legitimieren, oder, ob das „Werk“ auf andere Weise als zentral deklariert wird, bleibt an dieser Stelle offen. Mit Blick auf das rekonstruierte (Re-)Adressierungsgeschehen in dieser ersten Passage lässt sich festhalten, dass schon im ersten Satz das Format die Akteur*innen vor ihrem Auftreten als potenziell Führende und Folgende adressiert. Der*die Beobachter*in identifiziert daraufhin einen Teil der Akteur*innen als Schüler*innen und einen anderen Teil als Kinder und Eltern. Die Schüler*innen werden daraufhin nicht nur von der*dem Beobachter*in in ihrer schulischen Rolle adressiert, sondern vielmehr bestätigt sich diese Adressierung in der Differenz zwischen dieser Akteur*innengruppe und den „jünger[en]“ Kindern. Die Differenzlinien beziehen sich explizit auf das Alter und impliziter auf die Teilnahme am Workshop in öffentlichen und privaten Rollen. Die Adressierung in der privaten Rolle ist mit der Begleitung durch die Eltern verbunden. Als weitere*r Akteur*in wird dann die „Kunstvermittlerin“ durch das Format als Führende adressiert, die wiederum alle anderen Akteur*innen zu Folgenden macht, indem sie sie zum Halt bringt. Dies geschieht vor dem von der*dem Beobachter*in als „zentral“ beschriebenen „Werk“, das mit dem „ersten Stopp“ der „Kunstvermittlerin“ auch von ihr als beachtenswert gekennzeichnet wird. Dass die anderen Akteur*innen der „Kunstvermittlerin“ folgen, readressiert diese wiederum als Führende, die mit dem „Werk“ in

besonderer Korrespondenz stehen mag. Das Paradoxe des rekonstruierten Settings liegt in dem gleichzeitigen Auftreten schulischer und privater Rollen von Schüler*innen und Kindern „mit ihren Eltern“. Die „Kunstvermittlerin“ adressiert in dieser ersten Passage alle anderen Akteur*innen als Folgende und nivelliert so die Rollenunterschiede. Die führende Rolle der „Kunstvermittlerin“ ist dabei eng an die bestätigende Readressierung der Folgenden und an die Materialität des „Werks“ geknüpft. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls wartet die „Kunstvermittlerin“ zunächst ab, bis sich alle Akteur*innen vor dem „Werk“ positioniert haben. Ihrer Begrüßung folgen Ausführung zum Programm der Veranstaltung und einige Erläuterungen zum „Werk“.

Passage 2: Aylin – Gemälde – Kunstvermittlerin

Es folgt eine zweite Passage des Beobachtungsprotokolls, in der die Interaktion zwischen der Schülerin „Aylin“ und der „Kunstvermittlerin“ im Fokus steht. Eingebettet in eine Art Dreiecksbeziehung zwischen „Aylin“, „Gemälde“ und „Kunstvermittlerin“ ist das Interaktionsgeschehen umgeben von den anderen Akteur*innen im oben bereits rekonstruierten Setting.

„Aylin sagt laut und deutlich, während sie mit der ausgestreckten Hand auf die Stelle des von ihr weit entfernten Gemäldes deutet: ‚Die stecken sich Blumen in den Po!‘. [sic!] Der Kunstvermittlerin weicht das Lächeln aus dem Gesicht. Im Knien dreht sie ihren Oberkörper in Richtung des Bildes, dreht sich dann wieder zurück und schaut Aylin an, die ihren Blick fest auf das Bild gerichtet hat und noch immer mit der Hand auf die beschriebene Szene deutet. Die Kunstvermittlerin errötet und setzt an, etwas zu sagen, bleibt jedoch stumm und wendet sich von Aylin ab. Sie dreht sich wieder zu den am Boden Sitzenden und fragt: ‚Was seht ihr Schönes?‘. Aylin lässt mit lautem Knall den ausgestreckten Arm auf ihren Oberschenkel fallen und wendet den Blick nicht vom Bild ab.“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 23-32)

Die Akteurin Aylin wird mit ihrem Vornamen benannt und ihr Sagen wird als „laut und deutlich“ beschrieben. Diese Formulierung der*des Beobachter*ins erinnert an schulische Kontexte, in denen der*die Lehrer*in den*die Schüler*in auffordert, eine Frage zu beantworten oder ein Statement zu setzen. Es bestätigt sich so das oben hervortretende Charakteristikum des sich durchsetzenden musealen Kontexts, durchaus eine Nähe zum Schulischen zu haben. Unter Berücksichtigung der schulischen Lesart tritt die Doppeldeutigkeit des „laut[en] und deutlich[en]“ Sagens hervor. Es ist in dieser Lesart ein Sprechen, das erstens der Autorität der*des Lehrer*in folgt und zweitens ein Sprechen, in dem vor dem zuhörenden Publikum anderer Schüler*innen unbeirrt eine Aussage getroffen wird. Wider Erwarten wird nun nicht die direkte Rede Aylins zitiert oder reformuliert, sondern es folgt der Einschub, dass sie zeitgleich „mit der ausgestreckten Hand auf die Stelle des von ihr weit entfernten Gemäldes deutet“. Während das Deuten einen direktiven Charakter hat, erinnert das Ausstrecken der Hand eher an eine Geste, die das Geben einer Gabe einfordert. In jedem Fall betont die Geste die Ausrichtung der Sprecherin auf das „Gemälde“ hin, das oben allgemeiner als „Werk“ bezeichnet wurde. Die große räumliche Entfernung zwischen Aylin und dem „Gemälde“ kann die Geste allerdings kaum verringern. Es folgt das Zitat der direkten Rede Aylins „Die stecken sich Blumen in den Po!“. Das Ausrufezeichen am Satzende bestätigt das Laute und Deutliche der Aussage. Der kindlich-beschreibende Stil disqualifiziert die Unterstellung eines provokativen oder bewertenden Motivs Aylins. Der fehlgesetzte Punkt im Protokoll betont das Ende des Prozesses vom Deuten zum Sagen und es bestätigt sich oben rekonstruierter Statementcharakter. In Kombination mit der einfordernden Geste und der unüberbrückbaren Entfernung zum „Gemälde“ wäre nun allerdings auch ein das Statement aufnehmendes Anknüpfen anderer Akteur*innen zu erwarten; in der Lesart des Kontexts Schule das Anknüpfen einer*s Lehrer*in. Es tritt die „Kunstvermittlerin“ auf. Anders als Aylin wird sie nicht mit ihrem Namen eingeführt. „[S]tumm“ aber deutlich reagiert sie auf das Gesagte. Die Beschreibung des Verlusts ihres „Lächeln[s]“ impliziert das von dem*der Beobachter*in wahrgenommene krisenhaft Irritierende dieses Moments der Reaktion auf Aylins Aussage. Langsam und umständlich wendet sich die „Kunstvermittlerin“ „in Richtung des Bildes“. „Im Knien“, einer Haltung, die eher untypisch für eine erwachsene Person im Museum ist, wendet sich die „Kunstvermittlerin“ zum „Bild“ und folgt so der Geste Aylins. Trotz der Drehung bleibt die Situation relativ statisch, bewegt sich doch nur der „Oberkörper“ der „Kunstvermittlerin“. Daraufhin wird die ursprüngliche Form des Settings wiederhergestellt und die „Kunstvermittlerin“ „schaut“ Aylin an, die ihren Blick nicht erwidert, sondern ebenfalls statisch in exakt der ursprünglichen Situation verharrt. Wie in einem gleichschenkligen Dreieck mit einer längeren Seite befindet sich an einer Ecke das „Gemälde“, auf das Aylin ohne Unterlass ausgerichtet bleibt. Sie befindet sich an der vom „Gemälde“ weiter entfernten Ecke. Währenddessen befindet sich die „Kunstvermittlerin“ an der verbleibenden Ecke und wendet ihren Blick von der einen zur anderen Ecke, die sich von ihr in gleicher Entfernung befinden. Nun wieder auf Aylin ausgerichtet, „errötet“ die „Kunstvermittlerin“. Der Ansatz etwas zu sagen, scheitert radikal und wieder wendet sich die „Kunstvermittlerin“ von Aylin ab. Ob sie wieder zurück zum „Gemälde“ blickt, bleibt an dies-

er Stelle offen. Das Adjektiv „stumm“ verweist nicht nur auf eine von dem*der Beobachter*in wahrgenommene Sprachlosigkeit, sondern vielmehr auf eine absolute Handlungsunfähigkeit. Das erneute Abwenden von Aylin kommt so dem Versuch gleich, die Handlungsfähigkeit zurückzuerlangen und macht Aylin für den Verlust dieser verantwortlich. Ein daraufhin anschließendes erneutes Drehen gibt der „Kunstvermittlerin“ schließlich wieder ihre Sprache zurück. Nun das Dreieck aus eigener Position, Aylin und „Bild“ verlassend, spricht die „Kunstvermittlerin“ eine Gruppe an. Diese wird als die „am Boden Sitzenden“ beschrieben. Sie stellt ihnen die Frage „Was seht ihr Schönes?“, ohne dass eine besondere Betonung im Protokoll festgehalten wäre. Da die „Kunstvermittlerin“ aus ihrer Position des oben genannten Dreiecks heraus spricht, bezieht sich die Frage explizit auf das „Bild“ als das, was der Kontext zum Anschauungsobjekt macht, steht aber auch in der Nähe zu Aylins Statement. Die gestellte Frage infantilisiert die angesprochene Gruppe, der abgesprochen wird, in dem „Bild“ etwas zu entdecken, das nicht einem bloßen Ästhetizismus folgt. Aylin kommentiert die Frage mit einem „laute[n] Knall“. Auch wenn sie mit diesem die deutende Geste auflöst, bleibt ihr Blick weiterhin auf das im „Bild“ Entdeckte ausgerichtet. Mit Blick auf das rekonstruierte (Re-)Adressierungsgeschehen lässt sich festhalten, dass Aylin die ihr durch das Format zugesprochene Schüler*innenrolle annimmt und gemäß dieser agiert. Sie formuliert ein Statement zum Betrachteten. Die „Kunstvermittlerin“ hingegen nimmt ihre darin eingelagerte Adressierung im Sinne einer Lehrerin, die auf das Statement Aylins reagieren würde, nicht an. Vielmehr löst diese Adressierung bei der „Kunstvermittlung“ eine Irritation aus. Den Versuch, diese zu überwinden, unternimmt die „Kunstvermittlerin“ zunächst mit ihrem Blick auf das „Gemälde“. Dieser Versuch wird gewissermaßen abgebrochen und von einem zweiten Ansatz abgelöst. Dieser besteht in der Adressierung der anderen Akteur*innen, denen ein legitimes Urteil über das „Gemälde“ zugesprochen wird. Dieses mögliche Urteil ist durch die Frage der „Kunstvermittlerin“ „Was seht ihr Schönes?“ in seinem Rahmen eng abgesteckt. Mit der Abwendung von Aylin und dem Ignorieren ihres Statements wird dieses wiederum als illegitim gekennzeichnet und Aylin selbst als nicht-legitim Urteilende subjektivierend readdressiert. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls wird festgehalten, dass die anderen Akteur*innen nur zaghaft auf die Frage der „Kunstvermittlerin“ nach dem „Schöne[n]“ antworten. Mit der Aufforderung, zum nächsten Kunstwerk zu gehen, endet das Beobachtungsprotokoll.

Zusammenfassung der Rekonstruktionsergebnisse und weiterführende Fragen

Mit Blick auf die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen lassen sich im Lichte der Rekonstruktionsergebnisse des (Re-)Adressierungsgeschehens folgende Antwortmöglichkeiten finden. Erstens ist festzuhalten, dass das rekonstruierte Setting des Formats „Kinderworkshop“ selbst Paradoxien der Gleichzeitigkeit von schulischen, privaten und musealen Rollen der auftretenden Akteur*innen provoziert. Diese Paradoxien bestimmen das (Re-)Adressierungsgeschehen. Während es der „Kunstvermittlerin“ in der ersten Passage gelingt, die Differenzen der Rollen der anderen Akteur*innen zu nivellieren, indem diese als Folgende adressiert werden und sie die „Kunstvermittlerin“ als Führende readdressieren, treten die Paradoxien vor dem „Werk“ wieder auf. Aylin, die ihre Schüler*innenrolle annimmt, adressiert – eher implizit als explizit – die „Kunstvermittlerin“ in einer korrespondierenden Lehrer*innenrolle. Diese Adressierung stürzt die „Kunstvermittlerin“ in Irritationen und führt zu ihrer Abwendung von Aylin und der Adressierung der anderen Akteur*innen als diejenigen, denen ein legitimes Urteil über das Gemälde zugesprochen wird. Die Legitimität des Urteils der Adressierten ist an die Ansprache als kindliche Subjekte geknüpft. Aylin wird als nicht-legitim Urteilende adressiert und bisweilen als solche subjektiviert, was sie mit dem Fallenlassen der ausgestreckten Hand kommentiert. Gleichsam nimmt Aylin die subjektivierende Adressierung als nicht-legitim Urteilende offenbar nicht vollumfänglich an, gibt sie die Blickrichtung der Auseinandersetzung mit dem Gemälde nicht auf. Obgleich Aylin die durch das Format provozierte Schüler*innenrolle annimmt, kann sie sich nicht auf die Bestätigung der Adressierung der „Kunstvermittlerin“ in einer korrespondierenden Lehrerinnenrolle verlassen. Die „Kunstvermittlerin“ agiert in einer anderen Rolle, die sich über die Adressierung anderer als nicht-legitim oder legitim Urteilende konstituiert. Eben in dieser Legitimität und Illegitimität zuweisen den Logik lässt sich das Moment finden, welches während der teilnehmenden Beobachtung die Irritation hervorrief, die eingangs veranschlagt wurde. Das wirft weiterführende Fragen auf: Wie müsste nun ein Format aussehen, in dem die „Kunstvermittlerin“ sich ihrer Irritation durch die Aussage Aylins so hingeben könnte, dass sie der tiefen Fokussierung Aylins auf das „Werk“ gerecht werden würde? Wie könnte die „Kunstvermittlerin“ trotz Irritation vermeiden, Aylins Urteil als nicht-legitim zu kennzeichnen? Wie ist abstrakter mit der Paradoxie des Verhältnisses von schulischen Rollen und den Rollen von Kunstzezipierenden und -vermittelnden im Museum umzugehen? Und wie könnten adressierungstheoretische Perspektiven den *educational turn* im Kunstfeld machtkritisch wenden? Weiterführende Forschung könnte – auch mit audio- und videographischer Unterstützung – ähnliche Settings wie das hier betrachtete fokussieren. Dass der Blick auf (Re-)Adressierungsprozesse die in diesen Settings aufgeführten Prak-

tiken – und damit die ihnen zugrunde liegenden Ordnungen – rekonstruierbar macht, hoffen wir gezeigt zu haben. Sicherlich wäre in weiterführender Forschung dann auch die Frage zu betrachten, welche Rolle das materielle Kunstwerk in vergleichbaren Szenen spielt, denn immerhin scheint Aylin in unseren Beobachtungen mit dem „Gemälde“ in direkterem Austausch zu stehen als mit allen anderen Akteur*innen des Beobachtungsprotokolls.

Literatur

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9. Aufl., Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, 2. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 241-261.

Hagenberg, Julia (2017): „Entschuldigung, warum sind wir gekommen?“ In: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster, New York: Waxmann, S. 29-36.

Hallmann, Kerstin (2021/2020): Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. In: Kulturelle Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-responsiven-leiblichkeit-kunst-bildung-perspektiven-phaenomenologisch-orientierte> [18.10.2022]

Heinzel, Friederike/Nieswandt, Martina (2017): „Die fliegenden und die sitzenden Adler“ – Adressierungen im jahrgangsgemischtem Flexiblen Schulanfang. In: Heinzel, Friederike/Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 82-86.

Hofmann, Fabian (2020): Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. Was ein Forschungsprojekt im Museum leisten kann. Münster, New York: Waxmann.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: Die Deutsche Schule, 110. Jg., Heft 4, S. 312-325.

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation. In: Verband österreichischer Kunsthistoriker und Kunsthistorikerinnen (Hrsg.): Räume der Kunstgeschichte. Wien: Selbstverlag, S. 168-182. Online: https://voekk.at/sites/default/files/downloads/tagungsbaende/VOEKK_Raeume_der_Kunstgeschichte_Tagungsband_17.pdf [18.10.2022]

Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivations-theoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 234-235.

Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 384-401.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Frieberthäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 63-80.

Molis, Katja (2019): Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb. Bielefeld: transcript.

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 55-78.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-56.

Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Wiesbaden: Springer VS, S. 103-122.

Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 193-233.

Rochielle, Jules/Carpenter II, B. Stephen (2015): Navigating the Third Space. In: Journal of Curriculum and Pedagogy, 12. Jg., Heft 2, S. 131-133.

Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.

Steinwand, Julia/Damm, Alexandra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 200-216.

Sternfeld, Nora (2009): Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung. In: ADKV (Hrsg.): Collaboration. Vermittlung. Kunst. Verein. Ein Modellprojekt zur zeitgemäßen Kunstvermittlung an Kunstvereinen in Nordrhein-Westfalen 2008-2009. Köln: Salon-Verlag. S. 28-33.

Sutter, Sabine (2017): „Auch mal eine dicke Lippe riskieren“. Eine Handlungsoption in Vermittlungssituationen. In: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster, New York: Waxmann. S. 79-90.

Anmerkung

Die direkten Zitate im empirischen Teil des Beitrags beziehen sich auf die Auszüge aus dem Beobachtungsprotokoll.